

# **SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ**

## **Sociální procesy a osobnost 2009**

Člověk na cestě životem: rizika, výzvy, příležitosti



Třešť 2009

Marek Blatný, Dalibor Vobořil, Petr Květon, Martin Jelínek,  
Veronika Sobotková, Sylvie Kouřilová (ed.)

12. ročník - 16. až 18. září 2009 - spolupořádali: Psychologický ústav Akademie věd ČR, v.v.i.,  
Psychologický ústav Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, Ústav experimentálnej psychológie SAV  
v Bratislavě, Spoločenskovedný ústav SAV v Košicích

Vydavatel: PsÚ AV ČR, v.v.i.  
Vydáno: Brno 2010

ISBN: 978-80-86174-15-0

**OBSAH:**

<b>Identita súčasného človeka – kompetencie a konzékvencie.</b> .....	<b>6</b>
Baranovská Andrea	
<b>Stratégie zvládania vo vzťahu k psychologickej osobnej pohode v súbore vysokoškolákov</b> .....	<b>13</b>
Baumgartner František	
<b>Súvislosti medzi sociálnou inteligenciou, strachom a mobbingom v prostredí školy</b> .....	<b>22</b>
Birknerová Zuzana	
Juhas Ján	
Eva Litavcová	
<b>Zvládanie stresu u nadaných detí</b> .....	<b>31</b>
Bobáková Monika	
<b>Kofein a alkohol – ich vplyv na kognitívny výkon a psychofyziologické premenné</b> .....	<b>37</b>
Brezina Igor	
<b>Kultúrne pozadie vo vzťahu k rozdielom konceptualizácie psychologických pojmov</b> .....	<b>46</b>
Brezina Ivan	
<b>Aktualizace podnětového materiálu PFT a její praktické užití</b> .....	<b>51</b>
Čáp David	
<b>Fair play medzi deťmi v materskej škôlke</b> .....	<b>58</b>
Deáková Jana	
Mentel Andrej	
<b>Priprava Slovenskej verzie I-S-T 2000 R.</b> .....	<b>65</b>
Dočkal Vladimír	
<b>Vnímanie rodinného a pracovného prostredia zamestnanými ženami/matkami</b> 73	
Fedáková Denisa	
<b>Využití testu repertoárových mřížek pro získání subjektivních deskriptorů normality</b> .....	<b>83</b>
Havigerová Jana Marie	
Haviger Jiří	
<b>Slovenské tango: percepce profilů osobnostních charakteristik Slováků</b> .....	<b>91</b>
Hřebíčková Martina	
Kouřilová Sylvie	
<b>Životní cesta dítěte se specifickými poruchami učení</b> .....	<b>99</b>
Chatrná Ivana	
Kmětíková Tereza	
<b>Rozporý při aplikaci tzv. syndromu zavrženého rodiče</b> .....	<b>106</b>
Janský Karel	
<b>Romantické vzťahy v práci: príčiny a skúsenosti</b> .....	<b>113</b>
Jeleňová Iveta	

<b>Polytomní IRT modely a jejich využití v diagnostice osobnosti .....</b>	<b>120</b>
Martin Jelínek	
Květon Petr	
Vobořil Dalibor	
<b>Využití dotazníků při studiu neurotických poruch.....</b>	<b>127</b>
Ježková Veronika	
<b>Ja a Ono: Otázky manipulácie, mobbingu, sociálnej inteligencie a motivačnej orientácii v učiteľskom prostredí.....</b>	<b>133</b>
Juhás Ján	
Birknerová Zuzana	
Litavcová Eva	
<b>Emočná a sociálna inteligencia adolescentov zdravotne oslabených a telesne postihnutých .....</b>	<b>140</b>
Karaffová Eva	
Baumgartner František	
<b>Psychoterapie u obětí domácího násilí.....</b>	<b>148</b>
Kohoutek Rudolf	
Hoferová Jindra	
<b>Diet'a na ceste životom - riziká, výzvy, ak sa rodičia rozvedú.....</b>	<b>153</b>
Kopasová Dorota	
<b>Normatívne presvedčenia týkajúce sa agresie v prostredí počítačových hier a reálnom živote. Čo sa smie vo virtuálnom svete počítačových hier? .....</b>	<b>158</b>
Kováčová Holevová Bibiana	
<b>Komparácia vybraných sociálnych skupín z hľadiska preferencie automobilu vo vzťahu k vybraným osobnostným dimenziám.....</b>	<b>165</b>
Kováč Karol	
Vasiľová Ivana	
<b>Analýza extenzívneho využívania pracovného času učiteľmi vysokých škôl.....</b>	<b>175</b>
Kravčáková Gabriela	
<b>Vývoj sociálních dovedností v období nastupující dospělosti .....</b>	<b>185</b>
Krejčová Lenka	
Gillernová Ilona	
<b>Sport ako protektívny faktor vývoje v adolescenci .....</b>	<b>193</b>
Kubišová Alena	
Blatný Marek	
<b>Diagnostický potenciál rukopisného záznamu ve výzkumu PORP .....</b>	<b>199</b>
Kučera Dalibor	
Stuchlíková Iva	
Havigerová Jana	
<b>Scenáre vzájomnosti a obrazy sociálneho sveta mužov a žien .....</b>	<b>206</b>
Kusá Daniela	
<b>Vplyv administrátora dynamického testovania na intelektový výkon dieťaťa....</b>	<b>211</b>
Lieskovská Katarína	
Čavojová Vladimíra	
<b>Pracovná spokojnosť a vek.....</b>	<b>220</b>
Lovaš Ladislav	

<b>Sociálna inteligencia a sebakontrola: situačno-vzťahové kontexty .....</b>	<b>226</b>
Lovaš Ladislav	
Čemanová A.	
<b>Prínosy projektu „Notebook pre každého žiaka“: Kvantitatívne vs. kvalitatívne dátan.....</b>	<b>230</b>
Masaryk Radomír	
Lenka Sokolová	
<b>Prehľad niektorých súčasných teórií celoživotného vývinu človeka.....</b>	<b>238</b>
Millová Katarína	
<b>Pozornosť a vigilancia vo vzťahu k osobnostným premenným .....</b>	<b>244</b>
Moskal'ová Daniela	
Labudíková Petra	
<b>Miera preferencie vybraných cností u vysokoškolských študentov PdF a EF .....</b>	<b>249</b>
Nábělková Eva	
Pavol Diškán	
<b>Motivácia a osobnostná štruktúra blogerov .....</b>	<b>258</b>
Onofrej Peter	
Babinčák Peter	
<b>Úskalí dôkazního břemene oběti domácího násilí.....</b>	<b>266</b>
Paňáková Zdeňka	
<b>Volba strategií zvládání zátěže mužů a žen .....</b>	<b>272</b>
Paulík Karel	
<b>„Nepoznám Slováka, ktorého by Írsko sklamalo“: Identity, komunity a participácia slovenských migrantov vo Veľkej Británii a Írsku.....</b>	<b>283</b>
Petrjanosova Magda	
Barbara Lášticová	
<b>Do akej miery sú osobné hodnoty mládeže doménovo špecifické / univerzálne?</b>	<b>289</b>
Poliach Vladimír	
Salbot Vladimír	
<b>Osobnosť ako rizikový faktor vo vzťahu k alkoholovej závislosti a patologickému hráčstvu .....</b>	<b>296</b>
Rojková Zuzana	
Miroslava Uličná	
Kristína Baumanová	
<b>Komparácia aktuálnej normy a vnímanej normy v oblasti užívania návykových látok v skupine adolescentov .....</b>	<b>303</b>
Romanová Martina	
Sollár Tomáš	
<b>Současný svět práce – příležitosti a rizika .....</b>	<b>311</b>
Rymeš Milan	
<b>The role of general, social and drinking refusal self-efficacies in relation with alcohol use among university students .....</b>	<b>318</b>
Šebeňa René	
Orosová Oľga	

<b>Aplikace sociálního učení u obětí domácího násilí.....</b>	<b>325</b>
Sedlák Jiří	
Miroslav Pospíšil	
Margit Musilová	
<b>Vliv onkologického onemocnění dítěte na kvalitu života rodičů.....</b>	<b>331</b>
Slezáčková Alena	
Blatný Marek	
Tomáš Kepák	
<b>Inštitúcia materskej školy a jej vplyv na rodové vzťahy a správanie detí.....</b>	<b>339</b>
Šenkárová Natália	
<b>Vybrané faktory podílející se kvalitě života u schizofrenních pacientů v období remise.....</b>	<b>346</b>
Vavrečková Salihová Hikmet	
Lubomír Vašina	
<b>Úroveň předmětové a prostorové představivosti studentů středních škol výtvarného a matematického zaměření.....</b>	<b>353</b>
Vidláková Ivana	
<b>Vnímanie sféry rodiny a práce u žien - matiek detí v predškolskom veku.....</b>	<b>361</b>
Výrost Jozef	
<b>Interaktívny program na podporu sociálneho začlenenia integrovane vzdelávaných sluchovo postihnutých žiakov – jeho efekt a možnosti využitia.....</b>	<b>365</b>
Katarína Zborteková	
Ľubica Kročanová	
Monika Gregussová	

# **Identita súčasného človeka – kompetencie a konzervacie.**

## ***Identity of contemporary man - competencies and consequences***

**Baranovská Andrea**

Katedra psychológie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
*andrea.baranovska@azet.sk*

**Abstrakt:** V postmodernom chápání sa identita človeka stáva prúdom, nie je chápáná ako niečo stabilné a nemenné, ale ako proces, premenlivá rola v rôznych úrovniach a typoch interakcií. Osobná identita je charakteristická pre jedinca a robí ho jedinečným a neopakovateľným. Kompetencie a konzervacie sa priamo podieľajú na budovaní identity človeka a vytvárajú tak podmienky pre formovanie jeho osobnosti. Interakcia s vonkajším prostredím a stretávanie sa s ostatnými sú výzvou najmä pre mladých. A práve mladí ľudia sú najviac ohrozenou skupinou – v súčasnosti – a často nezvládnutie dôsledkov ich konania ich vedie k úniku do fantázie – do sveta počítačových hier.

**Kľúčové slová:** kompetenčné správanie. Kompetencia. Konzervacia. Identita. Osobná identita. Self-image. Virtuálna realita. Psychoteritoriálne pole. Apercepčné psychoteritoriálne pole. Pole spätej väzby.

**Abstract:** In post-modern way of thinking the identity of person becomes a stream. It is not understood as something stable and constant, but as a process, variable role in various levels and types of interactions. Personal identity is characteristic for individual and it makes him unique and non-recurring. Competitions and their consequences participate directly in building of personal identity and so create conditions for forming of personality. Interaction with external environment and meeting with others is challenge mainly for young people. Mostly they are the most endangered group of people nowadays, and often not handling of consequences of their acting leads to their escaping to fantasy- into the world of computer games.

Identita človeka neznamená v súčasnom ponímaní nemennú charakteristickú vlastnosť, ktorá robí jedinca jedinečným a neopakovateľným, ako to chápal John Locke (in Storig, 2007). Jedná sa o premenlivý, nestabilný proces, premenlivú rolu v rôznych úrovniach a typoch interakcií osobnosti. Dôležitým faktorom pri tom je porozumenie seba samého.

Identita ako pojem sa spája s rôznymi oblastami – nielen psychologického záujmu – ale aj v oblasti sociológie, či antropológie.

Sociológia sa zaujíma o identitu vo vzťahu k skupine, či národu a akým spôsobom sa to odzrkadľuje na osobnosti jedinca. Antropológia sa zaoberá identitou najmä z pohľadu jej spojenia s etnikom a sociálnymi hnutiami.

Chápanie identity v psychológií je spojené s pojмami ako self-image, sebaúcta a individualizácia a tiež ako gender identity. V kognitívnej psychológií môžeme vystopovať vzťah identity so schopnosťou sebareflexie a sebauvedomovania.

V rámci pochopenia toho, čo to identita je a akým spôsobom sa rozvíja sa psychológia zaoberá najmä procesmi formovania Self a aktuálnymi obsahmi schémy, ktoré self-koncept vytvárajú.

Psychológia chápe identitu ako spojitosť so sebou samým – kontinuitu seba samého v priestore aj v čase, ale aj ako stotožnenie sa s niekým iným – osobou, skupinou, hodnotou, ideou...

Fromm (1900 – 1980) popisuje päť základných potrieb každej ľudskej bytosti a jednou z nich je aj identita, pretože práve túto nestráca podľa neho zrelá osobnosť ani v prípade dôverného vzťahu k inej osobne, či v rámci iných potrieb (in Hall, Lindzey, 2002).

Podľa Muellera a Thomasa (1977) má identita tri základné zložky:

- množstvo predchádzajúcich identifikácií;
- vrodené vlohy a získané predispozície;
- možnosti, ktoré v danej dobe jedincovi ponúka spoločnosť.

Obaja autori sú toho názoru, že práve moderná doba predstavuje pre mladých ľudí – hľadajúcich seba samých – oveľa väčší problém ako v menej komplexnej kultúre (in Nákonečný, 1997).

Na základe mnohých tvrdení a definícií možno teda konštatovať že identita je základom interakcie, ale súčasne je vytváraná jej prostredníctvom a prostredníctvom kontaktov s inými ľuďmi.

Jedným z prvých psychológov, ktorý sa začal zaoberať otázkou identity a jej formovania bol E. Erikson (in Hall, Lindzey, 2002). Práve on určil za najdôležitejšie obdobie formovania identity človeka adolescenciu – vek medzi 12 – 20 rokom života. Podľa neho najväčšmi k formovaniu identity prispieva pocit jedinečnosti, túžba po zmysluplnnej roli a mieste v spoločnosti a tiež úsilie definovať seba samého a svoje ciele a je nevyhnutne spojená s opustením detstva a vyrovnaním sa s neurčitosťou hodnôt.

Ďalším z významných psychológov, ktorý sa zaoberali otázkou formovania identity je G. W. Allport. Podľa jeho názoru proprium (Self alebo Ego) v sebe zahŕňa nielen pocit telesného Self, sebaúctu, sebaextenziu, sebaobraz, ale aj pocit sebaidentity.

Nový význam v súčasnosti nadobúda virtuálna realita. Práve ona totiž ponúka a poskytuje svojim užívateľom stále dokonalejšiu ilúziu prítomnosti v existujúcou alebo neexistujúcou priestore. Realizmus virtuálneho sveta často môže viesť k strate schopnosti rozlišovať reálne a virtuálne prostredie. Naším vekom je vek informácií a práve virtuálna realita je priestor informácií, ktorý sa zmenil na životnú realitu. Je to svet alebo lepšie povedané sú to svety – pretože sa nejedná len o jeden – v ktorých môže človek stráviť a tráviť celé hodiny, môže sa v nich zabávať, vzdelávať, nachádzať si priateľov ... Tieto svety sú – minimálne vo fyzickom zmysle – oveľa bezpečnejšie ako tie staré.

V každodennom živote sú jednotlivé zložky Self relatívne stále a sčasti ich má jedinec pod kontrolou. Niektoré dokáže priamo ovplyvňovať – zamestnanie, príslušnosť k politickej strane, sociálne vzťahy ... Iné zas – ako je pohlavie, rasa, vek, fyzické danosti – sú mimo možnej zmeny a ovplyvnenia jedinca a súčasne sa priamo podielajú na vytváraní toho, kym a čím človek je. Virtuálne prostredie na druhej strane ponúka možnosť ovládať a meniť aj tieto zdanivo neovládateľné zložky. Umožňuje svojim účastníkom experimentovať s identitou v relatívne bezpečnom prostredí – vždy je možné sa odpojiť alebo zmeniť „avatára“, či nick a tým sa vyhnúť prípadným nepríjemným dôsledkom. Rovnako má jedinec možnosť prezentovať svoje ideálne alebo idealizované Ja a nemusí sa vyrovnávať s tými vlastnosťami seba samého s ktorými nesúhlasí. V priestore virtuálnej reality preberajú vládu nad jedincom jeho podvedomé želania a túžby. Premietajú sa do avatára a tiež do vytvorených prostredí. Je to nový spôsob úniku – a dalo by sa tiež povedať v súčasnosti jedným z obranných mechanizmov.

Jedným z najznámejších výskumníkov internetových hier a závislostí je Nicholas Yee, ktorý v oblasti MMORPG, realizoval rozsiahly výskum (Yee, 2006). Zistil, že priemerný vek hráčov bol 26,57 rokov (v rozsahu od 11 do 68). Hráči boli prevažne muži (85,4%). Iba 25% MMORPG hráčov bolo teenagerov (Yee, 2006). Až približne 60% respondentov hralo hru na internete niekedy viac ako 10 hodín bez prerušenia a asi 40% ich udávalo, že kvôli hraniu často prichádzajú o spánok. 15,5% hráčov uviedlo, že prežívajú abstinenčné príznaky ako úzkosť, podráždenosť, či hnev v dobe keď nemôžu hrať, 23,8% zažíva zvýšený pocit vlastnej hodnoty počas hrania, 28,8 % hralo aj napriek tomu, že prežívali hranie ako frustrujúce a neprinášalo im potešenie a 18,4% uvádzalo, že hranie im spôsobuje problémy v oblasti vzdelávania, zdravia, financií alebo vzťahov.

Na základe svojho výskumu Yee identifikoval tri hlavné faktory atraktivity, ktoré podnecujú časovú investíciu a prípútanosť k hraniu. Pre nás je dôležitý najmä druhý faktor, ktorým je siet'

vzťahov, ktoré si hráči vytvárajú medzi sebou v svete hry. Stresujúce herné situácie podnecujú v skupine, ktorá hru hrá pocit dôvery a vzájomnej závislosti, ktoré vytvorenú skupinu zočlejujú. Vzťahy, ktoré takýmto spôsobom vznikajú sú menej nebezpečné ako sú vzťahy v skutočnom živote, pretože, keďže sa hráči v realite nepoznajú tak odhalenie osobných skutočností nie je vo vysokej miere ohrozujúce.

Veľmi zaujímavý je fakt, že pozitívny vzťah na vznik závislosti od virtuálnej reality má podľa jeho výskumu nízka sebaúcta subjektu a negatívny sebaobraz (tamtiež).

Vo svojom výskume z roku 2002 Yee zosumarizoval aj motivačné faktory, s ktorými sa hráči musia vyrovnávať v reálnom živote a ktoré hry dokážu určitým spôsobom vykryvať. Rovnako poskytuje zoznam faktorov atraktivity, ktoré podľa jeho výskumu náležia k jednotlivým motivačným faktorom a internetovým hrám.

Tabuľka 1 Motivačné faktory a faktory atraktivity internetových hier (Yee, 2002).

Motivačné faktory	Výstupy z hier	Faktory atraktivity
Nízka úroveň sebaúcty	Schopnosť byť kompetentným a výkonným	Úspech
Negatívny sebaobraz	Byť krásny a atraktívny	Ponorenie sa
Nedostatok kontroly nad vlastným životom	Mať kontrolu	Úspech
„v pasci okolnosti“	Schopnosť zmeny	Vzťah a úspech
Pocit nedocenia	Byť potrebný a chcený	Vzťah
Vytváranie a udržiavanie vzťahov	Zjednodušenie komunikácie	Vzťah
Stres a problémy v reálnom živote	Únik a vyhnutie sa	Ponorenie sa

Zaujímavé sú najmä faktory atraktivity – a to najmä faktor ponorenia sa – pretože ten úzko súvisí s modelom obranného správania sa. V komponente ponorenia nachádza Yee (2006) nasledovné faktory – a to možnosť hrania rolí, kedy je hráčovi umožnené vytvárať si personu s vlastným životným príbehom, upravovať si vzhľad svojej hernej postavy a tiež využívať prostredie hry ako únik pred premýšľaním o problémoch reálneho života.

V rámci prieskumu závislosti hráčov od on-line hier a prostredia, ktoré robil v rámci bakalárskej práce Farkaš (2008) zistil, že až 84,1% mužov (n = 589), ktorí sa zúčastnili prieskumu niekedy hralo a malo vytvorenú ženskú postavu, zatial čo 57,7% žien (n = 30) skúšalo hrať za mužskú postavu. A takmer tretina mužov (28,7%, n = 201) a len 9,6% žien (n = 5) uviedlo, že obvykle ich postavou je postava opačného pohlavia. Keď porovnával hodnoty získané z dotazníka 16PF s mierou vnímania vlastnej závislosti na on-line prostredí zistil, že táto závislosť významne koreluje s emočnou nevyrovnanosťou, desurgenciou, prexemiou a sebestačnosťou.

Identita človeka sa dá zistíť okrem iného aj dvomi základnými otázkami: „Kto som?“ a „Kam patrím?“. Odpoveď na tieto otázky a k nemu náležiaci pocit tvoria jadro identity jedinca.

V súvislosti s tým môžeme spomenúť kompetencie a konzékvencie a ich vplyv na vytváranie identity človeka.

Už sme spomínali, že človek ako sociálny tvor si vytvára svoje Self v rôznych interakciách, ktoré nadvázuje počas svojho života. Avšak aj napriek tomu, jeho podstatou je a zostáva silná individuálnosť a jedinečnosť, ktorá je zdrojom interpersonálnych konfliktov. Práve táto individualita v správaní a v prežívaní sa dá charakterizovať ako psychický priestor naplnený a štruktúrovaný informáciami, vedomosťami, schopnosťami, vzormi správania, ktoré sú pre neho charakteristické a ktoré ho tiež odlišujú od ostatných – psychoteritoriálne pole.

Psychoteritoriálne pole si vytvára každý jedinec už od detstva – je to vlastný rôzne štruktúrovaný priestor, ktorý mu poskytuje bezpečné miesto na vynášanie rozhodnutí, súdov a úsudkov

a zároveň mu zabezpečuje určitý sociálny status. Jednotlivé zložky psychoteritoriálneho poľa sa integrujú a vytvárajú identitu jedinca. Tým sa psychoteritoriálne pole stáva symbolom osobnej hodnoty a jeho rešpektovanie upevňuje sebavedomie a sebahodnotenie jedinca a naopak napádanie a znevažovanie vyvoláva u jedinca pocity ohrozenia a vyvolávajú emocionálnu reakciu. Najmenšou zložkou psychického teritória človeka je kompetencia. Obsahuje v sebe tri základné časti:

- hodnotiacu;
- popisujúcu;
- mocenskú.

Každá z kompetencií, ktorá je vo vnútri psychoteritoriálneho poľa (ďalej len P-T pole) je nabitá kladným alebo záporným nábojom, ktoré spôsobujú vzájomné príťahovanie alebo odpudzovanie jednotlivých kompetencií. Kompetencie sa v rámci P-T poľa jedinca združujú do kompetenčných polí a tie potom tvoria regióny, na ktoré je psychické teritórium jedinca rozdelené. Medzi jednotlivými kompetenciami vo vnútri poľa prebiehajú neustále interakcie, ktorí zabezpečujú stálosť celého P-T poľa. Stredom alebo jadrom P-T poľa je jedinec, okolo ktorého sa ukladajú kompetenčné polia, na ktoré pôsobí najsilnejšou interakčnou silou. Tieto kompetenčné polia – umiestnené najbližšie pri jedincovi – majú najvyšší emocionálny náboj a jedinec ich aj najsilnejšie ochraňuje. V ďalších vrstvách sú uložené kompetenčné polia, ktoré sú k jedincovi pripútané, ale smerom k vonkajšiemu obalu – k vonkajšej hranici – sila pripútania klesá. P-T pole nie je stabilným a nemenným priestorom so stálou štruktúrou kompetenčných polí. Ich usporiadanie vo vnútri P-T poľa je vo výraznej miere ovplyvnené náladou jedinca, jeho aktuálnym psychickým a fyzickým stavom, ale tiež aj situáciou, v ktorej sa nachádza.

V súvislosti s utváraním identity jedinca sme spomínali aj konzekvencie. Tie psychológia chápe ako výsledok ľudského správania na svoje prostredie. Môžeme ich rozdeliť na plánované alebo neplánované.

V ponímaní teórie P-T poľa má konzekvencia význam vo vzťahu k jeho rozširovaniu alebo zužovaniu. Pozitívne – alebo neutrálne – prijímanie výsledkov činnosti správania jedinca posilňuje jeho sebavedomie a autoritu a spôsobuje tak rozšírenie kompetenčného poľa. Naopak negatívne prijatie prináša so sebou zúženie kompetenčného poľa alebo zvýšený pocit úzkosti a obrany „svojho“ územia.

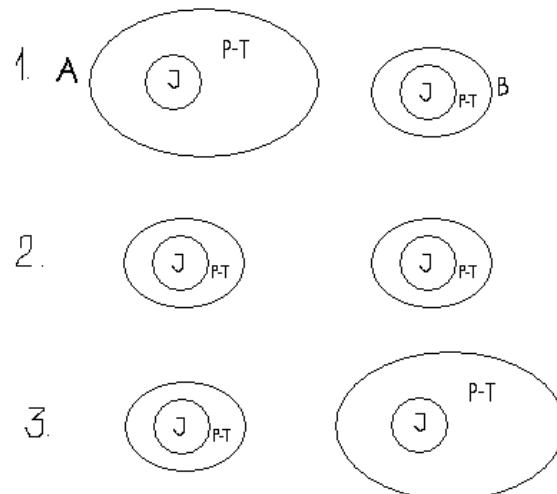
Kompetencie tak majú výrazný vplyv nielen na formovanie kompetenčného poľa, ale ovplyvňujú aj kompetenčné správanie jedinca.

Kompetenčné správanie by sme mohli charakterizovať ako stretnutie rovnakých alebo podobných P-T polí u najmenej dvoch účastníkov v rôznom vzťahu. Psychoteritoriálne kompetenčné správanie je výmenou informácií a správ medzi účastníkmi interakcie a súčasne je to neverbálny prejav vlastnej prezentácie svojho kompetenčného priestoru v danej veci.

Dôležitou zložkou kompetenčného správania je individuálne posudzovanie veľkosti vlastného kompetenčného poľa.

Nasledujúce obrázky znázorňujú možnosti vnímania P-T poľa z pohľadu jedinca a spoločnosti:

Obrázok 1 Vnímanie veľkosti P-T poľa z pohľadu jedinca a spoločnosti, v ktorej žije.



Stĺpec označený A ukazuje možnosti vnímania veľkosti P-T poľa z pohľadu jedinca a stĺpec B z pohľadu spoločnosti, ktorá môže byť zastúpená iným človekom.

V rámci toho môže dôjsť k troma nasledujúcim situáciám:

1. subjektívne vnímané P-T pole je oveľa väčšie ako P-T pole vnímané zo strany spoločnosti,
2. subjektívne vnímané P-T pole je približne alebo rovnako veľké ako P-T pole vnímané zo strany spoločnosti,
3. subjektívne vnímané P-T pole je menšie ako P-T pole prisudzované jedincovi zo strany spoločnosti.

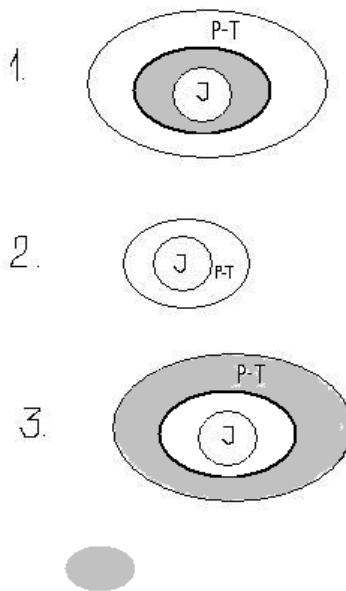
Psychoteritoriálne kompetenčné pole vnímané a ovplyvňované subjektívou predstavou jedinca o svojich vlastných kompetenciach a kompetenciach, ktoré mu podľa jeho predstavy prideľuje spoločnosť nazval Szabó (2004) bazálnym kompetenčným poľom. Tento termín však zvädza k predstave nejakého základného poľa, ktoré sa postupne rozvíja. Pre naše potreby sme toto subjektívne ponímanie hraníc vlastného P-T poľa nazvali apercepčným psychoteritoriálnym poľom (ďalej AP-T), pretože je závislé od vnemov, predchádzajúcich životných skúseností a tiež od psychického stavu jedinca v momente vnímania.

P-T pole jedinca tak ako je vnímané zo strany spoločnosti – tak ako to vníma jedinec – čiže sa jedná o pole, ktoré je výsledkom predstavy jedinca o tom, čo si o ňom myslia ostatní. Jeho subjektívne vnímaný pocit uznania a rešpektovania alebo naopak. Toto pole nazval Szabó (2004) poľom späťnej väzby (P-TSV). Tento termín používame aj v našej práci.

Pri stretnutí sa dvoch psychoteritoriálnych polí potom môže dochádzať k nasledovným javom.

## Psychoteritoriálne pole späťnej väzby

Obrázok 2 Prekryvanie P-T polí



1. apercepčné P-T pole je väčšie ako je pole späťnej väzby,
  2. apercepčné P-T pole je rovnako veľké ako je pole späťnej väzby,
  3. apercepčné P-T pole je menšie ako je pole späťnej väzby.
  - 4.

Každý jav, ktorý je znázornený na obrázku 2 a popísali sme ho vyššie so sebou prináša stretnutie síl sústredených v P-T poliach. Stretnutie síl vzájomne sa prekrývajúcich polí vyvoláva v jedincovi napätie a potrebu konat'.

Teraz sa budeme venovať jednotlivým situáciám podrobnejšie.

Situácia, kedy sa apercepčné P-T pole a pole spätej väzby prekrývajú sú vzácne a jedinečné a sú spojené s prežívaním pocitu uspokojenia. Je to tiež jav, kedy dochádza k upevňovaniu vlastného sebavedomia a hraníc vlastného P-T pola. A spolu s tým nastáva aj jav, kedy má jedinec tendenciu rozširovať hranice svojho P-T pola, aby opäťovne dosiahol zážitok sebauspokojenia.

Ďalšie situácie ku ktorým dochádza sú veľmi špecifické. Apercepčné P-T pole môže byť buď väčšie alebo menšie ako je pole spätnej väzby. Ak je apercepčné P-T pole väčšie ako pole spätnej väzby dochádza k stretu protikladne pôsobiacich síl z vlastného poľa a z prostredia. Výsledkom takého stretu sú pocity nedocenia, ukrivenosti, ale tiež aj potreba chrániť svoje P-T pole. Vo väčšine prípadov má odpoved' jedinca emocionálnu podobu a poskytuje to priestor ku využívaniu obranných mechanizmov.

Jav, kedy apercepčné P-T pole je menšie ako pole spätej väzby je tiež javom, ktorý spôsobuje nerovnováhu jedinca, pretože túto nerovnováhu môže jedinec prežívať ako nadmerný tlak z okolia na seba a svoje schopnosti a nemusí byť schopný sa s týmto tlakom vyrovnať – a opäť tak poskytuje miesto obranným mechanizmom, ktoré majú jedinca ochrániť. Nebezpečenstvom v tomto prípade sa stáva stieranie hraníc medzi sebou samým a okolím – konfluencia. Jedinec má pocit stotožnenia sa so svojím prostredím – celým alebo jeho časťou.

Najčastejšimi pokusmi ako zvládnut' situáciu, kedy apercepčné P-T pole a pole spätej väzby nie sú identické môžeme definovať na príkladoch:

- idealizovaný sebaobraz
- perfekcionalista
- hypersenzitivita na kritiku – hľadanie zdrojov hrnosti
- sebanenávist'
- „mal by som“ – potreba tešiť'
- externalizácia.

Inými možnosťami ako popísat' vyrovnanie sa s disproporciami môže byť už pomocou spomínaných obranných mechanizmov, alebo pomocou scenárov – ako ich popisuje Berne vo svojich knihách.

## Literatúra

- Baranovská, A. (2009): Vývin psychoteritoriálneho správania u ľudí so zdravotným postihnutím. Rigorózna práca. nepublikované.
- Farkaš, J. (2008): Závislosť od massively multiplayer online role-playing games vo vzťahu k osobnosti hráčov. Bakalárská práca. nepublikované.
- Hall, C. S. – Lindzey, G. (2002): Psychológia osobnosti. Bratislava, SPN.
- Haring, V. (1999): Psychoteritorialita v našom správaní. Psychiatria 6, 101 – 102.
- Haring, V. (1976): Psychoteritoriálne kompetenčné cítenie a správanie. Československá psychologie 20, č. 5, 405 – 410.
- Nákonečný, M. (1997): Psychologie osobnosti. Praha, Academia.
- Smékal, V. (2007): Pozvání do psychologie osobnosti. Brno, Barrister&Principal.
- Szabó, Z. (2004): Úvod do problematiky psychoteritoriálneho kompetenčného správania a cítenia. Témy do diskusie. Nepublikované.
- Yee, N. (2002): Ariadne – Understandin MMORPG Addiction. [vyhľadané dňa 9. marca 2009 na HYPERLINK <http://www.nickyee.com/hub/addiction/addiction.pdf>]
- Yee, N. (2006): The Demographics, Motivations and Derived Experiences of Users of Massively-Multiuser Online Graphical Environments. PRESENCE: Teleoperators and Virtual Environments. [vyhľadané dňa 9. marca 2009 na <http://www.nickyee.com/pubs/Yee%20-%20MMORPG%20Demographics%202006.pdf>]
- Erikson, E. H. (2007): Osem vekú človeka. [vyhľadané dňa 9. marca 2009 na HYPERLINK [http://pravo.wz.cz/psy/data/osm\\_veku\\_cloveka\\_e.\\_h.\\_erikson.doc](http://pravo.wz.cz/psy/data/osm_veku_cloveka_e._h._erikson.doc)]

# **Stratégie zvládania vo vzťahu k psychologickej osobnej pohode v súbore vysokoškolákov<sup>1</sup>**

**Coping strategies in sample of undergraduates**

**Baumgartner František**

Psychologický ústav AV ČR, v.v.i.

[baumgartner@psu.cas.cz](mailto:baumgartner@psu.cas.cz)

*Abstrakt: Príspevok sa zameriava na problematiku zvládania záťaže. Približuje určujúce stratégie, ktoré ľudia používajú pri riešení náročných situácií. V empirickej časti sa opiera o dátá, ktoré boli získané vo výskume psychologických charakteristík nastupujúcej dospelosti v súbore študentov MU v Brne. K zisťovaniu stratégii zvládania bola použitá skrátená verzia dotazníka COPE (Brief COPE). Umožňuje sledovať 14 postupov zvládania, ktoré je ďalej možné zoskupiť do menšieho počtu všeobecnejších stratégii. V príspevku porovnávame preferenciu jednotlivých postupov so zreteľom k možnému členeniu študentov (napr. podľa pohlavia, fakult MU). Zahrnuté je aj sledovanie vzťahu stratégii zvládania a aspektov psychologickej osobnej pohody.*

**Kľúčové slová:** zvládanie záťaže, osobná pohoda, nastupujúca dospelosť, vysokoškolskí študenti

*Abstract: The paper is oriented to problems of coping with stress. Crucial strategies using by people in solving of demanding situations are characterized. The empirical part is based on data obtaining in research of psychological characteristics of emerging adulthood in sample of students of Masaryk University in Brno. The shortened version of COPE scale (Brief COPE) was used to measure of coping strategies. This scale finds out 14 coping routines, it is possible to group them to less number of more general strategies. In contribution we compare the preferences of these routines with regard to dividing of students (e.g. by gender, faculties). Results include also the relation between coping strategies and aspects of psychological well-being.*

**Keywords:** coping with stress, well-being, emerging adulthood, undergraduate students

Štúdium copingu (zvládania) pokrýva obdobie viac ako 30 rokov, pričom zahŕňa rôznorodé oblasti výskumu, ako aj rôzne typy výskumov. V tomto kontexte sa ako zmysluplné javí aj mapovanie prevažujúcich spôsobov zvládania vo veľkých definovaných súboroch respondentov. V príspevku venujeme pozornosť stratégiam zvládania záťažových situácií u poslucháčov vysokých škôl.

Coping označuje kognitívne a behaviorálne snaženia, ktoré ľudia vynakladajú pri vyrovnávaní sa s vnútornými a vonkajšími nárokmi situácií, ktoré sú hodnotené ako stresujúce (Lazarus, Folkman, 1984). Práve R. S. Lazarus položil základy výskumu copingu svojou priekopníckou prácou „Psychologický stres a zvládanie procesy“ z roku 1966. Spolu so spolupracovníčkou S. Folkmanovou je autorom kognitívno-kontextuálneho modelu copingu (Lazarus, Folkman, c. d.). Podstatnú úlohu zohráva, podľa autorov, hodnotenie situácie v tom zmysle, či predstavuje potenciálne ohrozenie. V procese hodnotenia sa uplatňujú kognitívne, ale aj emocionálne aspekty. Ak situácia je posudzovaná ako záťažová, stresujúca, vyvoláva zvládanie, coping. Uvádzaní autori rozlišujú dve základné stratégie copingu, a to zameranie na problém a zameranie na emócie. Zameranie na problém reprezentuje úsilie riešiť t'ážkosti, ktoré situácia obsahuje, naproti tomu zameranie na emócie znamená sústredit' sa na regulovanie emócií prežívaných v záťažovej situácii. Hierarchický model copingových stratégii vytvoril D. L. Tobin so spolupracovníkmi (Tobin,

<sup>1</sup> Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu GA AV ČR IAA700250702 „Psychologická charakteristika nastupujúcí dospelosti“ a výskumného zámeru Psychologického ústavu AV ČR reg. č. AVoZ70250504.

Holroyd, Reynolds, 1984). Na najväčšej úrovni sú stratégie príklon a odklon (vo vzťahu k problému), ktoré sa ďalej členia podľa orientácie na problém, resp. emócie. Niektorí výskumníci poukazujú na to, že je opodstatnené, popri orientácii na problém a emócie, ako samostatné vyčleniť aj stratégie zameranie na význam (napr. Gottlieb, Gignac, 1996), či zameranie na sociálnu oporu (Amirkhan, 1990). V prvom prípade je to kognitívna stratégia, ide o úsilie pochopiť význam, zmysel odohrávajúcej sa situácie. V druhom prípade sa zdôrazňuje sociálny aspekt, hľadanie pochopenia a pomoci u iných ľudí. Detailné členenie na 15 postupov, popísali Carver, Scheier a Weintraub (1989). Tieto postupy je však možné začleniť do menšieho počtu všeobecnejších kategórií. Uvádzajú ich rozdelenie do troch skupín, a to coping zameraný na problém, coping zameraný na emócie a dysfunkčné stratégie zvládania (Paulík, 2008). Medzi novšie smery vo výskume zvládania, ktoré sa presadzujú v posledných rokoch, patrí proaktívne zvládanie. Je orientované na dosahovanie cieľov a zahŕňa budúce nároky, ktoré môžu viesť k sebarozvoju (Greenglass, 2002, Šolcová, Lukavský, Greenglass, 2006). Iní autori kladú zvýšený dôraz na emocionálne aspekty, pričom oproti minulosti badať záujem o úlohu pozitívnych emócií (Folkman, Moskowitz, 2004). Obe uvedené smerovania odzrkadľujú tendencie zaradiť štúdium niektorých otázok copingu do kontextu pozitívnej psychológie.

Podľa Křivohlavého (2004) pozitívna psychológia sa snaží o doplnenie obrazu ľudskej psychiky, keďže doposiaľ bola venovaná rozhodujúca pozornosť negatívnym javom, a to sústredením sa na fenomény, ktoré možno chápať ako kladné. Rastúci záujem o túto oblasť preukazujú výskumy osobnej pohody (well-being), kvality života, optimizmu. Otázkami osobnej pohody so zdôraznením hlbších psychologických aspektov sa zaoberá C. Ryffová so spoluautorami. Psychologická osobná pohoda (psychological well-being, PWB), podľa autorky, zahŕňa 6 dimenzií, ktorých optimálne napíňanie je predpokladom pre celkové pozitívne fungovanie (Ryff, 1989, Ryff, Keyes, 1995). Patrí k nim sebaakceptácia, sebprijatie (self-acceptance), chápajúce ako pozitívne hodnotenie seba samého/samej, svojho života; ďalšou je osobný rast (personal growth) v zmysle prežívania neustáleho vývinu; treťou dimenziou je zmysel života (purpose of life) ako presvedčenie o tom, že život má cieľ, pozitívne vzťahy s inými ľuďmi (positive relations with others) sú ďalšou dimenziou; kontrola prostredia (environmental mastery) v zmysle efektívnej organizácie vlastného života v okolite prostredí je piatou dimenziou; napokon poslednou je autonómia (autonomy) ako pocit vlastného sebaurčenia.

Koncept psychologickej osobnej pohody je alternatívou voči príbuznému pojmu subjektívnej osobnej pohody (subjective well-being, SWB). Zatiaľ čo koncepcia SWB hodnotí život v termínoch spokojnosti a rovnováhy medzi pozitívnymi a negatívnymi emóciemi, je pre PWB podstatné spojenie s existenciálnymi výzvami života. Vychádzajú z odlišných teoretických pozícií, kladú si však rovnaký cieľ, ktorým je vyjadrenie miery prežívanej osobnej pohody (Blatný, Jelínek, Hřebíčková, 2009).

V realizovanom výskume sme sa sústredili na zistovanie preferencie využívania jednotlivých stratégii zvládania, ako aj sledovanie ich štrukturovania v súbore vysokoškolákov. Porovnávali sme výsledky mužov a žien. Pozornosť bola tiež venovaná súvislostiam stratégii zvládania a dimenzií psychologickej osobnej pohody.

## **Metóda**

### **Vzorka a procedúra**

Výskumný súbor tvorili študenti MU v Brne v počte 2038 osôb, z toho 1388 žien a 650 mužov. Priemerný vek skúmaných osôb bol 22,2 rokov, pri rozpäti 18-30 rokov. Zber dát sa uskutočnil internetovým šetrením v roku 2007. Dotazník bol študentom dostupný prostredníctvom informačného systému Masarykovej univerzity (IS MU).

### **Techniky**

COPE(b) – dotazník copingových stratégíi zostavil C. S. Carver (Brief COPE, Carver, 1997). Obsahuje 28 položiek so 4-bodovou odpoveďovou stupnicou frekvencie výskytu správania (od nikdy sa tak nesprávam po veľmi často sa tak správam). Položky dotazníka tvoria 14 subškál: aktívny coping, plánovanie, inštrumentálna sociálna opora, emočná sociálna opora, pozitívne preformulovanie, popieranie, akceptácia, viera, ventilovanie, stiahnutie sa, rozptýlenie, užitie alkoholu (drog), humor, sebaobviňovanie. Popri skóre subškál je na základe ich faktorovej analýzy možné dospiť k menšiemu počtu všeobecnejších spôsobov, ako zvládať záťaž. Škála je skrátenou verziou dotazníka COPE (Carver, Scheier, Weintraub, 1989).

Scales of PWB - škály psychologickej osobnej pohody zostavila Ryffová (Ryff, 1989). Bola použitá krátka verzia, ktorá má 18 položiek. Odpovedá sa na 6-bodovej škále, pričom 1 znamená silný nesúhlas, 6 naopak silný súhlas s položkou. Zistuje sa 6 dimenzií osobnej pohody, a to sebaprijatie, osobný rast, zmysel života, pozitívne vzťahy s inými, kontrola prostredia a autonómia. Každá zo škál je zastúpená troma položkami. Súčtom všetkých položiek je možné odvodiť celkové skóre psychologickej osobnej pohody.

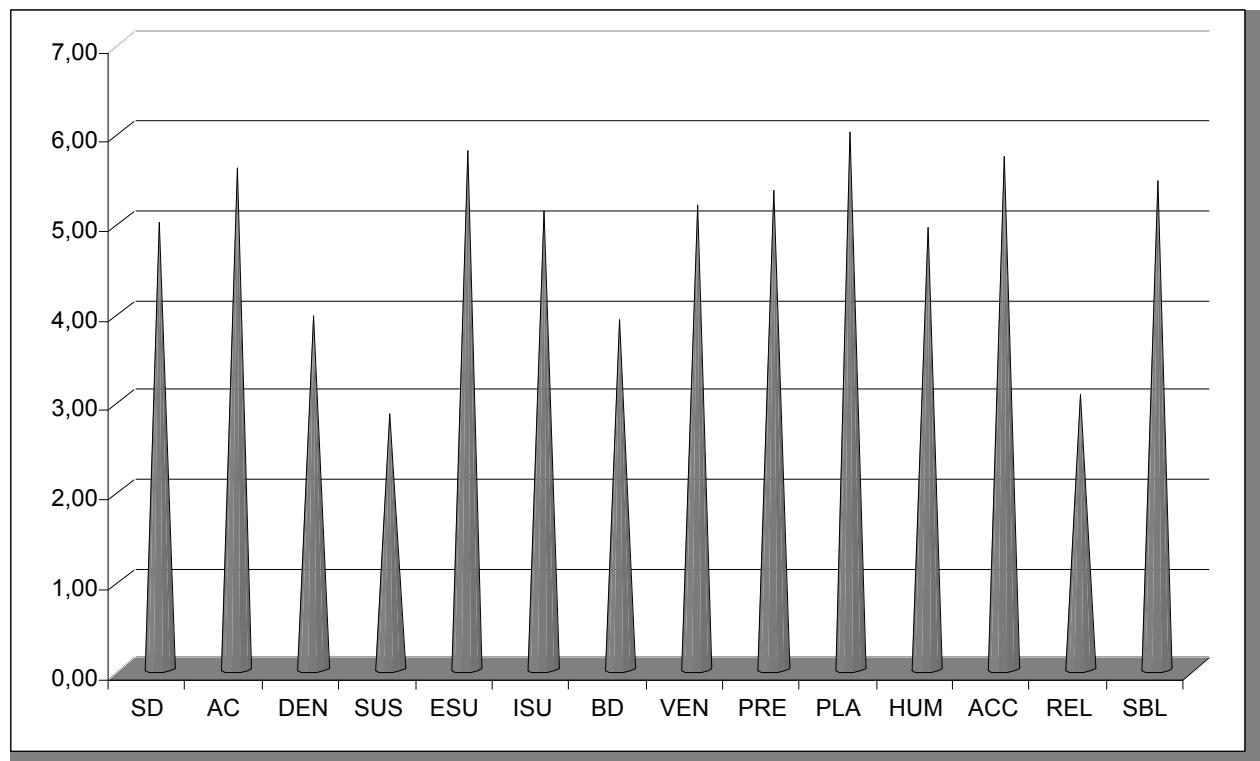
### **Štatistické spracovanie**

Dáta boli spracované v SPSS 15.0 for Windows.

## **Výsledky**

Mieru preferencie jednotlivých stratégíi zvládania záťažových situácií odvodených zo škály Brief COPE zobrazuje graf 1.

Graf 1: Preferencie sledovaných postupov zvládania v celom súbore vysokoškolákov (priemery subškál COPE).



Poznámky: SD-rozptýlenie, AC-aktívny coping, DEN-popieranie, SUS-užitie alkoholu (drog), ESU-emočná sociálna opora, ISU-inštrumentálna sociálna opora, BD-stiahnutie sa, VEN-ventilovanie, PRE-pozičné preformulovanie, PLA-plánovanie, HUM-humor, ACC-akceptácia, REL-viera, SBL-sebaobviňovanie

Ako ukazuje graf, ako najviac využívané sú označené plánovanie, hľadanie emocionálnej opory, akceptácia, aktívny coping a tiež sebaobviňovanie. Na opačnom póle ako najmenej používané postupy sú užitie alkoholu (prípadne iných látok), viera v Boha, popieranie a stiahnutie sa. Určujúcimi sú teda spôsoby riešenia charakterizované ako efektívne a adaptívne vo väčšine situácií. Možno s výnimkou sebaobviňovania, čo by mohlo poukazovať na vyššiu mieru sebkritickosti u študentov. Postupy označené ako najmenej využívané sú zväčša zaraďované k menej efektívnym. Hľadanie riešenia pomocou viery v Boha je málo frekventované, odzrkadluje to známy fakt nízkej religiozity českej spoločnosti.

Vzhľadom k predpokladu zoskupovania škál Brief COPE do menšieho počtu bazálnejších dimenzií bola realizovaná faktorová analýza subškál. Použili sme metódu hlavných komponentov s rotáciou Varimax. Pri vlastnej hodnote 1,0 sa vyčlenilo 5 faktorov. Možnosť 5-faktorového riešenia vyplýva aj zo sutinového grafu (scree test). Týchto 5 faktorov vysvetľuje až 60,8% celkového rozptylu. Výsledky faktorovej analýzy uvádzajú tabuľka 1.

Tabuľka 1: Faktorová analýza COPE: faktorové sýtenia jednotlivých subškál

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
Rozptylenie	0,168	-0,080	<b>0,528</b>	0,253	-0,112
Aktívny coping	0,119	<b>0,739</b>	-0,007	-0,186	-0,082
Popieranie	0,190	-0,281	0,187	<b>0,620</b>	0,016
Užitie alkoholu	0,096	-0,104	<b>0,484</b>	0,176	-0,084
Emocionálna opora	<b>0,849</b>	0,051	0,097	0,098	0,064
Inštrumentálna opora	<b>0,826</b>	-0,027	0,008	0,151	0,111
Stiahnutie sa	-0,202	-0,198	0,275	<b>0,673</b>	0,139
Ventilovanie	<b>0,793</b>	0,175	0,063	-0,098	-0,053
Preformulovanie	-0,001	<b>0,415</b>	<b>0,472</b>	-0,251	<b>0,410</b>
Plánovanie	0,135	<b>0,807</b>	-0,130	0,132	-0,033
Humor	-0,075	0,202	<b>0,742</b>	-0,081	0,055
Akceptácia	-0,054	<b>0,602</b>	0,211	-0,058	0,256
Viera v Boha	0,123	0,012	-0,141	0,102	<b>0,891</b>
Sebaobviňovanie	0,141	0,254	-0,084	<b>0,763</b>	-0,040

Subškály COPE sýtia dominantne vždy jeden faktor. Jedinou výnimkou je škála preformulovanie, ktorá približne v rovnakej miere sýti až tri faktory. Faktor 1 (vl.č. 2,5, vysvetluje 18,1% rozptylu) je sýtený škálami emocionálna a inštrumentálna opora a ventilovanie. Možno ho teda označiť ako sociálna opora. Druhý faktor (vl.č. 2,2, vysvetluje 15,8%) je tvorený subškálami plánovanie, aktívny coping a akceptácia a je sýtený aj preformulovaním. Priradiť sa dá označenie problém. Tretí faktor (vl.č. 1,6, vysvetluje 11,4%) sýtia humor, rozptylenie, užitie alkoholu a tiež preformulovanie. Možno ho označiť ako vyhýbanie spojené s aktívnym vyhľadávaním kontaktu s inými. Faktor 4 (vl.č. 1,15, vysvetluje 8,2%) je sýtený škálami popieranie, stiahnutie sa a sebaobviňovanie. Opäť teda možno hovoriť o vyhýbaní spojenom tentokrát so zameraním na seba samého, na vlastné vnútro. S istou simplifikáciou tak možno hovoriť o aktívnom a pasívnom vyhýbaní. Posledný faktor (vl.č. 1,0, vysvetluje 7,3% rozptylu) je sýtený škálou viery v Boha a tiež aj preformulovaním. Ide teda o faktor religiozity.

Faktorová analýza umožnila určiť 5 všeobecnejších stratégii zvládania záťažových situácií. Vo faktoroch „sociálna opora“ a „problém“ sa premieta ako zameranie na riešenie záťažovej situácie, tak aj stránka regulovania emocionálneho prežívania. Faktory „vyhýbania“ (úniku) orientovaného navonok, ako aj dovnútra, vyjadrujú úsilie vyrovnať sa so záťažou v rovine emócií. Podobne to možno konštatovať aj v prípade viery v Boha ako piatej stratégie.

V tabuľke 2 sú uvedené štatistické charakteristiky pre jednotlivé stratégie zvládania (uvádzané ako hodnoty subškál odvodených na základe faktorovej analýzy COPE).

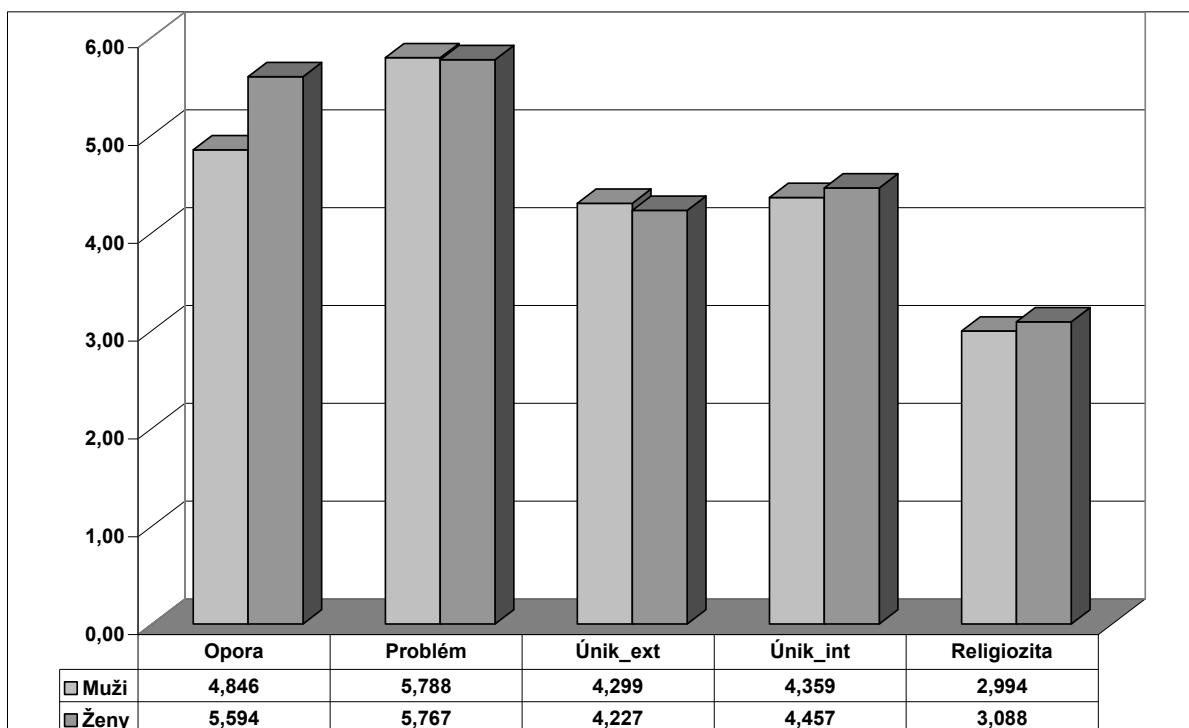
Tabuľka 2: Priemery, smerodajné odchýlky a hodnoty vnútornej konzistencie subškál COPE

Subškály	Priemer	Sm.odch.	Koeficient alfa
Opora	5,366	1,263	0,839
Problém	5,766	0,914	0,680
Vyhýbanie (aktívne)	4,249	0,998	0,648
Vyhýbanie (pasívne)	4,432	0,910	0,585
Religiozita	3,048	1,657	0,897

Pohľad na priemery ukazuje prevahu orientácií na riešenie problému a hľadania sociálnej opory oproti ostatným. Približne rovnaké je skóre stratégí vyjadrujúcich dve formy vyhýbania sa riešeniu, resp. úniku. Najnižšie skóre zaznamenávame v prípade náboženskej viery. Hodnoty vnútornej konzistencie sú u subškál opory a religiozity nad hodnotou 0,8, v prípade ďalších subškál je vnútorná konzistencia menej uspokojivá.

Nasledujúci graf 2 zobrazuje porovnanie mužov a žien v hodnotách stratégí zvládania (faktory COPE).

Graf 2: Porovnanie mužov a žien vo faktoroch COPE



Ako vidíme skóre mužov i žien je v štyroch stratégiah veľmi podobné. Značný rozdiel, ktorý zároveň je štatisticky významný vidíme v stratégii opora (hľadanie sociálnej opory). V tomto prípade ženy skôrújú podstatne vyššie, teda využívajú túto stratégii v oveľa väčšej miere.

Ďalej sa sústredíme na súvislosti medzi stratégiami zvládania a dimenziami psychologickej osobnej pohody ako ich uvádzá tabuľka 3.

Tabuľka 3: Hodnoty korelácií medzi faktormi COPE a znakmi osobnej pohody

	Kontrola prostr.	Akcept. seba	Vzťahy s inými	Osobný rast	Autonó mia	Zmysel života	Osobná pohoda
Opory	,0502 p=,024	,0121 p=,587	,2021 p=0,00	,0718 p=,001	-,2312 p=0,00	,0447 p=,044	,0384 p=,083
Problém	,2094 p=0,00	,2679 p=0,00	,1369 p=0,00	,3559 p=0,00	,1691 p=,000	,1851 p=,000	,3555 p=0,00
Vyhýbanie_akt	-,0027 p=,904	-,0491 p=,027	,0453 p=,041	-,0063 p=,775	,0269 p=,224	-,0921 p=,000	-,0245 p=,269
Vyhýbanie_pas	-,1077 p=,000	-,4378 p=0,00	-,1957 p=0,00	-,2521 p=0,00	-,2440 p=0,00	-,2374 p=0,00	-,4195 p=0,00
Religiozita	-,0032 p=,884	,0332 p=,135	,0170 p=,444	,0774 p=,000	-,0750 p=,001	,0735 p=,001	,0350 p=,114

Pozorujeme početné štatisticky významné súvislosti medzi spôsobmi zvládania stresujúcich situácií a znakmi osobnej pohody. Vzhľadom k rozsahu súboru sa ako signifikantné javia aj slabšie korelácie, pozornosť by sme však chceli upriamíť na tie, ktorých hodnota presahuje  $r=0,2$ . S celkovým skóre psychologickej osobnej pohody signifikantne korelujú dve stratégie zvládania. Pozitívne súvisí stratégia orientovaná na problém a osobná pohoda, naopak negatívne s osobnou pohodou súvisí vyhýbanie v podobe stiahnutia sa do seba. Podobný obraz u oboch stratégií sledujeme vo vzťahu k jednotlivým stránkam osobnej pohody. Zaznamenávame najmä výrazné pozitívne súvislosti stratégie orientovanej na riešenie s osobným rozvojom a sebaprijatím. Na druhej strane pomerne silné negatívne súvislosti sú medzi pasívnym vyhýbaním a sebaprijatím, osobným rozvojom, zmyslom života a autonómiou. Pozitívny životný pocit teda podmieňuje sústredenie úsilia na zvládnutie problému. Vzťah si možno predstaviť aj obrátene, ak človek sústredí svoje úsilie na zvládnutie problému, spája sa to s pozitívnym prežívaním. Ak je životná spokojnosť nízka vedie to k pasívite vo vzťahu k tiažkostiam. Aj v tomto prípade si možno predstaviť obojsmernosť pôsobenia, teda pasívne vyhýbanie môže determinovať nízke akceptovanie seba samého. Výsledky možno vnímať ako potvrdenie opodstatnenosti rozlišovať dve formy vyhýbania sa riešeniu. Aktívnejšia z nich, t.j. únik do iných aktivít, nesúvisí alebo len slabo súvisí s osobnou pohodou a jej aspektami. Porovnávali sme tiež mužov a ženy vo vzťahoch copingu a osobnej pohody, nezaznamenali sme však výraznejšie diferencie oproti celkovým výsledkom.

## Diskusia a záver

Príspevok je súčasťou projektu zameraného na vývinové obdobie vynárajúcej sa dospelosti (angl. emerging adulthood), ktoré zahŕňa približne vekové rozpätie od 19 do 28 rokov. Výsledky týkajúce sa skúmania zvládania, jeho stratégií a ich vzťahu k dimenziám osobnej pohody možno teda posudzovať v tomto kontexte. Dáta boli získané v súbore vysokoškolákov, ktorí medzi vynárajúcimi sa dospelými sú početne najviac zastúpení. Arnett (2000) vyčlenil niekoľko podstatných znakov nastupujúcej dospelosti. Sú nimi objavovanie identity, experimentovanie, nestabilita, orientácia na seba a pocit „medzi“ (dospievanie, vs. dospelosť). Korešpondujú s týmito znakmi preferencia stratégií zvládania a ich štruktúra? Domnievame sa, že výsledky umožňujú dať kladnú odpoveď. Možno to dokumentovať akcentáciou stratégie orientovanej na riešenie záťažovej situácie, ako v rovine problému, ktorý obsahuje, tak aj v rovine emocionálnej. Skutočnosť, že sa v štruktúre stratégií ako samostatná forma vyčlenilo vyhýbanie v podobe

rôznych aktivít znamenajúcich rozptýlenie a uvoľnenie (oproti vyhýbaniu vyjadrenému uzavretímu sa a pasívitu), môže súvisieť s experimentovaním.

Ako to dokumentujú výsledky, z copingových strategií sú v najväčšej miere preferované tie, ktoré sú zvyčajne zaraďované k adaptívnym spôsobom riešenia záťažových situácií. Ide teda na jednej strane o postupy zvládania orientované na problém, ktorými sú plánovanie a aktívny prístup k riešeniu situácie a na strane druhej o postupy zvládania orientované na emócie, ako sú akceptácia a úsilie vidieť problém v inom svetle. Uvádzané stratégie sú, podľa výsledkov faktorovej analýzy, späť v spoločnom faktore označenom (s istou mierou zjednodušenia) ako problém. Možno to dať do súvislosti so zvyšovaním emocionálnej regulácie, resp. s dosahováním emocionálnej zrelosti, ktorá nastáva v ranej dospelosti (Aldwin, 2007). Roberts, Caspi, and Moffit (2001) zistili nárast emocionálnej stability pri porovnávaní neskorej adolescencie a mladých ľudí v období medzi 20. a 30. rokom. Vývin smerom k emocionálnej stabilite znižuje impulzivitu, ktorá dosť často charakterizuje adolescentov.

Zistenia potvrdzujú dimenzionalitu COPE v podobnom zmysle, ako o tom referujú aj iní autori (Lyne, Roger, 2000, Litman, 2006). Popisovaná päťfaktorová štruktúra je veľmi blízka štvorfaktorovému riešeniu Litmana (c.d.). Obsahom sa zhodujú dva faktory, a to sociálna opora a vyhýbanie v podobe ústupu. Faktor problém je jednoznačnejší ako v našom prípade, ked' je sýtený výlučne položkami vypovedajúcimi o aktívnom hľadaní riešenia. Štvrtý faktor vyjadruje pozitívny pól emocionálneho zvládania reprezentovaný najmä akceptáciou a prehodnotením situácie. Religiozita sa ako samostatný komponent nevyčleňuje. Tieto diferencie možno vysvetliť tým, že zatiaľ čo v našom výskume bola použitá krátka verzia COPE, v štúdii Litmana (c.d.) išlo o dlhú verziu. Zároveň však v oboch prípadoch bola realizovaná faktorová analýza druhého stupňa. Dôvodom pre odlišnosti výsledkov faktorových analýz môže byť však aj samotná povaha javu copingového procesu ako premenlivého a dynamického (Aldwin, 2007). Odzrkadľuje sa to i pri štúdiu copingových štýlov, resp. zovšeobecnených stratégíí.

Litman (c.d.) zistil pozitívnu súvislosť na problém orientovaného copingu s pozitívnymi vlastnosťami (ako sú rozvážnosť, múdrost, duchovnosť, sociálna inteligencia a pod.) a naopak negatívnu súvislosť strategie vyhýbania a pozitívnych vlastností osobnosti. V súlade s tým sú naše zistenia vzťahov stratégíí zvládania a aspektov psychologickej sociálnej pohody. Poukazujú tak na zmysluplnosť štúdia zvládania v kontextoch pozitívnej psychológie, resp. ňou rozvíjaných oblastiach výskumu.

## Literatúra

- Aldwin, C. M. (2007): Stress, coping, and development: an integrative perspective. New York: The Guilford Press.
- Amirkhan, J. H. (1990): A factor analytically derived measure of coping: the coping strategy indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 337-348.
- Arnett, J. J. (2000): Emerging adulthood: Theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Blatný, M., Jelínek, M., Hřebíčková, M. (2009): Osobnostní koreláty subjektívnej (SWB) a psychologické (PWB) pohody. In Golecká, L., Gurňáková, J., Ruisel, I. (Eds.). Sociálne procesy a osobnosť 2008. Zborník z konferencie. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, s. 299-307.
- Carver, C. S. (1997): You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92-100.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., Weintraub, J. J. (1989): Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Folkman, S., Moskowitz (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.
- Gottlieb, B. H., Gignac, M. A. M. (1996): Content and domain specificity of coping among family caregivers of persons with dementia. *Journal of Aging Studies*, 10, 137-155.
- Greenglass, E. (2002): Proactive coping. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges*. London: Oxford University Press, (pp. 37-62).
- Křivohlavý, J. (2004): Pozitívny psychológ. Praha: Portál.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984): Stress, appraisal and coping. New York: Springer.
- Litman, J. A. (2006): The COPE inventory: Dimensionality and relationships with approach- and avoidance-motives and positive and negative traits. *Personality and Individual Differences*, 41, 273-284.
- Lyne, K., Roger, D. (2000): A psychometric re-assessment of the COPE questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 29, 321-335.
- Paulík, K. (2008): Vybrané osobnostní proměnné a odolnost vůči pracovní zátěži. In Z. Mlčák, K. Paulík, H. Záškodná (Eds.), *Osobnost v kontextu prosociálního chování a zátežové odolnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, (s. 81-109).
- Roberts, B. W., Caspi, A., & Moffitt, T. (2001): The kids are alright: Growth and stability in personality development from adolescence to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 670-683.
- Ryff, C. D. (1989): Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C.D., & Keyes, C.L.M. (1995): The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Šolcová, I., Lukavský, J., Greenglass, E. (2006): Dotazník proaktivního zvládání životních nároků. *Československá psychologie*, 50, 148-162.
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., Wigal, J. K. (1989): The hierarchical factor structure of the Coping Strategy Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13, 343-361.

# Súvislosti medzi sociálnou inteligenciou, strachom a mobbingom v prostredí školy<sup>2</sup>

**Connection between Social Intelligence, Fear and Mobbing  
in School Environment**

**Birknerová Zuzana**

Fakulta manažmentu Prešovskej univerzity v Prešove  
zbirknerova@unipo.sk

**Juhas Ján**

Fakulta manažmentu Prešovskej univerzity v Prešove  
juhas@unipo.sk

**Eva Litavcová**

Fakulta manažmentu Prešovskej univerzity v Prešove  
litavcov@unipo.sk

*Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme vzťahmi medzi sociálnou inteligenciou, vnímaným mobbingovým správaním a strachom u učiteľov základných a stredných škôl. Sociálnu inteligenciu chápeme ako súčasť sociálnej kompetencie a ako taká by mala byť obranou pred mobbingovým správaním a strachom. Výsledky nášho výskumu tieto predpoklady úplne nepotvrdili, ale na druhej strane zvýraznili význam sociálnych zručností pri úspešnom sociálnom správaní. \* VEGA grant 1/0831/10*

*Kľúčové slová: sociálna inteligencia, strach, mobbing, prostredie školy*

*Abstract: The report deals with the relations among social intelligence, perceived mobbing behaviour, and primary and secondary school teachers' fear. Social intelligence can be understood as part of social competence, and as such, it should be a defense against mobbing behaviour and fear. The results of our research did not completely verify these assumptions but on the other hand, they highlighted the significance of social skills for successful social behaviour.*

*Keywords: social intelligence, fear, mobbing, school environment*

„Násilie je posledným útočiskom nekompetentnej osoby.“ Isaac Asimov

## 1.1 Sociálna inteligencia

Špecifickú oblasť pri predikcii a vysvetľovaní správania človeka tvoria interpersonálne situácie a správanie sa človeka v týchto situáciách, resp. zvládanie a riešenie problémov a konfliktov, v ktorých dôležitú úlohu zohráva faktor sociálneho kontaktu ľudí. Jednou z podstatných charakteristík, ktorá sa používa pri popise a predikcii tohto správania je sociálna inteligencia (SI).

Hoci sociálna inteligencia je reálnou individuálnou charakteristikou (Silvera, et al., 2001) a počiatky snáh o jej meranie siahajú až k Thorndikeovi (Kihlstrom, Cantor, 2000), napriek tomu, pri úsilí o jej presnejšie vymedzenie narážame na určité tiažkosti (Silvera, Martinussen, Dahl, 2001). Jedna z príčin týchto tiažkostí súvisí s rozlíšením sociálnej inteligencie od iných podobných

---

<sup>2</sup> VEGA grant 1/0831/10

konštruktov, ako je napr. akademická inteligencia, emocionálna inteligencia alebo praktická inteligencia.

Pri vymedzení sociálnej inteligencie zdôrazňujeme to, ako jedinec rozumie, interpretuje vlastné správanie a správanie sa iných ľudí a tiež ako v závislosti od tejto interpretácie dokáže efektívne usmerňovať svoje správanie. Rozvíjať sociálne inteligentné správanie jedinca predpokladá zlepšenie sebareflexie, reflexie sociálnych procesov, reflexie subjektívneho zmyslu a interpretácií správania, trénovanie sociálnych spôsobilostí (Orosová, et al., 2004). Pri vymedzovaní sociálnej inteligencie bývajú zdôrazňované rôzne komponenty. Niektoré definície akcentujú skôr percepčný, kognitívno-analytický rozmer, čiže schopnosť porozumieť iným ľuďom (napr. Barnes, Sternberg, 1989). Iné definície sa viac sústredia na správanie, čiže schopnosť úspešne pôsobiť na iných ľudí (napr. Ford, Tisak, 1983) a zdôrazňujú skôr behaviorálny aspekt. Sociálna inteligencia je podľa Frankovského, Štefka, Baumgartnera, 2006 vnímaná ako osobnostná črta a jeden z možných prístupov k jej skúmaniu a zistovaniu je behaviorálno-situačný koncept.

Birknerová, Frankovský (2009) sledovali dynamiku zmien sociálnej inteligencie v relatívne krátkom časovom období. Venovali pozornosť trom zložkám v sociálnej inteligencii. Štatisticky významne sa prejavil faktor vek vo vzťahu k spracovaniu sociálnych informácií. Zaregistrovali odlišné zmeny z hľadiska rodu v sociálnej vnímavosti. Pozitívny vývin v oblasti sociálneho vnímania bol dynamickejší u žien než u mužov, na rozdiel od sociálneho spracovania informácií a sociálnych spôsobilostí (v týchto dvoch oblastiach bol prudší vývin u mužov). Makovská a Kentoš (2006) vo svojom výskume predpokladajú, že signifikantné rozdiely v úrovni sociálnej inteligencie zistené medzi skupinou chlapcov a dievčat je možné pripísat vekovej charakteristike vzorky.

Uvedené zistenia poukazujú na skutočnosť, že vývin jednotlivých štrukturálnych prvkov sociálnej inteligencie z hľadiska rodu a veku neprebieha rovnako. Zároveň tieto zistenia potvrdzujú nevyhnutnosť štrukturálneho prístupu k skúmaniu sociálnej inteligencie (Baumgartner, Frankovský, 2004, Silvera, Martinussen a Dahl, 2001).

### **SI v prostredí školy:**

Osobnosť a správanie sú centrálnymi pojмami tak v psycholóгii ako aj v pedagogike a nielen v týchto vednych disciplínach. Podľa Drlíkovej (1992) pedagogika chápe osobnosť ako východisko, podmienku a cieľ výchovy a okrem iných oblastí je potrebné venovať pozornosť aj výchove mnogostranne rozvinutej osobnosti učiteľa. Výchova a prostredie pôsobí podľa Zelinu (2004) hlavne na kognitívnu a afektívnu oblasť, menej na senzorické a motorické systémy. Aj z uvedeného je zrejmé, že učiteľ pôsobí na okolie hlavne svojou osobnosťou. Čáp a Mareš (2001) charakterizujú sociálnu inteligenciu ako faktor, ktorý zahrňuje charakter a všetky morálne aspekty osobnosti učiteľa, jeho života a vývoja. Podľa uvedených autorov jedinec potrebuje získať skúsenosti v komunikácii a interakcii medzi osobami, ktoré si sú relatívne blízke (sociálnym postavením, rozvinutosťou intelektu a pod.). Je nutné ich poznávať, stretnať sa s nimi, riešiť konflikty a to všetko v záujme spolupráce a uchovania skupiny, bez ktorej nedokáže uspokojoval dôležité potreby. Pri vývine osobnosti záleží aj na priaznivých modeloch, osobných vzťahoch v škole a v ďalších inštitúciách.

### **Metodika na meranie SI:**

Na zistovanie sociálnej inteligencie sme použili škálu TSIS (The Tromso Social Intelligence Scale; Silvera, Martinussen, Dahl, 2001). Pozostáva z 21 položiek, mieru súhlasu vyjadrujú respondentu na 7-bodovej Likertovej škále. Obsahuje tri subškály, pričom každú zo subškál tvorí 7 položiek dotazníka:

1. spracovanie sociálnych informácií - social information processing = SP (napr.: Rozumiem pocitom iných ľudí),
2. sociálne spôsobilosti - social skills = SS (napr.: Som úspešný pri nadväzovaní nových vzťahov),
3. sociálna vnímavosť – social awareness = SA (napr.: Často som prekvapený, ako iní ľudia reagujú na moje konanie).

Autori metodiky uvádzajú spoločnosť jednotlivých škál (Cronbach  $\alpha$ ) nasledovne: SP = 0,79; SS = 0,85; SA = 0,72 (Silvera, Martinussen a Dahl 2001). Položky sú hodnotené na 7 bodovej škále, pričom 1 znamená vystihuje ma veľmi slabo a 7 znamená vystihuje ma to veľmi dobre. K podobným výsledkom na Slovensku došli Baumgartner, Vasiľová (2005), kde boli hodnoty Cronbachovej alfa pre jednotlivé subškály SP= 0,82, SS= 0,74, SA= 0,74 a celkovo pre škálu TSIS  $\alpha$ = 0,84.

## 1.2 Strach

Strach radíme medzi emócie, teda psychické stavy a deje, ktoré stále sprevádzajú náš duševný život. Emócie majú vrodený základ, sú sprevádzané prevažne nešpecifickými fyziologickými zmenami, ale špecifickým výrazom na tvári, ktorý je zrozumiteľný. Tiež ich prežívanie je špecifické a nezameniteľné. Strach prežívame a vnímame bezprostredne a celkom subjektívne (Vymetal, 2000). Špecifickým rysom emócií je ich jednoduchý prenos na iných. Strach sa rýchle šíri na základe alarmujúcich správ a na základe pozorovania útekú ostatných sa ľudia k útekú pridávajú. Zároveň však môže strach jedincov zjednotiť pred hroziacim nebezpečenstvom.

Príčinu strachu vidíme v konkrétnej situácii a pri jej skončení môže zmiznúť aj strach. Strach je reakciou na nebezpečenstvo, ohrozenie, hrozbu bolesti a stratu života. V súvislosti s bojom o život je jedným z najsilnejších motívov správania, ktorého zmyslom je predovšetkým únik. Funguje ako podnet k aktivácii, pripravenosti k určitému konaniu, alebo naopak k jeho útlmu.

Miernejšou formou strachu je obava. Jeho silnejším prejavom je afekt označovaný ako hrôza alebo zdesenie, ktoré môže byť ochromujúce. Strach je spájaný s povahovým rysom bojazlivosti. Tá môže byť výberová alebo generalizovaná. Je vrodená, ale môže byť tiež ovplyvnená skúsenosťami jedinca (Nakonečný, 2000). Negatívna skúsenosť v určitej situácii vedie ku zvýšeniu obáv, pretože je strach ovplyvňovaný učením.

Obdobie dospelosti so sebou prináša rad vývojovo špecifických strachov, odlišných od detského veku. Zdroje strachu a obáv súvisia s aktuálnymi vývojovými úlohami, novými skúsenosťami či náhlymi životnými zmenami. Strach je sprievodcom človeka v priebehu celého jeho života. Popis všeobecných trendov výskytu vývojovo podmienených strachov vytvára širší obrys v rámci ktorého dochádza k individuálnemu prežívaniu strachu každého jedinca. U všetkých spomínaných kategóriách strachu je teda potrebné počítať s dostatočným priestorom pre interindividuálnu variabilitu ich výskytu a intenzitu prežívania, ktorá pramení z jedinečných osobnostných charakteristík a konkrétnych životných podmienok každého človeka.

### Hodnotenie miery strachu:

Zamestnanci sa môžu obávať, že prípadná choroba a s tým spojená práceneschopnosť môže ovplyvniť ich postavenie v práci, napríklad ako dôvod pri prípadnom prepúšťaní, z čoho vyplýva ďalší faktor a to samotný strach o zamestnanie. Ak vladne atmosféra, v ktorej sa každý bojí o svoje pracovné miesto, zamestnanci si nedôverujú, navzájom si konkurujú a nechovajú sa voči sebe otvorene. Aj táto skutočnosť môže viest k prípadnému mobbingu.

Človek, ktorý nemá obavy v osobnom živote, bude taktiež spokojnejší aj v práci. Pocit strachu napríklad z chudoby, spoločenského zlyhania, staroby, o svoju rodinu, zadlženia, toho že stratí priateľov, sa môže negatívne odzrkadliť na jeho pracovnej výkonnosti. Okrem toho, že musí riešiť

pracovné úlohy, musí sa ešte zaoberať svojimi osobnými problémami. Prieskum v Českej republike realizovaný v roku 1996 odhalil tieto zdroje obáv a ohrozenia u ľudí nachádzajúcich sa vo fáze skorej dospelosti (Vágnerová, 2000): nájsť si dobrú prácu, uplatniť sa (37%), dokončiť školu, vyučiť sa (36%), založiť rodinu, mať deti (25%), mať veľa peňazí, byť bohatý (12%), dostať sa na školu (11%), mať vlastný byt (11%), spokojne v pokoji žiť (6%), založiť podnik a uspiet (5%), byť zdravý (4%), mať konkrétnie niečo (3%), cestovať (2%).

Podnety vyvolávajúce strach sa menia v závislosti od veku. Obavy sa so stúpajúcim vekom môžu znižovať, lebo človek je skúsenejší a zrelší. Zrelosť umožňuje kvalitnejšiu diferenciáciu podnetov. Prejavys strachu môžu byť rôzne. Môžu mať podobu zvýšenej konfliktovosti, zvýšenej dráždivosti, napäťia, vzťahovačnosti (Vágnerová, 2000). Existuje množstvo faktorov, ktoré ovplyvňujú vznik, priebeh a prejavys strachu a obáv.

### **Metodika merania strachu:**

Na zisťovanie strachu našich respondentov sme použili škálu životných hrozieb vyvolávajúcich strach (ŠŽHS), ktorú zostavil Juhás (2009). Respondenti vyjadrujú mieru svojho strachu v predloženom zozname hodnôt na škále: 1. vôbec sa nebojím, 2. nebojím sa, 3. neviem, 4. bojím sa, 5. veľmi sa bojím. Vyznačujú číslom mieru svojho strachu z choroby, straty práce, samoty, staroby, zadlženia, o svoju rodinu, zo zdražovania, z chudoby, zo straty priateľov, so spoločenských nepokojo, zo svojej budúcnosti, spoločenského zlyhania, z násilia a že im nebude mať kto pomôcť.

### **1.3 Mobbing**

„Psychický teror na pracovisku je fenomén starý ako sama práca, ale do popredia sa dostal až začiatkom 90-tych rokov 20. storočia ako hlavná príčina výrazného znižovania produktivity práce, vystupňovania napäťia i absentérstva v dôsledku duševných porúch, ktoré so sebou zákonite prináša. Na tento nepriaznivý jav zamerali pozornosť anglosaské a severské krajiny a označili ho ako mobbing. Tento názov je odvodený od anglického slova: to mobb, čo v preklade znamená napadnúť, prepadnúť, dotierať, útočiť, vrhať sa na niekoho.“ (Hirigoyenová, 2001, s.4). Podľa švédskeho sociológa Heinza Leymanna (In Hubertová, 1995, s.11) o mobbingu hovoríme vtedy, „...ked' na postihnutého útočí aspoň raz za týždeň aspoň pol roka jedna alebo viac osôb. Najčastejšie sa mobbing vyskytuje zjavne medzi rovnako postavenými.“

„O mobbingu hovorí pracovné lekárstvo až vtedy, keď sa na niektorú osobu útočí systematicky a dlhý čas. Psychický teror vládne tam, kde sa šikanovanie a intrígy stávajú rutinou. Pritom nemusia byť jednotlivé prípady vôbec nápadné alebo závažné. Mobbovanie samo osebe, ktoré odchádza od jednotlivca alebo skupiny, sa často hodnotí len ako nedorozumenie. Práve to postihnutým tak často stáže reakciu.“ (Huberová, 1995, s.10-11).

Mobbing možno definovať ako psychický teror, šikanovanie na pracovisku, ktoré zahŕňa systematickú nepriateľskú a neetickú komunikáciu a správanie sa jednej alebo viacerých osôb. Osoba, voči ktorej je mobbing smerovaný, je zatlačená do bezvýchodiskovej a obrannej pozície a je v nej udržiavaná pokračujúcimi mobbingovými aktivitami, ktoré sú zvyčajne veľmi časté a dlhotrvajúce. Nejde tu o jednorazové konflikty alebo nedorozumenie, ale o systematické intrígovanie, šikanovanie, zlé spôsoby správania a konania k druhým. Psychotherapy na pracovisku je iniciovaný a riadený kolegami, prípadne nadriadeným alebo podriadeným s cieľom niekoho poškodiť aktívnym a trvalým tlakom po dlhšiu dobu. Hlavný znak mobbingu je teda systematicosť a dlhodobosť.

Koncept mobbingu na pracovisku sa vzťahuje na situácie, v ktorých je zamestnanec sústavne vystavovaný negatívnemu a agresívnemu správaniu v práci, najmä psychologického charakteru (Leymann, 1996, In Einarsen, 2009) s efektom ponižovania, zastrašovania alebo trestania objektu

teroru. Namiesto diskrétneho diania mobbing predstavuje rozvíjajúce a často aj stupňujúce sa hostilné vzťahy na pracovisku s repetíciou (frekvenciou), trvaním a zahŕňa rôzne druhy správania (Einarsen, et al., 2003, In Einarsen, 2009).

Súčasná ekonomická situácia a trh práce vytvárajú priaznivé podmienky na vznik mobbingu, konkrétnie strach z prepustenia, takže jednotliví zamestnanci sa snažia o vlastnej osobe vytvárať čo najlepší obraz, často na úkor druhého. Zvlášť ohrozenú skupinu tvoria podľa Horvátha (2001) začínajúci pracovníci, ktorí ešte nemajú žiadne pracovné ani sociálne skúsenosti. Na začiatku a počas zaúčania sú pracovné výkony neporovnatelné s pracovníkmi s dlhorocnou praxou. Situácia sa môže zhoršiť, keď sa skúsenejší spolupracovník cíti byť ohrozený mladším.

### **Mobbing v školskom prostredí:**

V školskom prostredí sa mobbing vyskytuje menej vzhľadom k tomu, že pedagóg má presne vymedzené role a táto situácia do istej miery eliminuje možnosti mobbingového správania. To ale neznamená, že mobbingové správanie je v školstve úplne potlačené. Juhás, Litavcová (2008) zistili, že najmenej vnímajú mobbingové správanie pracovníci, ktorí sa zaoberajú vzdelávaním, a najviac sa vyskytuje mobbingové správanie v administratívne a v zdravotníctve.

Podobný výskum, ktorého cieľom bolo zistiť výskyt mobbingu v prostredí škôl na strednom Slovensku na výskumnej vzorke 200 učiteľov realizovali Rohn, Kariková (2007). Výsledky ich výskumu ukázali, že 5,5% učiteľov na strednom Slovensku sa subjektívne cítia byť mobbovaní. Najnegatívnejšie učitelia pocitujú nemožnosť svojho pracovného postupu, disciplínu a poslušnosť žiakov, veľmi časte suplovanie na pracovisku a zlú a napäť atmosféru na pracovisku.

### **Metodika merania mobbingu:**

Prístupy k skúmaniu mobbingu sa zameriavajú najmä na dôsledky mobbingu a prežívanie obete (Leymann, 2000), alebo na deskripciu jednotlivých nežiaducich činov na pracovisku. Reprezentantom tohto prístupu je profesor Einarsen z univerzity Bergen v Nórsku. So svojimi spolupracovníkmi skonštruoval dotazník NAQ (Negative Acts Questionnaire). Metodika prešla počas svojho vývoja viacerými úpravami. Na zisťovanie mobbingu v prostredí školy sme použili dotazník NAQ – Negative Acts Questionnaire autorov Einarsen, Raknes, Matthiesen og Hellesøy, 1994; Hoel, 1999. Táto verzia má 29 položiek. Štúdie, ktoré boli danou metodikou prevedené (napr. Hoel, Cooper a Faragher, 2001), (Mikkelsen, Einarsen, 2001) analyzujú negatívne akty správania a mobbingové správanie hlavne v škandinávskych krajinách a vo Veľkej Británii. Z týchto štúdií vyplýva, že na pracoviskách skôr prevláda správanie manipulatívne (pridelovanie práce, posmievanie) než agresívne správanie (vyhľádzanie, krik a pod.).

## **2 Výskum**

Výskum bol realizovaný na základných a stredných školách v Prešove v mesiacoch máj - júl 2009. Výskumný súbor tvorilo 161 respondentov (29 mužov a 132 žien), vo veku od 20 do 62 rokov, s priemerným vekom 40,73 roka. Pedagógovia dostali prostredníctvom riaditeľov škôl testovaciu batériu, ktorú mali vyplniť do 10 dní. Testovacia batéria sa skladala z týchto metodík: sociálna inteligencia - škála TSIS (The Tromso Social Intelligence Scale; Silvera, Martinussen, Dahl, 2001), strach - škála životných hrozien vyvolávajúcich strach (ŠŽHS, Juhás, 2009), mobbing - dotazník NAQ (Negative Acts Questionnaire, Einarsen, Raknes, Matthiesen og Hellesøy, 1994; Hoel, 1999). Cieľom nášho výskumu bolo zistiť vzťahy medzi sociálnou inteligenciou, strachom a mobbingom u pedagógov základných a stredných škôl. Výsledky boli spracované v štatistickom programe SPSS.

## 2.1 Výsledky a interpretácie

Tabuľka:

V nasledujúcej tabuľke sú súvislosti premenných významné na hladine významnosti 0,05, resp. 0,01 vyznačené +, resp. ++.

Tab. 1. Súvislosť vybraných položiek mobbingu a strachu

č. otázky	mobbing	strach	2. pridem o prácu n=128	9. stratím priateľov n=124	12. spolo- čensky zlyhám n=122	13. násilia n=140	14.mi nikto nepomôže n=130
2.	Sexuálne obťažovanie			8,618 +	10,404 +		
3.	Ponižovanie a posmech v súvislosti s prácou					15,839 +	
4.	Práca nezodpovedajúca odborným znalostiam, vzdelaniu a postaveniu				9,802 +		
5.	Odborné úlohy nahradené triviálnymi nepodstatnými úlohami			13,703 ++	14,947 ++		
8.	Urážky týkajúce sa pôvodu, zvykov, súkromia						8,749 +
9.	Krik, hnev, záchvat zlosti	8,437 +					
10.	Zastrášovanie, napr. nespravodlivé obvinenie, postrčenie, ..		8,736 +				11,402 +
15.	Trvalá kritika práce a úsilia			13,078 +			9,841 +
16.	Ignorovanie názorov a pohľadov na vec						11,990 ++
19.	Úlohy nesúvisiace s prácou, napr. vybavovanie súkromných vecí iného			12,934 +			10,599 +
20.	Nezmyselné alebo do termínu neuskutočniteľné úlohy		11,124 +				
22.	Nadmerné monitorovanie práce		16,411 ++				14,523 ++
28.	Nadmerná pracovná záťaž		10,691 +			11,509 +	10,755 +

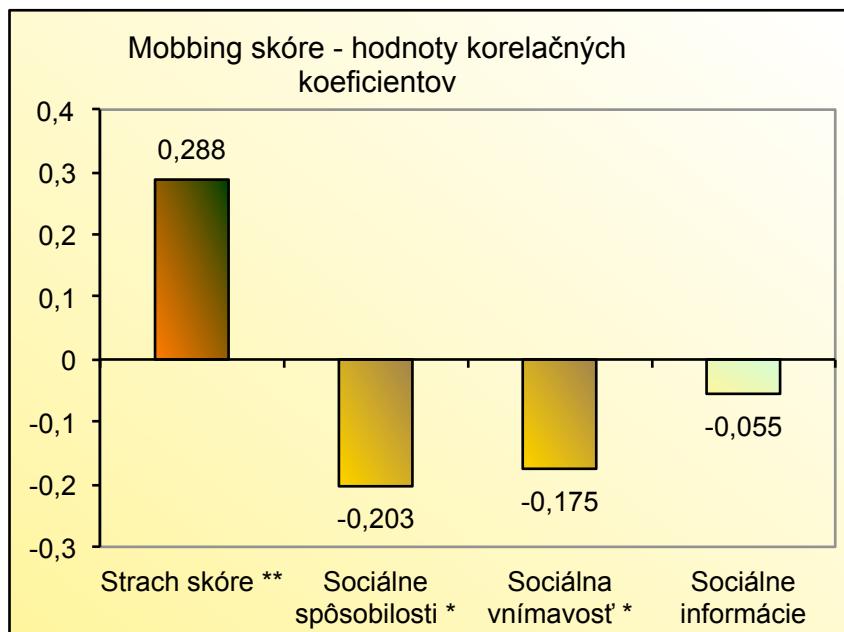
Významnosť sme testovali testami z rodiny chí-kvadrát. V tabuľke sú u významných súvislostí uvedené hodnoty testu maximálnej vierohodnosti. U väčšiny významných súvislostí, predovšetkým u tých, ktoré sú významné na hladine významnosti 0,01 (vyznačené + +) sa najčastejšie ukázala významná disproporcia v početnostiach oproti predpokladu nezávislosti v hodnote „nikdy“ odpovede na otázku týkajúcu sa mobbingu, v neprospech tých respondentov, ktorí sa boja. Teda tí, ktorí sa boja, dávali menej často hodnotu odpovede „nikdy“ na otázku týkajúcu sa mobbingu. Odpovede na položky týkajúce sa strachu sme zredukovali na dve hodnoty. Bojí sa - áno alebo nie. Tých respondentov, ktorí sa nevedia v položkách strachu vyjadriť, sme z pôvodných 161 vylúčili.

Pozn. n=128 atď. znamená, že 128 respondentov bolo braných do úvahy v tomto stĺpci tabuľky. Zvyšní respondenti odpovedali „neviem“ pri položke týkajúcej sa strachu.

## Grafy:

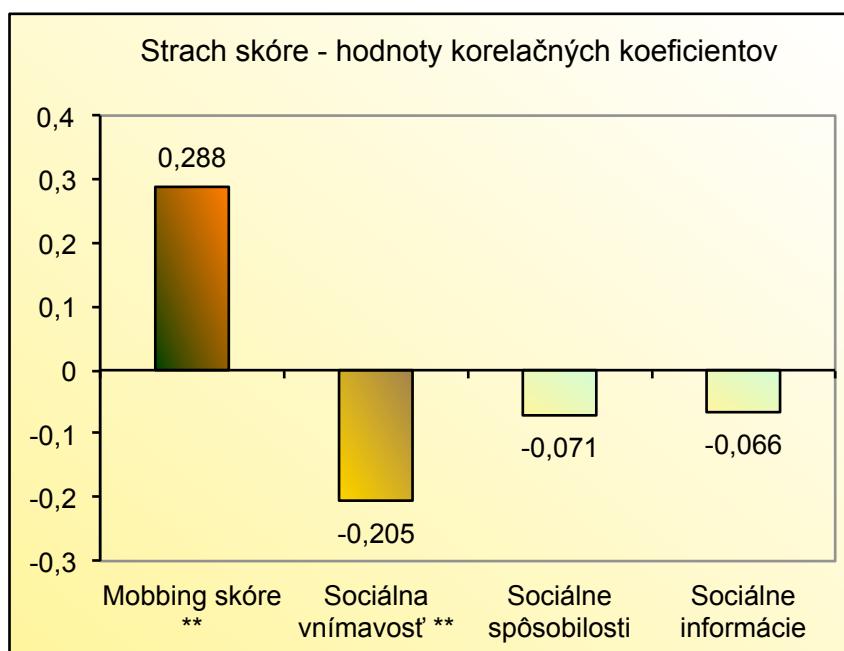
V nasledujúcich grafoch sú hodnoty korelačných koeficientov významné na hladine významnosti 0,05, resp. 0,01 vyznačené \*, resp. \*\*.

Graf 1. Korelácie skóre mobbingu so strachom a sociálnou inteligenciou



Mobbing skóre koreluje na hladine významnosti 0,01 pozitívne so strachom skóre. Čím viac sa jedinec bojí, tým viac je mobbovaný a naopak. Na hladine významnosti 0,05 koreluje negatívne so sociálnymi spôsobilosťami a sociálnou vnímavosťou. Čím lepšie sa respondent charakterizuje z hľadiska sociálnej spôsobilosti a vnímavosti, tým menej je mobbovaný a naopak.

Graf 2. Korelácie skóre strachu s mobbingom a sociálnou inteligenciou



Strach skóre koreluje so sociálnou vnímavosťou na hladine významnosti 0,01. Čím lepšie sa respondent charakterizuje z hľadiska sociálnej vnímavosti, tým menej má strach a naopak. Medzi strachom, sociálnymi spôsobilostami a sociálnymi informáciami sa neprekázala významná súvislosť. Medzi mobbingom skóre a sociálnymi informáciami sa takisto neprekázala významná súvislosť.

## 2.2 Záver

Sociálna inteligencia je významným faktorom pri interpretácii správania iných ľudí. Negatívne korelácie medzi mobbingom, sociálnymi spôsobilostami a sociálnou vnímavosťou nám naznačujú, že jedinec, ktorý je menej sociálne vnímavý, je viac citlivý na rôzne ataky od druhých, napríklad vtip so sexuálnym podtónom môže interpretovať ako sexuálne obt'ažovanie. Kritiku svojej práce môže vnímať ako skryté násilie zo strany vedúceho. Podobné vzťahy sú medzi sociálnou inteligenciou a životnými hrozbami. Negatívne vzťahy medzi sociálnou vnímavosťou a strachom nám taktiež naznačujú, že jedinec, ktorý má nižšiu diferenciáciu sociálneho vnímania interpretuje potencionálne životné hrozby ako obavu.

Výskum nám potvrdil, že sociálna inteligencia (SI) je veľmi dôležitým faktorom interpretácie správania iných ľudí k jedincovi a zároveň aj možnosti odpovedať na toto správanie. SI dáva jedincovi viac možností odpovedať na rôznorodé podnety zo sociálneho prostredia, ktoré na prvý pohľad nemusia byť príjemné. Osoby, ktoré majú vyššie skóre NAQ (mobbing) majú aj nižšie skóre vo faktore sociálne spôsobilosti. Ich potenciál odpovedať na zložitejšiu situáciu je obmedzený.

## Literatúra

- Barnes, M. L., Sternberg, R. J. (1989): Social intelligence and decoding of nonverbal cues. *Intelligence*, 1989, 13, 263-287.
- Baumgartner, F., Frankovský, M. (2004): Possibilities of a situational approach to social intelligence research. *Studia Psychologica*, 2004, 46, 273-277.
- Baumgartner, F., Vasilová, K. (2005): K problematike merania sociálnej inteligencie. In: Blatný M., Voboril D., Kveton P., Jelínek M., Sobotková V., (Eds) (2005): Sociální procesy a osobnost 2005. Brno, Psychologický ústav AV CR, 2005, s. 8-16.
- Birknerová, Z., Frankovský, M. (2009): Zmeny v sociálnej inteligencii u študentov manažmentu. In: Medzinárodná odborná konferencia: Psychologie práce a organizace 2009. Praha, 2009. ISBN 978-80-7378-119-4.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001): Psychologie pro učitele. Praha, Portál, 2001, s.345.
- Drliková, E. (1992): Učiteľská psychológia. Bratislava, SPN, 1992, s.83.
- Einarsen, S., Hoel, H., Notelaers, G. (2009): Measuring exposure to bullying and harassment at work: Validity, factor structure and psychometric properties of the Negative Acts Questionnaire – Revised. In: *Work & Stress*, Vol. 23, No. 1, January – March 2009, 24-44.
- Ford, M. E., Tisak, M. S. (1983): A further search for social intelligence. *Journal of Education psychology*, 1983, 75, 196-206.
- Frankovský, M., Štefko, R., Baumgartner, F. (2006): Behavioral-situational approach to examining social intelligence. *Studia Psychologica*, 2006, 48, 3, 251-258.
- Hirigoyenová, M. F. (2001): Psychické týranie. Bratislava, SOFA, 2001, s. 4.
- Hoel, H., Cooper, C., Faragher, B. (2001): The experience of bullying in Great Britain: the impact of organizational status, *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 10, (4) 443-465, 2001.
- Horváth, G. (2001): Mobbing – šikanovanie na pracovisku. In: Rodina a škola, 2001, č. 8/9, s. 12.
- Huberová, B. (1995): Psychický teror na pracovisku. Martin, Neografia, 1995, s. 10-11.
- Juhás, J., Litavcová, E. (2008): Demographic and Organization Factors' Analyses in Relation to Mobbing in Companies. In: Management 2008. Prešov, FMPU, 2008, s. 430-434. ISBN 978-80-8068-849-3.
- Kihlstrom, J. F., Cantor, N. (2000): Social Intelligence. [Vyhľadané 21.5.2008 na [http://ist-socrates.berkeley.edu/~kihlstrm/social\\_intelligence.htm](http://ist-socrates.berkeley.edu/~kihlstrm/social_intelligence.htm)].
- Leymann, H. (2000): The Mobbing Encyclopaedia. 2000. [Vyhľadané 21.5.2008 na <http://www.leymann.se/>].
- Makovská, Z., Kentoš, M. (2006): Correlates of social and abstract intelligence. In: *Studia Psychologica: an International Journal for Research and Theory in Psychological Sciences*. 2006, vol. 48, no 3, p. 259-264.
- Mikkelsen, E., Einarsen, S. (2001): Bullying in Danish work-life: Prevalence and health correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 10, (4), 393-413, 2001.
- Nakonečný, M. (2000): Lidské emoce. Academia Praha, 2000.
- Orosová, O., et al. (2004): Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia – definície a prístupy v ich skúmaní. In: Československá psychologie 2004, ročník XLVIII, číslo 4, s.306-315.
- Rohn, T., Kariková, S. (2007): Mobbing – šikanovanie zamestnancov na školách. In: Pedagogické rozhľady, 2007, ročník 13, č. 5. s. 1-5.
- Silvera, D. H., Martinussen, M., Dahl, T. (2001): The Thomso Social Intelligence Scale, a self-report measure of Social Intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2001, 42, 313-319.
- Vágnerová, M. (2000): Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha, Portál, 2000.
- Vymětal, J. (2000): Speciální psychoterapie (úzkost a strach). Praha, Psychoanalytické nakladatelství, 2000.
- Zelina, M. (2004): Teórie výchovy alebo hľadanie dobra. Bratislava, SPN, 2004, s.58. ISBN 80-10-00456-1.

# Zvládanie stresu u nadaných detí

## Coping with stress among gifted children

**Bobáková Monika**

Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Katedra psychológie  
monika.bobakova@gmail.com

**Abstrakt:** Nadaní sú špecifickou skupinou ľudí, ktorých na jednej strane nie je veľa, no na strane druhej svojou výnimočnosťou, originalitou a odlišným pohľadom na svet nás ostatných prevyšujú. No výnimočný talent so sebou často nesie aj osobité problémy, ktoré so sebou prinášajú stres. Nadaní, kvôli precitlivenosti prežívajú mnohé stresové situácie intenzívnejšie a snažia sa ich zvládať použitím rôznych stratégii zvládania, v závislosti od situačných faktorov, výchovy a spôsobu vzdelania nadaných detí. V našom príspevku sme sa snažili zosumarizovať tieto a ďalšie doterajšie poznatky o copingu u nadaných detí u nás i v zahraničí. Tieto súhrnné poznatky slúžia k ďalším empirickým prácam v tejto oblasti, ktorým sa chceme následne venovať, a taktiež k uľahčeniu práce s nadanými v rôznych kontextoch a situáciách.

**Kľúčové slová:** coping, nadanie, stres

**Abstract:** The gifted are a specific group of people, which on the one hand, there is not too big, but on the other hand, its excellence, originality and a different view on the world exceeds other people. Exceptional talent is often related to the special problems which bring stress with them. The gifted, because of hypersensitivity, survive stressful situations more intensively and try to cope with them using different coping strategies, depending on situational factors and education of gifted children. In our article we tried to summarize knowledge about coping with stress among gifted children in slovak and foreign literature. These summary findings serve to further empirical work in this area, which we want afterwards to deal in, and also to facilitate the work with the gifted in different contexts and situations.

**Keywords:** coping, gifted, stress

Zvládaniu stresu sa výskumníci venujú už niekoľko desaťročí. Ukázala sa súvislosť copingu s osobnostnými vlastnosťami ako aj s rôznymi situačnými faktormi. S copingom sa spája viacero definícií, no najznámejšie vysvetlenie copingu pochádza od R.S.Lazarusa a S. Folkmanovej (1984; podľa Mareša, 1999), reprezentujúca tranzakčný, kognitívno-fenomenologický prístup. Autori vymedzujú zvládanie ako stále sa meniace kognitívne a behaviorálne úsilie jedinca zvládnuť, prípadne tolerovať alebo redukovať požiadavky, ktoré zatažujú alebo dokonca prevyšujú jeho psychické zdroje.

Nadaní sa výskumné práce venujú ešte dlhšie, než zvládaniu stresu. Tu bolo vytvorených taktiež viacero definícií. Podľa J. Juráškovej (2006) jednou z najznámejších tzv. Marlandova definícia, prednesená na Americkom kongrese v roku 1971: Nadané a talentované deti sú tie deti, ktoré sú identifikované kvalifikovanými profesionálmi, a ktoré sú vzhľadom na svoj výnimočný potenciál schopné vysokých výkonov. Tieto deti potrebujú k realizácii svojho prínosu pre spoločnosť vzdelávací program a servis, ktorý nie je bežne poskytovaný regulárnymi školami. Ako autorka ďalej uvádzá, doteraz ešte neboli nájdené primerané všeobecné definície pre nadanie ako komplexný fenomén. Zriedkavo totiž objavíme všeobecne, globálne nadané dieťa. Nadané deti sa môžu vzájomne odlišovať v určitých črtách, no na druhej strane sa predpokladá, že majú podobné kľúčové charakteristiky, ktorými disponujú bez ohľadu na druh nadania (Jurášková, 2006).

Náš príspevok je akýmsi súhrnom toho, čo bolo doteraz zistené a napísané v oblasti zvládania stresu u nadaných detí, tak u nás ako aj v zahraničí. K tejto téme nie je veľa dostupnej literatúry,

preto aj informácie tu uvedené sú skôr útržkami jednotlivých výskumov, ktoré sa vo svojej podstate venovali inej téme. Veríme, že tieto informácie pomôžu ďalším výskumom v tejto oblasti.

Už v roku 1987 V. Dočkal a kol. (1987) uvádzali, že nadaná osobnosť môže mať v sebe mimoriadne kvality, ale rovnako môže mať aj mimoriadne problémy.

Nadaní majú svoje špecifické prejavy a s tým súvisiace problémy, ktoré sa podľa J. Lazníbatovej a V. Mačišákové (2000) objavujú vo sfére osobnostnej, emocionálnej a sociálnej a týkajú sa najmä oblasti zvládania, prežívania ako aj komunikácie s okolitým svetom.

Na rozdiely v množstve problémov a ich zvládaní medzi nadanými a nenanadanými existuje viacero pohľadov.

T.S. Greenspon (1998, podľa Lazníbatovej, 2007) uvádza, že v otázke zvládania sa u nadaných zaznamenáva menší výskyt problémov oproti ostatným.

Podľa E.D. Pendarwisa (1990; podľa Lazníbatovej a Mačišákové, 2000) sa odborníci vo všeobecnosti zhodujú v tom, že nadané deti nie sú rizikovejšou skupinou ako ostatné deti. Asi u jednej tretejiny nadaných sú potvrdené problémy s nadväzovaním kontaktov, priateľských vzťahov, ale takéto problémy majú podľa autora približne v rovnakej miere aj jedinci v bežnej populácii.

A.F. Garland a E. Zeigler (1999; podľa Lazníbatovej, 2007) uvádzajú, že nadaní nemajú väčšie emocionálne a sociálne problémy ako ostatní jedinci bežnej populácie, napriek tomu sú špecificky odlišní. Vzhľadom na svoj atypický vývin však prežívajú omnoho viac stresových situácií ako ostatné deti (Lazníbatová, 2007). Podľa autorky myslenie nadaných, ich predstavivosť pri riešení problémov je na celkom inej úrovni ako u ostatných ľudí. A práve pre tieto odlišnosti prežívajú častejšie stresové situácie, v čom sa líšia od priemerných ľudí (Lazníbatová, 2007).

Iný pohľad na problematiku majú L.J. Preuss a E.F. Dubow (2004), ktorí vo svojom výskume zistili, že na adjustáciu a zvládanie nadaného dieťaťa majú vonkajšie stresory negatívnejší dopad, než na adjustáciu a zvládanie nenanadaného dieťaťa. Autori tiež uvádzajú, že podľa literatúry, sú nadané deti vo väčšom psychologickom napäti (psychologically intense), než ich nenanadaní rovesníci (Preuss a Dubowa, 2004).

Autori L.D. Causey a E.F. Dubow (1992) vonkajšie stresory špecifikujú, keď uvádzajú, že nadané deti a deti nenanadané líšia vo výbere copingových stratégii v odpovediach na stresory týkajúce sa známok a konfliktov s rovesníkmi.

K používaniu stratégii zvládania sa vyjadrili napr. Fořtík a Fořtíková (2007), ktorí tvrdia, že rovnakým spôsobom, ako nadaní ľudia vidia svoje možnosti, vidia taktiež úskalia v riešení daných situácií. Pokial' však zvolia vyhnutie sa potencionálnemu problému, môže to znamenať vyhnutie sa riziku a môže to tiež vyústiť do podvýkonnosti.

Výskumy stresu u nadaných indikujú, že nadané deti preferujú implementovanie rýchlych a účinných riešení problémov a irituje ich, keď riešenia nie sú hneď dostupné (Bucscher, 1985).

S vyššou úrovňou tvorivých schopností jednotlivca, ktorými nadaní disponujú, pri zistovaní divergentného myslenia sa podľa T. Kováča a A. Benkoviča (2001) spájajú aktívne copingové stratégie.

M. Mesárošová (1998) rozdeľuje problémy nadaných na tie, ktoré pramenia z vonkajšieho stresu (vzdelávací program, škola, učitelia, kamaráti, spolužiaci, rodina...) a tie, ktorých zdrojom je vnútorný stres (vlastnosti ako súťaživosť, perfekcionizmus, pocity ako pocit viny, aktivity vo voľnom čase, telesný, emocionálny a psychický vývin, a iné schopnosti...). K najzávažnejším vonkajším zdrojom stresu by sme podľa tejto autorky mohli zaradiť dostupnosť vhodného vzdelávacieho programu, postoje rovesníkov, náročných rodičov, alebo postoje učiteľov, ktorí sa cítia byť ohrození schopnosťami nadaných žiakov

## **Emocionálna stránka a zvládanie**

Nadané deti najmä s vysoko nadpriemerným intelektom sa stážujú, že sa často vo svojom okolí cítia nepochopené, ako „cudzinci v našom svete“. Trápia ich problémy, ktorým nerozumieme, alebo sa nám zdajú bezvýznamné, a obyčajné životné problémy sa im zdajú banálne, nepodstatné (Lazníbatová, 2007).

Autori J.F. Feldhusen a H.J. Klausmeier (1962, podľa Lazníbatovej a Mačišákové, 2000) na základe svojich výskumných zistení dokazujú, že nadané deti sú vysoko odolné voči pracovnej záťaži, ale nie proti emocionálnej záťaži.

Podľa E.D. Pendarwisa a kol. (1990; podľa Lazníbatovej a Mačišákové, 2000) sú nadané deti zraniteľnejšie a citlivejšie, až s tendenciou k precitlivenosti. Autori vo svojej práci uvádzajú, že v štúdiach o nadaných deťoch sa opakovane objavujú a sú opísané najmä dve základné charakteristiky nadaných, a to precitlivenosť a „chudobné“ interpersonálne vzťahy.

Schopnosť vidieť ideálne výsledky spolu s emocionálnou intenzitou vedie nadané deti k nerealisticky vysokým očakávaniam od seba samých (Fořtík, Fořtíková, 2007).

Žažiskovým problémom situácií nadaných detí je podľa J. Lazníbatovej a V. Mačišákové (2000) predovšetkým skutočnosť, že intelektový vývin prebieha telesnú a sociálnu zrelosť. Takéto deti sa potom vyznačujú nadpriemernou inteligenciou a zároveň zvýšenou emocionálnou precitlivenosťou. Od toho sa potom odvíja úroveň reakcií nadaných detí a spôsob komunikácie s ostatnými, ktoré môžu byť odlišné od očakávaní, ktoré sa na tieto deti kladú.

Podľa V. Fořtíka a J. Fořtíkové (2007) vyššie percento nadanej mládeže, než u bežnej populácie, inklinuje ku samovraždám. Títo mladí ľudia totiž horšie nachádzajú zmysel života, pokiaľ práve náplň svojho voľného času nepovažujú za efektívnu a zmysluplnú.

## **Zvládanie v interpersonálnych situáciách**

Podľa niektorých výskumov celková prispôsobivosť či sociálne zručnosti nadaných sú nižšie ako u jedincov z priemernej populácie (Lazníbatová, 2007).

Pokiaľ ide o sociálne zručnosti a schopnosti nadaných, prejavuje sa tu veľká variabilita spôsobov správania. Nadané deti však majú lepšiu predstavu o tom, ako riešiť sociálny konflikt, alebo akým spôsobom navzájom komunikovať a kooperovať, ale na druhej strane sa tieto sociálno-kognitívne schopnosti v skutočnom sociálnom správaní detí neprejavujú (Roedellová, Jacksonová, Robinson, 1989, podľa Lazníbatová, 2007).

Intelektovo nadaní svojím „iným“ pohľadom na svet narážajú tiež na nepochopenie spoločnosti, svojho okolia (Lazníbatová, 2007). L.J. Coleman a kol. (Coleman a Cros, 2000; podľa Chana, 2005) hovoria o sociálnej stigme z nadania, čo znamená negatívne sociálne dopady z nálepkou „nadaný“ u nadaných študentov. D.W. Chan (2003) definoval vo svojej empirickej štúdií u nadaných študentov bežné problémy vo zvládaní situácie „byť nadaný“. Problémy zahŕňajú ich obavy zo straty dobrých vzťahov s rovesníkmi, pocitovanie nedostatku výziev v ich školskej práci, pocit byť intenzívne emocionálne zapojený do toho, čo sa deje okolo nich, pocitovanie odlišnosti od ich rovesníkov, perfekcionistické správanie, pocitovanie stresu z vysokých očakávaní od rodičov. Existencia týchto adjustačných problémov môže vyvolať použitie viacerých stratégii sociálneho copingu.

Výskumy uvádzajú, že nadaní adolescenti reagujú na vnímané negatívne sociálne dôsledky ich nadania (Swiatek, 2002; podľa Foust, Rudasill, Callahan, 2006) používaním množstvom stratégii, ktoré ovplyvňujú viditeľnosť ich nadania v týchto sociálnych kontextoch. Tieto stratégie siahajú od konformity a používania humoru na skrytie nadania k úplnému popretiu nadania (Foust, Rudasill, Callahan, 2006). Vo výbere jednotlivých stratégii zvládania sú vekové aj rodové rozdiely (Chan, 2004; Swiatek, 2002; Swiatek & Dorr, 1998; podľa Foust, Rudasill, Callahan, 2006).

Špeciálne, v adjustácii na situáciu „byť nadaný“ študenti používali copingové stratégie, ktoré zahŕňali vyhýbavé správanie, popretie ich nadania, účasť na aktivitách, konformné správanie, dôraz na rovesnícku akceptáciu (Swiatek, 2001).

Aj podľa M. Mesárošovej (1998) pojem „nadaný“ (nálepkovanie) obsahuje v sebe často okrem príjemného (lepší prístup učiteľov) aj nepríjemný konotatívny význam v zmysle odlišnosti od normy, čo nadaní často riešia izoláciou a nonkonformitou.

Podobne aj L. Medveďová (2004) uvádza, že t'ažkosti začleniť sa adekvátne do rovesníckych skupín vedú k tomu, že nadaní mávajú viac t'ažkostí v interpersonálnych vzťahoch a častejšie používajú stratégie úniku a rozptýlenia.

Na druhej strane L.J. Preuss a E.F. Dubow (2004) sa vo svojom výskume venovali interpersonálnym konfliktom a zistili, že pri týchto konfliktoch nadané deti používajú častejšie stratégie zamerané na riešenie problému. Autori tiež zistili častejšie používanie internalizácie, než externalizácie alebo odstupu.

Viaceré štúdie sa zameriavajú na stresory týkajúce sa školy a rovesníckych konfliktov, pretože tieto situácie sú bežné stresujúce situácie, s ktorými sa deti stretávajú (Causey, Dubow, 1992).

Podľa L.J. Preussa a E.F. Dubowa (2004) výskumy s nenadanými deťmi uvádzajú, že deti označujú stresory týkajúce sa rovesníkov za menej kontrolované, než akademické (školské) stresory. Pretože nadané deti majú väčšie t'ažkosti v situáciach, ktoré sú mimo ich kontrolu a bolo u nich zistené viac napäťia, než u ich nenadaných rovesníkov (Geiger, 1995; Piechowski & Colangelo, 1984; podľa Preussa a Dubowa, 2004), môžeme podľa autorov predpokladať, že nadaní budú menej efektívne zvládať stresory týkajúcich sa rovesníkov, než akademické stresory.

### Zvládanie v školskom prostredí

B.E. Compas, V.L. Malcarne a K.M. Fondacaro (1988; podľa Preussa a Dubowa, 2004) identifikovali dostávanie zlých známok a konflikty s priateľmi ako bežné, špecifické denné neduhy školopovinných detí, a boli tiež označené ako problematické pre nadané deti.

Tradícia v škole je, že nadaní sa musia prispôsobiť, ak tam chcú žiť. Preto nadané deti často skrývajú svoje schopnosti a vedomosti, úmyselne vystupujú ako slabo prospievajúce, aby sa zapáčili spolužiakom v triede (Lazníbatová, 2007).

Nadaní sú podľa V. Fořtíka a J. Fořtíkovej (2007) nervózni pri tempe práce triedy, ktorú považujú za nedostatočne aktívnu, alebo keď nevidia jasný pokrok v práci. Protestujú proti rutinnej a predvídateľnej činnosti, kladú chúlostivé otázky, vyžadujú zdôvodnenie, prečo sa majú veci robiť určitým spôsobom, odmietajú určovanie práce a príkazy, snívajú počas dňa, ovládajú triedne diskusie, sú netolerantné voči sebe aj ostatným, precitlivelo reagujú na kritiku, ľahko sa rozplačú, odmietajú kooperatívne učenie.

Čo sa týka stratégii zvládania, L.J. Preuss a E.F. Dubow (2004) uvádzajú, že nadané deti v situácií školského stresu používajú častejšie stratégie odstupu.

Nadaní podľa V. Fořtíka a J. Fořtíkovej (2007) môžu mať sofistikovaný zmysel pre humor. „Hrajú divadlo“ a rušia spolužiakov, môžu sa stať „triednym šaškom“. Na druhej strane T. Kováč a A. Benkovič (2001) na základe svojho výskumu uvádzajú, že so stúpajúcimi intelektovými výkonomi klesajú „schopnosti“ riešiť sociálne situácie a problémy pomocou využívania humoru.

Zdá sa, že nadané deti nemajú viac problémov než ostatné deti, avšak ich problémy sú špecificky odlišné, často pre nenadaných nezmyselné, a nielenže ich prežívajú častejšie, než nenadaní, ale môžu mať na nich aj negatívnejší dopad. Nadané deti majú schopnosti a vlastnosti, ktoré ich môžu pred záťažou ochrániť, alebo im pomôcť ju zvládnut', no na strane druhej kvôli nerovnomernému vývinu im niektoré schopnosti chýbajú a preto niektoré situácie nadaní zvládajú len t'ažko, aj napriek ich výnimočným schopnostiam, ako je napríklad emocionálna záťaž. V takýchto situáciách sa častejšie prikláňajú k neefektívnym copingovým stratégiam. Vo všeobecnosti sa nadané deti

líšia vo výbere copingových stratégií od deti nenanadných, najmä čo sa týka známok a konfliktov s rovesníkmi.

Aj tieto poznatky naznačujú, že taká špecifická skupina ako sú nadaní potrebujú odlišnú starostlivosť a prístup, než ostatné deti aj v situáciach stresu a jeho zvládania.

## Literatúra

- Bucscher, T. M. (1985): A framework for understanding the social and emotional development of gifted and talented adolescents. Roeper Review, 8, 10-15. [Citované 7.10.2008] Z databázy ProQuest
- Causey, L. D., Dubow, E. F (1992): Development of a Self-Report Coping Measure for Elementary School Children. Journal of Clinical Child Psychology. 21, č.1, 47-59. [Citované 23.12.2008] Z databázy ProQuest
- Coleman, L. J., Cross, T. L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), International handbook of giftedness and talent New York: Elsevier, 203-212. Podľa: Chan, D.W. (2005): The Structure of Social Coping Among Chinese Gifted Children and Youths in Hong Kong. Journal for the Education of the Gifted, Waco: Fall, 29, č. 1, 8-31. [Citované 9.7.2009] Z databázy ProQuest
- Compas, B. E., Malcarne, V. L., Fondacaro, K. M. (1988). Coping With Stressful Events In Older Children and Adolescents. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56(3), 405-411. Podľa: Preuss, L.J., Dubow, E.F. (2004) A Comparison Between Intellectually Gifted and Typical Children in Their Coping Responses to a School and Peer Stressor. Roeper Review, Bloomfield Hills, 26, 105-112. [Citované 7.10.2008] Z databázy ProQuest
- Feldhusen, J.F., Klausmeier, H.J. (1962): Anxiety, Intelligence And Achievement In Children of Low Average And High Intelligence. Child Development, 33, 403-409. Podľa: Lazníbatová, J., Mačšíková, V. (2000): Osobnostné, sociálne a emocionálne charakteristiky vývinu intelektovo nadaných detí. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 35, s.304-322.
- Fořtík, V., Fořtíková, J. Nadané dítě a rozvoj jeho schopností. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 128 s. ISBN 978-80-7367-297-3
- Foust, C.,R., Rudasill, M., K., Callahan, C., M. (2006): An Investigation Into the Gender and Age Differences in the Social Coping of Academically Advanced Students. Journal of Advanced Academics, Waco: Fall, 18, 60-83. [Citované 9.7.2009] Z databázy ProQuest.
- Garland, A.F., Zeigler, E. (1999): Emotional and Behavioral problems Among Highly Intellectually Gifted Youth. Roeper Review, 22, č.1, 41-43. Podľa: Lazníbatová, J. Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. Vyd. 3. Bratislava: Iris, 2007. 395 s. ISBN 80-89018-53-X
- Geiger, R. D. (1995): Temperament and Giftedness: American and European Perspectives. In M. W. Katzko, F. J. Monks (Eds.), Nurturing talent: Individual needs and social talent, Assen, Netherlands: Van Gorcum, 139-143. Podľa: Preuss, L.J., Dubow, E.F. (2004) A Comparison Between Intellectually Gifted and Typical Children in Their Coping Responses to a School and Peer Stressor. Roeper Review, Bloomfield Hills, 26, 105-112. [Citované 7.10.2008] Z databázy ProQuest
- Greenspon, T.S. (1998): The Gifted self: Its Role in developmental and Emotional Health. Roeper Review, 20, č.3, 162-166. Podľa: Lazníbatová, J. (2007): Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. Vyd. 3. Bratislava: Iris. 395 s. ISBN 80-89018-53-X
- Chan, D.W. (2003): Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationship With Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. Journal of Youth and Adolescence, New York, 32, 409-421. Z databázy ProQuest
- Chan, D. W (2004). Social coping and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. Gifted Child Quarterly, 48, 30-41. Podľa: Foust, C.,R., Rudasill, M., K., Callahan, C., M. (2006) An Investigation Into the Gender and Age Differences in the Social Coping of Academically Advanced Students. Journal of Advanced Academics, Waco: Fall, 18, 60-83. [Citované 9.7.2009] Z databázy ProQuest.
- Jurášková, J. (2006) Nadanie.sk. O intelektovom nadaní pre každého. [Citované 9.7.2009] Dostupné na: [www.nadanie.sk](http://www.nadanie.sk)

- Kováč, T, Benkovič, A. (2001): Stratégie zvládania a tvorivost' v kontexte intelektového nadania a somatického hendikepu. *Psychológia a patopsychológia diet'a*, 36, 139-148.
- Kováč, T, Benkovič, A. (2001): Nadanie, hendikep a zvládanie- rozdiely, či súvislosti (?). *Psychológia a patopsychológia diet'a*, 36, 50-57.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984): Stress, Appraisal and Coping. New York, Springer. Podľa: Mareš, J. (1999): Zvládanie školních zátěžových situací žáky. *Psychológia a patopsychológia diet'a*, 34, 230-235.
- Lazníbatová, J. (2007): Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. Bratislava: Iris.
- Lazníbatová, J., Mačšíaková, V. (2000): Osobnostné, sociálne a emocionálne charakteristiky vývinu intelektovo nadaných detí. *Psychológia a patopsychológia diet'a*, 35, s.304-322.
- Medved'ová, L. (2004): Zdroje stresu a zdroje jeho zvládania detmi a adolescentmi. *Psychológia a patopsychológia diet'a*, 39, 108-120.
- Mesárošová, M. (1998): Nadané deti. Poznávanie a rozvíjanie ich osobnosti. Prešov: Manacon Prešov.
- Pendarwis, E,D, Howley, A.A., Howley, C.B. (1990): The Abilities of Gifted Children. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Inc. Podľa: Lazníbatová, J., Mačšíaková, V. (2000): Osobnostné, sociálne a emocionálne charakteristiky vývinu intelektovo nadaných detí. *Psychológia a patopsychológia diet'a*, 35, s.304-322.
- Piechowski, M. M., Colangelo, N. (1984). Developmental Potential of the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28, 80-88. Podľa: Preuss, L.J., Dubow, E.F. (2004) A Comparison Between Intellectually Gifted and Typical Children in Their Coping Responses to a School and Peer Stressor. *Roeper Review*, Bloomfield Hills, 26, 105-112. [Citované 7.10.2008] Z databázy ProQuest
- Preuss, L.J., Dubow, E.F. (2004) A Comparison Between Intellectually Gifted and Typical Children in Their Coping Responses to a School and Peer Stressor. *Roeper Review*, Bloomfield Hills, 26, 105-112. [Citované 7.10.2008] Z databázy ProQuest
- Roedell, W.C., Jackson, M.E., Robinson, H.B. (1989): Hochbegabung in der Kindheit. Besonders begabte Kinder im Vor und Grundschulalter. Hidelberg, Roland Asanger Verlag. Podľa: Lazníbatová, J. Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. Vyd. 3. Bratislava: Iris, 2007. 395 s. ISBN 80-89018-53-X
- Swiatek, M.A. (2001): Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, New York, 30, č.1, 19-40. Z databázy ProQuest.
- Swiatek, M. A. (2002): Social coping among gifted elementary students. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 65-86. Podľa: Foust, C.,R., Rudasill, M., K., Callahan, C., M. (2006) An Investigation Into the Gender and Age Differences in the Social Coping of Academically Advanced Students. *Journal of Advanced Academics*, Waco: Fall, 18, 60-83. [Citované 9.7.2009] Z databázy ProQuest.
- Swiatek, M. A., Dorr, R. M. (1998): Revision of the Social Coping Questionnaire: Replication and extension of previous findings. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10,252-259. Podľa Foust, C.,R., Rudasill, M., K., Callahan, C., M. (2006) An Investigation Into the Gender and Age Differences in the Social Coping of Academically Advanced Students. *Journal of Advanced Academics*, Waco: Fall, 18, 60-83. [Citované 9.7.2009] Z databázy ProQuest.

# Kofein a alkohol – ich vplyv na kognitívny výkon a psychofyziologické premenné

**Caffeine and alcohol- their influence on cognitive performance and psychophysiological variables.**

**Brezina Igor**

Katedra psychológie, Filozofická fakulta Univerzity Komenského  
*brezina@fphil.uniba.sk*

*Abstrakt: Štúdia má charakter menšieho predvýskumu, ktorý sa realizoval v Centre Excelencie CENAMOST (Slovenská vedecká a vývojová agentúra) s podporou projektu AV 4/0018/07. Grattová úloha je riešená v spolupráci s Katedrou mikroelektroniky Slovenskej technickej univerzity. Realizovali sme experiment overenia vplyvu rozličných dávok stimulujúcich látok (alkohol, kofein) na kognitívny výkon a kožnogalvanickú reakciu v záťažových podmienkach.*

*Klíčová slova: kofein, alkohol, kognitívny výkon, kožno-galvanický odpor*

*Abstract: This work has been done in Center of Excellence CENAMOST (Slovak Research and Development Agency Contract No. VVCE-0049-07) with support of project AV4/0018/07. The study has a characteristics of a small experimental research, being a part of a research grants of the Department of Microelectronic of the Slovak Technical University. The experiment task was to analyse influence of different stimulants (alcohol and caffeine) on cognitive performance and skin-galvanic reaction in stress conditions.*

*Keywords: caffeine, alcohol, cognitive performance, skin galvanic impedance*

## Vymedzenie problému

Kávu pozná ľudstvo od dávnych čias. Jej aktívnu zložkou je prírodná látka kofeín. Pre mnohých ľudí je káva prirodzeným stimulantom.

Druhou, v experimente sledovanou látkou, bol alkohol. Alkohol je taktiež psychoaktívnu látkou. Ovplyvňuje predovšetkým látkovú premenu a nervový systém. Farmakologické vlastnosti sú tlmivé, euforizačné a analgetické. Alkohol je všeobecne vnímaný ako spoločensky akceptovaná, „legálna droga“.

Štúdia J. Snella (1999), sa zamerala na efekt alkoholu na kognitívny výkon ľudí. Tohto experimentu sa zúčastnili tzv. spoločenskí konzumenti, ktorí pili alkohol od šestnástich rokov minimálne po dobu desiatich rokov a abstinenti. Tí participanti, ktorí pili menej, ako jeden pohárik týždenne, boli už považovaní za abstinentov a tí, ktorí konzumovali 80 až 120 gramov 40% alkoholu denne boli považovaní za tzv. spoločenských konzumentov. Popri jednotlivých výkonových úlohách, zameraných najmä na pozornosť a pamäť, sa zaznamenávala aj bioelektrická aktivita mozgovej kôry. Probandi mali reagovať iba na také písmeno, ktoré pochádzalo zo skupiny písmen, ktoré sa mali naučiť už na začiatku experimentu a zároveň sa nachádzalo na príslušnom mieste obrazovky. Výskumy ukázali, že tzv. spoločenské pitie nemá žiadny negatívny vplyv na rýchlosť reakcií, ani na počet chýb. Pričom tzv. abstinenti boli prekvapivo najpomalší pri identifikácii jedného, aj štyroch písmen. Vrchol mozgovej aktivity, dosiahnutý pri prezentovaní jedného zo zapamätaných písmen, bol u abstinentov menej výrazný, ako pri participantoch, ktorí spoločensky pili – proces hľadania písmena v pamäti začína neskôr a trval dlhšie ako u „konzumentov“. S určitou opatrnosťou sa dá interpretovať takýto výsledok tak, že abstinenti, ktorí odmietaли alkohol takmer vždy, boli i pri výkonových úlohách viac napäti, ako spoločenskí konzumenti, ktorí pôsobili viac uvoľnenie (J. Snell, 1999).

Náš experiment sa zameral na účinky malej a mierne zvýšenej dávky alkoholu na selektívnu pozornosť a pracovné tempo. Obdobne sa realizoval náš experiment s aplikáciou kofeinu, kedy sme participantom podávali slabšiu , alebo silnejšiu kávu. Pri oboch látkach bola prítomná i kontrólna skupina, ktorej sme podali placebo.

### Hypotézy:

1. Kognitívny výkon sa bude zlepšovať, postupne so stúpajúcou dávkou kávy (kofeínu) (čas hľadania čísel v experimentálnej úlohe sa bude skracovať).
2. Malé množstvo alkoholu zlepší kognitívny výkon v úlohách (čas hľadania čísel v experimentálnej úlohe bude kratší).
3. Zvýšená dávka alkoholu bude kognitívny výkon zhoršovať (čas hľadania čísel v experimentálnej úlohe bude dlhší).
4. Vplyv alkoholu sa prejaví na psychofyziologických reakciách , konkretne na kožno-galvanickej reakcii.

### Metóda:

Experimentu sa zúčastnilo 48 participantov ( 25 žien a 23 mužov) vo veku od 19 do 24 rokov. Participanti boli študentmi, prípadne absolventmi vysokých škôl. Žiadny z nich nemal špeciálne problémy, ktoré by ho v experimentálnej úlohe znevýhodňovali.

Experimentálna úloha bola vybraná z programu Neurop, časť Sat66. Ako stimulátory boli použité: alkohol: 40% rum plus 1dc coca colla, rumová aróma plus 1dc coca colla (placebo), kofein: instantná káva Jacobs a bezkofeinová káva Granarom Gold (placebo).

Participanti boli rozdelení na tých, ktorí boli testovaní na účinky alkoholu (8 participantov s konzumom 0.5dcl, 8 participantov s konzumom 1dcl, 8 participantov s použitím placebo alkoholu) a tých, ktorí boli testovaní na účinky kávy (8 participantov s dávkou kávy 5g-v grafoch uvedené 1KL, 8 participantov s dávkou kavy 10g-v grafoch uvedené 2 KL a 8 participantov s placebo kávy). Po použití experimentálnej látky musel každý participant počkať 15 minút, kým začal riešiť experimentálnu úlohu.

Samotná experimentálna úloha Sat66 je program s prevažne diagnostickým zameraním, orientovaná sa selektívnu pozornosť, vizuálnu exploráciu, pracovné tempo a výdrž. Všeobecne najlepšie poskytuje obraz o kognitívnom výkone. Úloha bola rovnaká pre všetky skupiny participantov a spočívala v potupnom vyhľadávaní čísel od 1 po 66. Participant tieto čísla vyhľadával na štvorcovom poli 8 x 11 štvorcov. Niektoré štvorce v poli neobsahovali žiadne číslice. Každé z čísel sa v poli nachádzalo iba raz. Participant musel klikáť na jednotlivé čísla v presnej následnosti, vtedy označený štvorec zmení farbu a participant pokračuje bezprostredne ďalej v hľadaní ďalšieho čísla. Ak nové číslo participant nájde, predchádzajúce zhasne a novo nájdené zmení farbu. V prípade chyby sa musí opraviť (kliknúť na správne číslo), aby mohol pokračovať ďalej. Chyba je participantovi označená zmenou farby zakliknutého čísla ( farba chybne označeného čísla bola odlišná od farby čísla označeného správne) i písomným oznamom o chybe. Pred začiatkom úlohy mal participant možnosť zácviku, kde vyhľadával čísla v štvorcovom poli postupne od 1 po 9. Participantovi bola pred začiatkom daná inštrukcia, aby sa snažil úlohu vyriešiť čo najrýchlejšie. Počas úlohy sa zaznamenával čas hľadania participantov medzi jednotlivými zakliknutými číslicami.

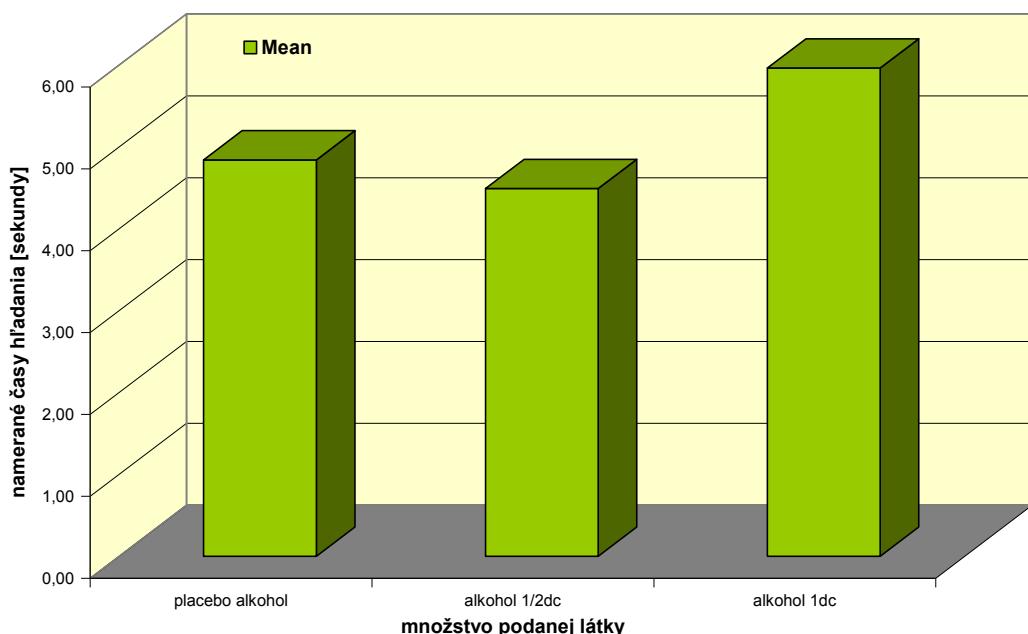
Okrem uvedenej metodiky sa aplikoval experimentalna technika “Psycholab”, z nej pristroj na meranie kožnogalvanickej reakcie.

## Výsledky:

V experimente sme sa zamerali hlavne na čas hľadania (searching time), jednotlivých čísel a meranie kožnogalvanickej reakcie. Kognitívny výkon vyvodzujeme z priemerných časov hľadania čísiel, za pôsobenia rozličných experimentálnych podmienok.

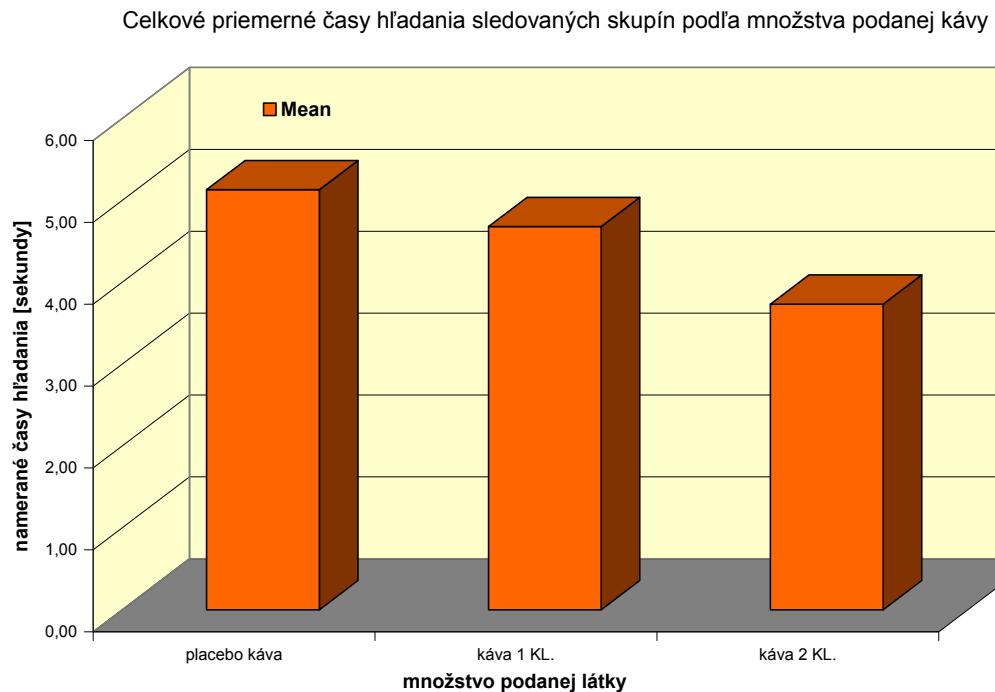
Obr. č.1: Priemerné časy hľadania čísiel sledovaných skupín, závisle od množstva podaného alkoholu.

Celkové priemerné časy hľadania sledovaných skupín podľa množstva podaného alkoholu



Obr. č.1 histogramami znázorňuje priemerné časy hľadania s ohľadom, na množstvo podaného alkoholu. Ako je zrejmé z grafu, najdlhší priemerný čas hľadania sa zistil v skupine, ktorá vypila najväčšie množstvo alkoholu- čiže 1dc rumu (5,87s), potom nasledovala skupina, ktorej bolo aplikované placebo (4,84s) a najkratší čas sa zistil v skupine, ktorá pred experimentom požila 0.5 dc rumu (4,39s). Alkohol v menšej dávke (0.5 dc), zlepšuje pozornosť participantov (čas hľadania je kratší), oproti skupine, ktorá vypila placebo. Pri zvýšenej dávke alkoholu (1dc), však kognitívny výkon oproti skupine s placebom klesá (čas hľadania je dlhší). Medzi skupinou "placebo" a skupinou, ktorá konzumovala 0.5dc alkoholu bol zistený štatisticky významý rozdiel na hladine  $p<0,05$ . Medzi skupinou treťou (konsumácia 1dc alkoholu) a inými skupinami sme zaznamenali vysoko štatisticky vyznamové rozdiely ( $p<0,01$ ).

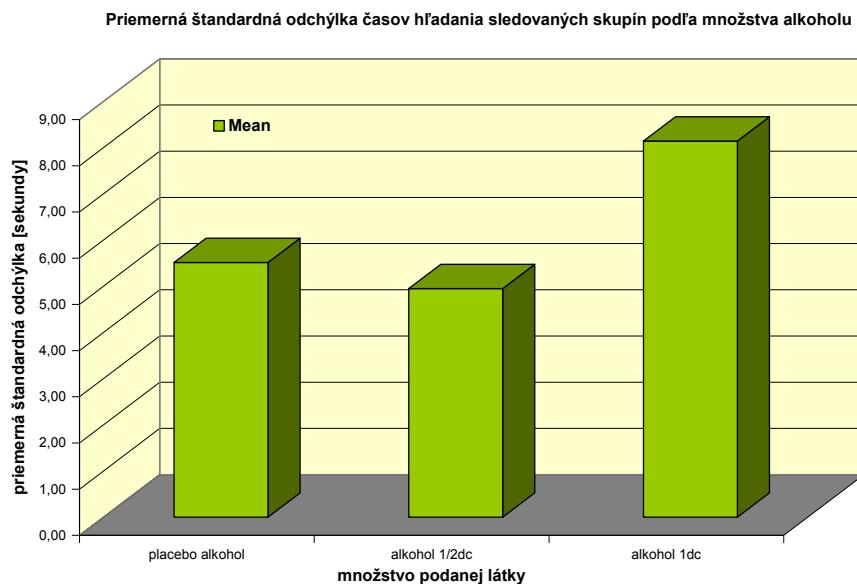
Obr. č.2: Priemerné časy hľadania číslíc sledovaných skupín, závisle od množstva podaného kofeínu (kávy).



Obr. č.2 znázorňuje priemerné časy hľadania číslíc, vzhladom na množstvo podaného kofeínu. Zistenia poukazujú na fakt, že najdlhšie časy hľadania – najhoršia pozornostná organizácia, sa vyskytla u participantov, ktorí nevypili kofeínový nápoj, ale vypili placebo (4,93s). Pri slabšej káve (0,5g) bol priemerný čas hľadania 4,48s a pri silnejšej (1g) bol 3,63s. Výsledky vypovedajú o tom, že kognitívny výkon sa zlepšoval (čas hľadania sa skracoval), so zvyšovaním množstva podaného kofeínu. Zistili sme, že kym u skupiny, ktorej bolo podané placebo bol kognitívny výkon najhorší, zlepšil sa už pri podaní slabšej kávy a najlepší bol pri podaní kávy silnejšej. Medzi jednotlivými skupinami sme zistili štatisticky významové rozdiely na úrovni  $p < 0,05$ . Medzi prvou a poslednou skupinou sa zistil vysoko významový rozdiel ( $p < 0,01$ ).

Štandardná odchýlka časov hľadania poskytuje zaujimavý pohľad na istú stabilitu, či vnútornú kozistenciu jednotlivých skupín. Pri používaní alkoholu je zrejmé, že najjednoznačnejšie reaguju v zlepšenom výkone tí, ktorí konzumovali menšie množstvo alkoholu. Menej stabilní sú konzumenti placebo a v tretej skupine s najväčším množstvom použitého alkoholu je zrejmá veľká interindividuálna variabilita. V súvislosti so štandardnými odchýlkami možno konštatovať, že dosahujú všeobecne vysokú úroveň, čo je spôsobené jednak malým počtom participantov v skupinách a výrazne individuálnymi reakciami participantov na stimulačné látky. Modifikáciu výskumu plánujeme realizovať na väčšom výbere a diferenciácii participantov.

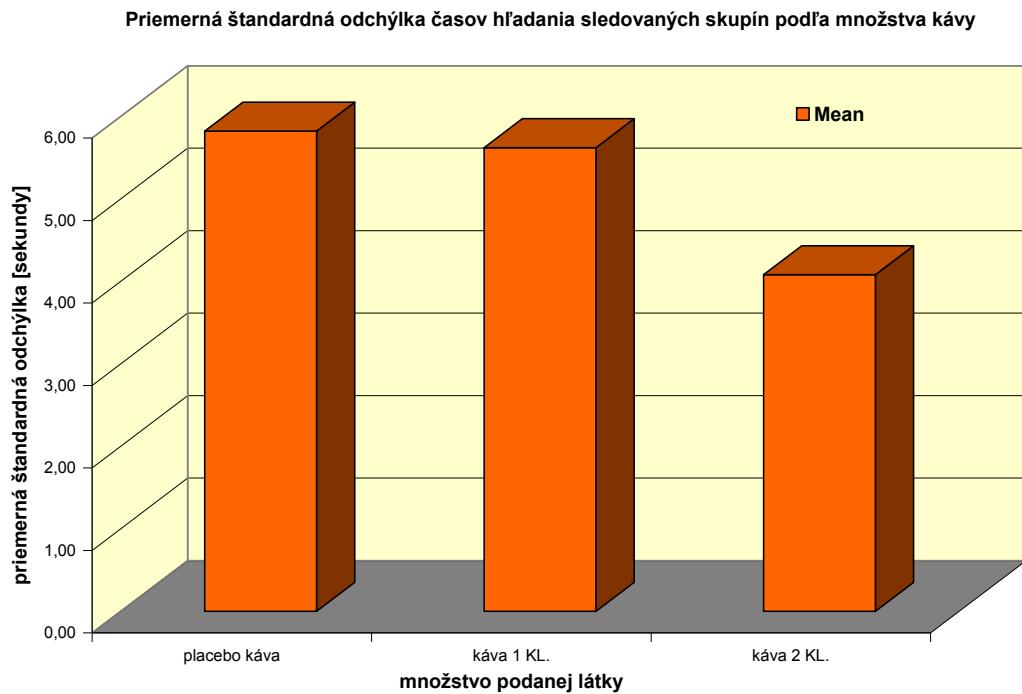
Obr č.3: Priemerná štandardná odchýlka časov hľadania sledovaných skupín, závisle od množstva podaného alkoholu.



Obr č.3 znázorňuje veľkosť štandardnej odchýlky jednotlivých skupín, s ohľadom na množstvo podaného alkoholu. Priemerná štandardná odchýlka bola výrazne najväčšia v prípade participatov, ktorí vypili nápoj s 1dc alkoholu (7.64s), menšia bola u participantov, ktorí vypili placebo (5.11s) a najmenšiu štandardnú odchýlku mala skupina, ktorá vypila nápoj s 0.5dc dc alkoholu (4,45s).

Pôsobenie alkoholu na konzistentnosť výkonu skupiny (iterividuálne rozdiely), javí obdobný priebeh s kognitívnym výkonom. Tento fakt nasvedčuje tomu, že najmenšie rozdiely v odpovediach medzi participantami sa vyskytli v skupine, ktorá vypila nápoj s 0.5dc alkoholu, ktorá sa zároveň vyznačovala aj najlepším kognitívnym výkonom. Menej konzistentný výkon mala skupina, ktorej bolo podané placebo, tá zároveň mala aj horší kognitívny výkon v porovnaní s predchádzajúcou skupinou. Najväčší individuálny rozptyl času hľadania jednotlivých číslíc mala skupina, ktorá vypila 1dc alkoholu. Ako bolo uvedené vyšie, u tejto skupiny bol zistený aj najhorší pozornostný výkon.

Obr. č.4: Priemerná štandardná odchýlka časov hľadania sledovaných skupín, závisle od množstva podanej kávy (kofeínu).



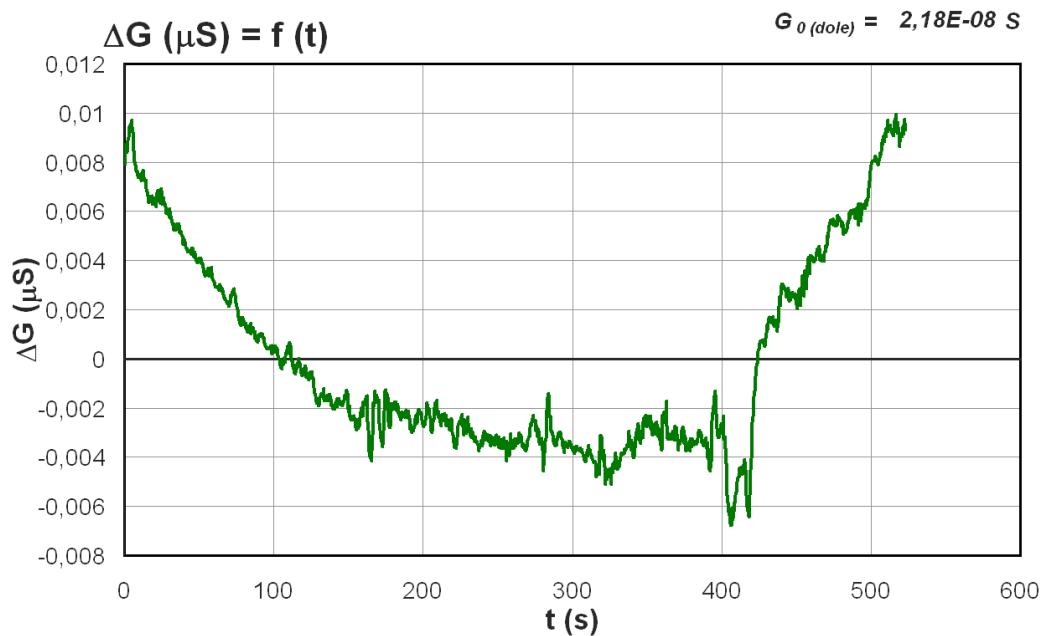
Graf č.4 poukazuje na veľkosť štandardnej odchýlky jednotlivých skupín, s ohľadom na množstvo podanej kávy. V tomto prípade veľkosť štandardnej odchýlky klesá spolu so zvyšujúcou sa dávkou kávy. Najväčšia štandardná odchýlka sa vyskytla v skupine ktorá vypila bezkofeínovú kávu (5,52s), o niečo menšia sa zistila v skupine so slabšou kávou (5,22s) a výrazne najmenšiu štandardnú odchýlku dosiahla skupina, ktorá vypila silnejšiu, 1 g kávu (4,08s).

Na zaklade zistení možme predpokladať, že konzistentnosť odpovedí viac menej tiež kopíruje výkony v kognitívnom výkone. Najmenej konzistentné odpovede mala v tomto prípade skupina, ktorá vypila placebo – tato skupina rovnako zaznamenala aj najhorší kognitívny výkon. V skupine, ktorá vypila slabšiu kávu, bol pozornostný výkon participantov znatelne lepší, avšak konzistentnosť časov hľadania sa líšila iba minimálne od predchádzajúcej skupiny (bez štatistickej významovosti). V poslednej skupine, ktorej bola podaná silnejšia káva, kognitívny výkon bol najlepší i konzistencia časov hľadania bola najsilnejšia, usudzujeme o najmenšom iterindividuálnom rozptyle. Toto zistenie možno s opatrnosťou interpretovať, že najsilnejšia dávka kofeínu spôsobila, že participanti nachádzali čísla najrýchlejšie a zároveň ich pracovný výkon prebiehal najplynulejšie bez „výpadkov“ a menších interividuálnych rozdielov vo výkone (hoci, ako sme už uvádzali pri komentovaní štandardných odchýliek pri vykone po použití alkoholu, ich hodnota je všeobecne bola vysoká, čo može byť spôsobené viacerými faktormi).

Pri analýze psychofiziologických premenných sme sa sústredili len na kožno-galvanickú reakciu (KGR) u participantov, ktorí konzumovali alkohol: Išlo o skupinu s placebo alkoholom a skupinu s najlepším výsledkom v sledovaných premenných (skupina s konzumáciou 50 g alkoholu).

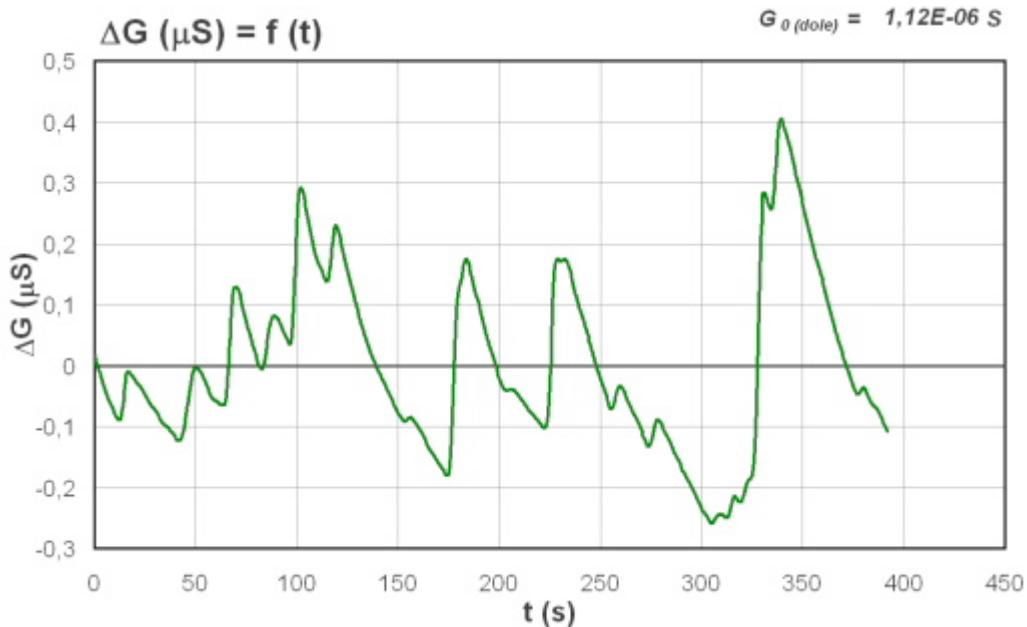
Ako je zrejmé z ďalšieho obrazku (č.5), participanti s konzumáciou 0.5 dc alkoholu sú vyrovnanejší aj v KGR. Krivka má tendenciu počas experimentu klesať. Jedine v záverečnej fáze stúpa, aj to na úroveň pôvodnú.

Obr. č. 5: Výkyvy v KGR počas riešenia experimentálnej úlohy u participantov (0.5dc alkoholu)



Na obrázku č.6 participanti s aplikáciou placebo vykazujú významné kolísanie kožnej vodivosti (KGR), ako reakcie na stresové situácie. Vzostup je striedený následným poklesom a opäť vzostupnou tendenciou. Tento fakt tak tiež pravdepodobne dokumentuje zložitejší adaptačný mechanizmus organizmu na stresovú situáciu u abstinentoch, ako u participantoch, ktorí použili menšieho množstva alkoholu.

Obr. č. 6: Výkyvy v KGR počas riešenia experimentálnej úlohy u participantov (placebo alkohol)



## Záver a diskusia

V našom experimente sme sa zamerali na vplyv psychoaktívnych látok alkoholu a kofeínu na selektívnu pozornosť. Zistili sme, že alkohol v menšej dávke, zlepšuje pozornosť participantov. Pri zvýšenej dávke alkoholu však pozornosť klesá. V prípade konzumu kofeínu, výsledky poukazujú na to, že pozornostný výkon sa zlepšoval so zvyšovaním množstva podaného kofeínu, to znamená, že kym u skupiny, ktorej bolo podané placebo bol pozornostný výkon najhorší, zlepšil sa už pri podaní slabšej kávy a najlepší bol pri podaní kávy silnejšej. Pozornostný výkon bol jednoznačne zlepšený dávkou kofeínu. Reakcie participantov, ktorí vypili silnejšiu kávu, boli v reakciách na cieľové písmená nielen rýchlejšie a presnejšie, ale prejavovali sa aj ľahším ignorovaním nevýznamných písmen. Väčšie množstvo kofeínu teda pomáha zlepšovať selektívnu pozornosť, zlepšuje schopnosť zamerat' sa na dôležité informácie a nevŕšiť si nepodstatné. Otázkou však ostáva, aké množstvo kofeínu je už kritické a javí sa ako deteriorizátor kognitívneho výkonu, o čom sa zmienujú s pomerne veľkou diferenciáciou zistení viacerí autori (Skala, 1987, Snel, 1999a i.).

Vplyv alkoholu na kognitívny výkon, naše výsledky podporujú aj niektoré zistenia Snela (1999), o tom že mierna dávka alkoholu môže prispieť k zvýšeniu výkonu v kognitívnych úlohách. Vyššia dávka alkoholu mala, už negatívny vplyv na pozornosť, čo podporujú zistenia Kolibáša, Novotného (1996).

Predpokladáme, že k zlepšeniu kognitívneho výkonu, pri nízkej dávke alkoholu došlo aj vďaka tomu, že sa participanti vplyvom tejto látky mierne uvoľnili a preto dosiahli lepšie výsledky, ako skupina, ktorej bolo podané placebo. Tento predpoklad potvrdzuje aj zistenie, v náväznosti na naše predchádzajúce štúdie (Brezina, 1999, Vavrinský at all, 2008): U skupiny s menším množstvom použitého alkoholu bol zistený relatívne rovnomerný pokles psychofyziológických

funkcií, oproti skupine, ktorá alkohol nepoužila. Na základe uvedených zistení, možno konštatovať, že hypotézy tohto experimentu boli potvrdené.

Pre malý počet participantov opatrnejšie možme interpretovať zistenia v štatisticky významových rozdieloch štandardných odchýliek. Tie boli zistené ako vysokovýznamné v experimente s použitím kavy medzi skupinou placebo a participantami, ktorí použili 1g kavy. V experimente s alkoholom bol zistený vysoko významný štatistický rozdiel medzi placebo, alebo konzumom 0.5g alkoholu a konzumom 1dc alkoholu. V oboch častiach experimentu (použitie alkoholu, alebo kávy) konzistentnosť výkonu (menšie interividuálne rozdiely), súviseli s kvalitou kognitívneho výkonu. Z tohto zistenia možno zrejme predpokladať, že v skupinách s dobrým kognitívnym výkonom sa zistili menšie interividuálne výkyvy.

Získané výsledky práce si nenárokuju na všeobecnú platnosť, majú jednoznačne charakter metodického zdelenia, inšpirujúce k ďalšiemu experimentovaniu v tejto interdisciplinárnej oblasti. Experiment bol realizovaný v rámci Centra Excelencie CENAMOST (Slovenská vedecká a vývojová agentúra) s podporou projektov AV 4/0018/07 v spolupráci s Katedrou mikroelektroniky STU.

## Literatúra

- Brezina, I. (1999): Pozornostný výkon, ako indikátor kognitívneho vývinu. In: Výchova a vzdelávanie na prelome tisícročí, Zborník, UPJŠ, Košice.
- Dworetzky, J.P. (1995): Psychology, Third edition, West publishing company, New York.
- Eysenck, M.W., Keane, K.T. (1995): Cognitive Psychology, Lawrence Erlbaum Associates, Hove, UK.
- Kolibáš, E., Novotný, V. (1996): Alkoholizmus a drogové závislosti, Univerzita Komenského, Bratislava
- Snel, J. (1999): Psychológia zakázaného ovocia, Psychoprof, Nové Zámky.
- Skála, J. a kol. (1987): Závislosť na alkoholu a iných drogách, Avicenum, Praha
- Vavrinsky, E., Brezina, I., Solarikova, P., Stopjakova, V. (2008): Physiological monitoring of human cognitive processes. 4th European conference of the international federation for medical and biomedical engineering, Antwerp, Belgium, ISBN 978-3-540 89207-6;

# Kultúrne pozadie vo vztahu k rozdielom konceptualizácie psychologických pojmov

## Cultural background in relation to conceptualization of psychological constructs

Brezina Ivan

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava  
expisvan@savba.sk

*Abstrakt: Múdrost vymedzená nezápadnou laickou i odbornou populáciou je charakterizovaná väčším dôrazom na sociálnu sféru, kontext tu zastáva významnejšiu pozíciu než je tomu v konceptualizáciach západných autorov (i laikov), a syntéza je výrazne nadradená analýze. Akcent je kladený na celok charakterizovaný súčinnosťou časti. Prototyp osobnosti mûdreho človeka reflekтуje rovnováha medzi emocionálnymi, sociálnymi a motivačnými stránkami ľudskej psychiky, pričom tradičný západný dôraz na kognície v spojení s múdrostou je nahradený významnosťou prikladanou zdraviu, či spiritualite. V predkladanom teoretickom príspevku sa pokúsime identifikovať a priblížiť niektoré z tých kultúrnych charakteristik, ktoré zastávajú klúčové miesto na pozadí medzikultúrnej diverzity procesu konceptualizácie vo všeobecnosti.*

*Kľúčové slová:* kulúra, konceptualizácia, kultúrne rozdiely

*Abstract: Wisdom, as defined by non-western both laik and expert populations, is more closely connected with the set of social (rather than intellectual) skills, meanwhile the given context plays an important paper, within the concepts of societies where without major simplifications, synthesis in thought spreads clearly over the analysis. Accent is being put on the whole and characterized by interaction of all its parts. Prototype of a wise person is reflected by the balance between emotional, social and motivational aspects of psyche, where typical western emphasis on cognition is replaced by importance assigned to health and spiritual issues. In the following theoretical paper we try to identify and explore those cultural characteristics, that play a keyrole in background of intercultural diversity in conceptualization as such.*

*Keywords:* cultural backround, conceptualization, cultural diferences

V literatúre sa stretávame s diskusiami o univerzalite vymedzenia objektov základného psychologického výskumu (Erikson vs. Sternberg), resp. o kultúrnej jedinečnosti teoretických konceptov - napr. štruktúry osobnostných čít (Kitayama vs. McCrae). Debaty sa zväčša odvájajú od empirickej evidencie súčasného výskumu, pričom kultúrne súvislosti filozoficko-náboženského charakteru sa obyčajne nechávajú stranou.

Poznanie západu postavené do protikladu k východnému poznaniu spoľahlivo vykresluje mieru kontrastu medzi dvomi veľkými civilizačnými okruhmi<sup>3</sup>, zároveň však v mnohých aspektoch nepredstavuje porovnanie, v ktorom kultúrne odlišnosti dosahujú najvyššej miery odlišnosti<sup>4</sup>.

Za účelom tejto publikácie sme vybrali úzky okruh odlišností v historických východiskách východného a západného poznania, ktoré majú ambíciu čitateľovi poslúžiť ako inšpirácia k tvorbe vlastného názoru ohľadom kultúrnej univerzality, či jedinečnosti v rámci paradigmy dnešnej

<sup>3</sup> Západ definovaný populáciami, ktoré v rámci svojho historického vývinu neprešli štádiom dominancie jedného z východných nábožensko-filozofických smerov: hinduizmu, budhizmu, taoizmu, konfucionizmu, či šintoizmu.

<sup>4</sup> Kultúrne výrazne odlišné populácie sú dodnes za hranicou bežného psychologického výskumu, za isté premostenie k antropológii je možné považovať oblasť „indigenous psychology“.

psychológie. Nazdávame sa totiž, že proces kultúrnej dynamiky predstavuje mechanizmus natoľko zložitý, že jeho simplifikácia na úrovni dimenzie kolektivizmu a individualizmu nás, ako čitateľov, pripravuje o komplexnejšiu perspektívu.

### Intuícia vs. Racionalita

Budhistický koncept zvaný „smrti“ znamená úplné rozpomenutie, a prezentuje nepretržité uvedomovanie si vlastných pocitov, vnemov a myšlienok bez akéhokoľvek účelu alebo výkladu (Radhakrishnan, 1991). Návrat k predpojmovému poznávaniu je spoločným motívom mnohých filozoficko-náboženských škôl východu. Nabádanie k regresu do dávnejších štádií ontogénezy sa týka viac menej výhradne organizácie vnímania a myслe. Návrat do detských čias nie je návratom do roztržitosti. Predstava geniálneho neposedného a neurotického filozofa v Ázii neobstojí – dôraz je kladený na jednotu myšlienky a kontextu, v ktorom vzniká<sup>5</sup>. V duchu poznania, že získanie kontroly nad vlastným telom<sup>6</sup> predstavuje východiskovú pozíciu pre ďalší spirituálny vývin, sa zenoví a taoistickí majstri, budhistickí, či hinduistickí mnísi učia pri cvičeniach zameraných na pochopenie charakteru vlastnej myслe dlhodobo správne držať telo, chodiť a prijímať potravu. Telo je vnímané ako veľmi dôležitý informačný kanál a mysel' je tu chápana ako nástroj, pričom múdrost' je definovaná ako schopnosť podrobniť tento nástroj vlastným (vedomým) zámerom – obsah a kvalita myšlienok sú hodnotené sekundárne, až po rozpoznaní schopnosti jednotlivca vymaniť sa z toku nezámerného uvažovania, automatických myšlienok.<sup>7</sup>

V tejto súvislosti je možné, že predstava kľúčového východného konceptu vyprázdenia myслe istým spôsobom reprezentuje nepredstaviteľné, až ohrozujúce sústo pre intelektom zaťažený mozog západného pozorovateľa. „Cieľom východných učení však nie je vyprázdníť mysel', ako je tomu u slabomyselného, ale uviesť do hry jej vrodenú, spontánnu inteligenciu“ (Watts, 1995, s. 80), oživiť intuiciu, bez toho aby sme mysel' znásilňovali (podľa zenového príslovia: „mozog nie je sval“). Psychológom terminologicky nepozdávajúce sa spojenie „čistota myслe“ vyjadruje jeden zo základných konceptov mnohých východných náboženských a filozofických škôl východu.

### Sebapoznanie vs. Získanie kontroly nad prostredím

Jung (1995) poukazuje na „introspektivitu východného poznania v kontraste k západnému zaujatiu nadobudnutím väčšej kontroly nad prostredím“. Zastáva názor, že „je to východ, ktorý nás učí inému, širšiemu, hlbšiemu a vyššiemu chápaniu, porozumeniu prostredníctvom života“, kedy (východný) „človek prežíva svet i svoje ja ako sen, čím je bytostne zakorenený v pôvodnom základe, ktorý ho pritiahuje tak mocne, že sa jeho vzťah k svetu relativizuje v miere pre nás často nepochopiteľnej“ (s.214).

V porovnaní s híbkou a rozsahom, v akom sa laická verejnosc' Ázie po tisícočia zaujíma o zákonitosti vnútorného života, je možné našu kultúru tiež vnímať v kontexte „zamerania sa navonok“. Dejiny náboženského myслenia na západe dokumentujú absenciu duchovných cvičení presahujúcich rozmer motlidby, cvičení vedúcich jednotivca k hlbšej kontemplácii a reflexii

<sup>5</sup> Viazanosť na kontext v ázijskej populácii v sociálnej oblasti dokumentujú Kitayama, Duffy, 2003 a vo sfére organizácie vnímania Kitayama, Kawamura, Duffy, Larsen, 2004.

<sup>6</sup> Východná múdrost' v tejto súvislosti pojednáva o primárnej dôležitosti rozpoznania spôsobu (rytmu) organizácie (vlastnej) hmoty (matéria) – je však nutné podotknúť, že tento druh poznania je optikou východu stavaný do ostrého protikladu s tézami materialistickej filozofie (na prvý pohľad paradoxne), chápajúcimi hmotu ako základnú (konečnú) formu reality. Zároveň však (tiež paradoxne) nevyjadruje ani pravý opak, kedže mnohé východné filozofie (napr. zen) nerozlišujú existenciu základného dualizmu medzi myслou a telom, riadiacim a riadeným, či spirituálnym a materiálnym.

<sup>7</sup> Možno nie je prehnané vyslovit' domnenku, že západné myслenie môže z východnej perspektívy niest' prílastok „toto, čo nerozpoznáva hranice použitia rozumu“ (resp. stáva sa obeťou svojho nástroja).

vnútorného života<sup>8</sup>. Táto skutočnosť predstavuje pre kritikov jeden z argumentov, prečo vedecká psychológia nevznikla v podhorí Himaláju. Niektorí autori spájajú vznik psychológie so spirituálnou krízou západu, odvolávajúc sa na konflikt medzi vedeckým poznaním a poznaním náboženským – teda spor, ktorý je evolúciu východného poznania cudzí. V tomto kontexte asi nebude prekvapením, že slovné spojenie “psychická realita” v kontexte východného poznania prakticky stráca zmysel, keďže v ponímaní tak filozofických škôl, ako aj laickej verejnosti, je v istom zmysle, každá iná skutočnosť iba sebaklamom.

### **Prirodzenosť vs. Pravda**

Spomínaný fakt úzko súvisí s - pre východné myšlenie charakteristickou - viazanosťou na kontext. V prostredí neustálej zmeny, kde poznanie je relatívnym, sa hľadanie akejsi objektívnej skutočnosti dostáva mimo záujem jednotlivca aj spoločnosti. Prevládajúci idiografický prístup zdôrazňujúci jedinečnosť javov, dôraz na nestabilitu pozorovateľa, klamivosť a neobsažiteľnosť “spoločnej reality”, ako aj skepsa voči pojmovému uchopovaniu skutočnosti sú základnými znakmi východného hľadania slobody, ktoré sa, zjednodušene povedané, udieva paralelne so zhánkou po pravde na západe. Tieto dva prístupy je možné vnímať ako rozličné cesty vedúce k jednej hore, hora však v tomto prípade – z nášho subjektívneho pohľadu - pozostáva z dvoch vrcholov.

Proces sebaobjavenia, podľa S. Radhakrisnana (1989), vo východnom ponímaní nie je výsledkom intelektuálnej analýzy, ale dosiahnutia ľudskej integrity za pomoci ovládnutia (angl. to master) vlastnej prirodzenosti. Zatiaľčo sa západ, vymaňujúci sa zo stredovekého dogmatického zovretia, snaží nájsť presné odpovede na dielčie otázky, nemenej sofistikované snahy východu sa upierajú iným smerom, a to k znovudosiahnutiu zážitku prirodzenosti bytia. Na základe východných učení, „vtahovanie vzduchu plúcami ide ruku v ruke s uchopovaním života“ (Watts, 1995, s. 72) a teda vedomé obsiahnutie tohto dejia je „procesom, v ktorom sa najzjavnejšie prejavuje jednota kontroly so spontánnosťou, respektíve jednota zámernej a nezámernej činnosti“ (Suzuki, 1950, s. 70). Uvedené súvisí s ľudskou snahou ako takou, ktorá by ideálne mala byť v istých intervaloch pretkávaná budhistickou tézou „nechania byť“, taoistickým „nezasahovaním“, teda ponechaním udalostí, nech sa udievajú samé. Pozorumenie vlastným citom (emóciám), túžbam a pohnútkam (motivácia) tvorí zásadnú časť ľudského poznania na východe (Sumedho, 1991).

Spontánosť spolu s prirodzenosťou<sup>9</sup> tvoria dve kľúčové vlastnosti (viď Radhakrishnan, 1991, Sen, 2005) a úlohou človeka smerujúceho k nadobudnutiu múdrosti je znova ich dosiahnutie.

### **Celistvosť vs. Zmysel pre detail**

Súčasný výskum implicitných teórií múdrosti naznačuje, že že je možné uvažovať o koncepte západnej múdrosti založenej na dominancii rationality, poznatkov a rozumu, a východných prístupoch k múdrosti akcentujúcich emócie, intuíciu a v neposlednom rade, transcendentálnu oblasť (podľa Lewittovej (1999), Takahashihho, Bordiu (2000), Yanga (2001), ako aj Takayamu (2002)).

Slovenská sinologička Marina Čarnogurská (2006) približuje východný koncept bytia ako holistický náhľad na existenciu jedného živého organizmu, ktorého je človek vnútornou súčasťou. Fritjof Capra (1988, s. 89) prirovnáva holistický prístup nasledovne – „ked' je človek zdravý, nie je si

<sup>8</sup> V historii Ázie značne rozšírené ľudové kontemplatívne metódy nečinnosti (pr. wu-wej) a meditácie v sede na západe nenachádzajú ekvivalent.

<sup>9</sup> „Prirodzenosť zenu kvitne iba vtedy, keď človek stratil strojenosť a akékoľvek vedomie seba samého“ uvádza Watts (1995, s. 113). Podľa Lewittovej (1999), múdrost' je v tibetskej kultúre spájaná s redefiníciou identity, momentom, kedy sa jednotlivec začína stotožňovať s metafyzikou trvalej existencie.

vedomý žiadnej z početných častí tela, vníma svoje telo ako jednoliaty organizmus<sup>10</sup>“. Aj keď západný (zlo)zvyk rozdeľovať niektorí autori spájajú s kresťansko-judaistickou tradíciou (Lilly, 1978), nazdávame sa, že o základných kameňoch európskeho myslenia je vhodné uvažovať (aj) v kontexte gréckej filozofie. Podľa Katza (1950, in Takahashi, Bordia, 2000) starovekí Gréci presadzovali racionálne a analytické schopnosti produktívnych občanov a devalvovali emocionálne a intuitívne časti ľudskej psychiky ako prekážku jasnému rozumu. Radhakrishnan (1989) v tejto spojitosti za milník považuje grécky dualizmus, ktorý stanovil dôležitú deliacu čiaru medzi hmotu a duchom. Je pravdepodobné, že pôvod historickej inklinácie európskej civilizácie k analytickým procesom sa nám nepodarí kompletne a spoľahlivo zachytiť. O pevnej zviazanosti východných kultúr s holistickým ponímaním reality svedčí aj zakorenenosť základných princípov holizmu v štruktúre jazyka. Watts v tejto súvislosti uvádza, že „veľký počet čínskych slov zastáva zároveň funkciu podstatných mien aj slovies – a teda ten, kto myslí v čínštine, vidí, že objekty sú tiež udalosťami. A taktiež, že náš svet je skôr súborom procesov než entít“ (1951, s. 99).

### Výsledky výskumov zameraných na kultúrne odlišnosti východu v psychológii

Richard Nisbett (2003) vo svojom diele „The Geography of Thought“ predstavuje vlastnú víziu základných kontrastov v spôsoboch myslenia medzi príslušníkmi východných a západných kultúr<sup>11</sup>. Táto sa opiera o bohatý súbor empirických dát zozbieraných na viacerých kontinentoch v priebehu posledných dekád. Vychádzajúc z poznatkov autora, jedinci východných kultúr majú tendenciu

- nahliadať na realitu v perspektíve kruhu,
  - preferovať dialektickú logiku,
  - hľadať rovnováhu,
  - vidieť celok a prikladať dôležitosť kontextu a
  - prichádzať k záverom typu „aj A – aj B“ resp.
- „A a B“

v protiklade k príslušníkom západných kultúr, ktorí skôr inklinujú k

- nahliadanju na realitu v perspektíve priamky,
- preferovaniu lineárnej logiky,
- izolovaniu objektu od kontextu,
- analýze častí celku,
- záverom typu „bud' A, alebo B“.

Nisbett (2003) ďalej potvrdzuje zistenia viacerých výskumníkov konštatovaním, že „západ“ zdôrazňuje individualitu a autonómiu, zatiaľčo „východ“ dáva dôraz na vzájomnú závislosť, prepojenosť (angl. interdependency) a komunitu (pozri Triandis, 1990, Hofstede, 2001, Smith,

<sup>10</sup> Margaret Locková opisuje východný holizmus (in Capra, 1988) na príklade čínskej medicíny, optikou ktorej predstavuje človek dominantne funkčnú jednotku – namesto anatomických presnosťí, čínska medicína svoju pozornosť prakticky výhradne venuje vzájomným vzťahom jednotlivých častí. Radhakrisnan (1939) uvádza, že „spôsob zažívania skutočnosti ako zjednoteného celku je mystikmi považovaný za jeden z príznakov zdravia. Rozdelenie na samostatné objekty je z ich pohľadu symptomom mentálnej poruchy“ (s.29).

<sup>11</sup> Vymedzenie „východu“ a „západu“ R. Nisbetta sa v mnohom zhoduje vymedzením, ktoré sme zvolili za účelom tejto práce, nie je však identické. Pozri Nisbett, Richard (2003). *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently and Why*. The Free Press: New York.

2007, Hall, 1988). Integratívnosť, ako charakteristika východnej múdrosti definovaná Takahashim a Overtonom (2005), spadá plne do kontextu prezentovaných zistení R. Nisbetta.

V inej štúdii Kim et al (1999) identifikoval dimenzie ázijských kultúrnych hodnôt v trojstupňovom výskumnom procese založenom na: (a) skúmaní literatúry o ázijských kultúrnych hodnotách, (b) celonárodnom výskume realizovanom na amerických psychológoch ázijského pôvodu a (c) troch diskusiách fokusových skupín pozostávajúcich z Američanov ázijského pôvodu. Tieto procedúry celkovo generovali štrnásť dimenzií hodnôt s 202 položkami<sup>12</sup>: kolektivizmus, skromnosť, sebkontrola, dôležitosť rodiny, úcta k autorite, konformita so spoločenskými normami, rodinou a očakávaniami, úspech vo vzdelení a práci, rešpekt voči starším, schopnosť riešiť psychologické problémy, zbožšťovanie rodičov, reciprocita, udržanie interpersonálnej harmónie, nadradenosť potrieb druhého nad vlastnými, udržanie pozitívnej reputácie rodiny.

## Literatúra

- Capra, F. (1988) – Uncommon wisdom, Flamingo, London.
- Čarnogurská, M. (2003) – Čínska filozofia cez prizmu euro-čínskych filozofických vzťahov od minulosti až po dnes. In: Slobodník, M., Pirický G., (Ed.) - Fascinácia a (ne)poznanie: Kultúrne strety západu a východu, Chronos, Bratislava.
- Jung, C.G. (1995). Človek a duše. Academia. Praha.
- Kim B.S.K., Atkinson, D. R., Yang, P. H. (1999). The Asian Values scale: Development, factor analysis, validation, and reliability. "Journal of Counseling Psychology", 46, s. 342-352.
- Kitayama, S., Duffy, S., Kawamura, T., & Larsen, J. T. (2003) - A cultural look at New Look: Perceiving an object and its context in two cultures. "Psychological Science", 14, s. 201-206.
- Lilly, J.C., Lilly, A. (1978). The dyadic cyclone, Paladin Books, London.
- Lewitt, H.M. (1999). The Development of Wisdom: An Analysis of Tibetan Buddhist Experience. Journal of Humanistic Psychology, Vol. 39; No.2, s. 86-105
- Nisbett, Richard (2003) - The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently and Why. New York: The Free Press.
- Radhakrishnan, S. (1989) – Indian philosophy, Vol. 2, Oxford University Press, Dehli.
- Radhakrishnan, S. (1991) – Eastern religions and western thought, Oxford University press, Oxford India Paperback, Dehli.
- Sumedho, A. (1992). Bdelosť, cesta k nesmrtelosti, Cad press, Bratislava.
- Suzuki, D.T. (1950). Living by Zen. Rider, London.
- Takahashi, M., Bordia, P. (2000). The concept of wisdom: A cross-cultural comparison. International journal of psychology, 35 (1), 1-9.
- Takahashi, M., Overton, W. F. (2002). Wisdom: A culturally inclusive developmental perspective, International journal of behavioral development, 2002, 26 (3), 269-277.
- Takayama, M. (2002). The concept of wisdom and wise people in Japan. Nepublikovaná dizertačná práca, Tokyo University, Japan.
- Watts, W. A. (1951). The wisdom of insecurity, Vintage books, New York
- Watts, W. A. (1995). Cesta Zenu, Votobia, Olomouc, 1995

<sup>12</sup> Pre bližšie informácie pozri Kim, B.S.K., Atkinson, D. R., & Yang, P. H. (1999), alebo Kim, B.S. K., Atkinson, D. R. , Umemoto D. (2001)

# Aktualizace podnětového materiálu PFT a její praktické užití

## *Updating of the Rosenzweig P-F Study's Stimulus Material and its Operative Application*

**Čáp David**

Katedra psychologie, FF UK Praha, Středisko výchovné péče Slaný  
capin@centrum.cz

*Abstrakt:* Rosenzweigův obrázkový frustrační test (PFT) pro dospělé neměl nikdy vytvořeny normy na české populaci. Od doby, kdy vznikl, jeho grafický podnětový materiál velmi zestárl a stal se téměř nepoužitelným. Cílem této studie je představit nový grafický materiál a nově vzniklé normy. Validita a reliabilita nové verze PFT (C-W) byla zkoumána na vzorku 30 studentů ve věku 14 až 16 let. Standardizace byla provedena na vzorku 100 studentů ve věku 14 až 17 let. Nové normy byly vytvořeny pro kategorie, S-E vzorce a GCR. Upraveno bylo také vyhodnocení testu.

*Klíčová slova:* agrese, frustrace, projektivní metoda, Rosenzweigův obrázkový frustrační test

*Abstract:* The Rosenzweig Picture Frustration Study for adults has never had any created norms in terms of Czech population. Since the time of creation its graphical stimulus material became old and nearly unusable. The purpose of this study is to introduce new graphical material and the emergent norms. Validity and reliability of the new version PFT (C-W) was examined on the sample of 30 students in age from 14 to 16 years. The standardisation was realized on the sample of 100 students in age from 14 to 17 years. The new norms were created for categories, S-E patterns and GCR. Also the scoring and compilation of the scoring blank was adapted.

*Keywords:* aggression, frustration, projective method, Rosenzweig P-F Study

## 1. Úvod

Námětem této studie je pokus o určení směru, který by mohl vést ke znovuoživení kdysi u nás oblíbené psychodiagnostické metody. Jedná se o projektivní metodu, kterou vytvořil významný americký sociální psycholog Saul Rosenzweig a představil ji v roce 1945. Od té doby se stal Rosenzweigův obrázkový frustrační test často a ve velké šíři užívaným psychodiagnostickým nástrojem. Jeho vývoj i nadále pokračoval, ale bohužel ne na území České republiky či dříve Československa. Dnes zřídka a bohužel pouze orientačně a neoborně užívaná metoda pracuje s normami, které jsou přes půl století staré a ani nebyly vytvořeny na základě českého vzorku. Takovýto handicap činí z Rosenzweigova obrázkového frustračního testu bohužel prakticky nepoužitelnou metodu pro českou populaci.

## 2. Historie PFT

Významný americký sociální psycholog Saul Rosenzweig se již ve třicátých letech dvacátého století věnoval tématu frustrace a také o tomto tématu hojně publikoval. V roce 1945 poprvé uveřejnil původní metodu s názvem Rosenzweig Picture-Frustration Study (Rosenzweig, S., 1945). Plný název ale zněl Picture-Association Study for Assessing Reactions to Frustration (Rosenzweig, S., 1978). Plný název nebyl a není užíván. Naopak je název tohoto testu uváděn ve zkrácené podobě, nejčastěji PFS či PFT. Na následujících stránkách budeme užívat zkratky PFT, jelikož je nejužívanější (Svoboda, M., 1999) a je užívána i u českých překladů.

PFT původně neměl být klinickým diagnostickým nástrojem. Rosenzweig (1978) uvádí, že původním účelem bylo zkoumání konceptů teorie frustrace a některých oblastí projektivní metodologie. Jako projektivní metoda leží PFT mezi Slovním asociačním experimentem (WAT – Word Association Test) a Tematickým apercepčním testem (TAT). Rosenzweig (1978) označuje PFT jako poloprojektivní metodu (semiprojective technique), nicméně my zůstaneme u v české odborné literatuře zavedeného označení projektivní metoda.

PFT představuje projektivní metodu zaměřenou na odhalování vzorců chování při běžné zátěži (Svoboda, M., 1999). Rosenzweig v roce 1948 svou metodu revidoval a představil ji jako PFT verze pro dospělé. Ve stejné době pracoval na verzi pro děti, kterou následně i vydal. Tato verze byla určena pro děti ve věku 4 – 13 let. Poslední verzi, tedy verzi pro adolescenty, Rosenzweig představil až v šedesátých letech (Rosenzweig, S., 1978).

### **3. Cíle studie**

Prvním cílem bylo vytvoření aktualizovaného podnětového materiálu. To znamená navržení nových podnětových obrázků, které budou splňovat parametry projektivní metody, a úpravu textu v textových polích (bublinách).

Druhým cílem bylo ověření psychometrických vlastností aktualizované metody. Jednalo se o srovnání originální a aktualizované formy a také o ověření stálosti v čase aktualizované verze.

Třetím cílem byla následná pilotní standardizace aktualizovaného testu a úprava vyhodnocovacího listu. Tato pilotní standardizace byla provedena na věkově omezeném vzorku (tedy ne na výběru z celé populace) a plně respektovala Rosenzweigovy výpočetní a statistické mechanismy.

### **4. Aktualizace podnětového materiálu PFT**

Myšlenka aktualizovat podnětový materiál Rosenzweigova obrázkové frustračního testu pro dospělé vznikla v roce 2006, ale až v roce následujícím byly uskutečneny reálné kroky k realizaci této myšlenky. Prvním krokem byla focus group zaměřená na percepci grafického materiálu, následovala série konzultací nad grafickou stránkou s výtvarnicí Mgr. Janou Wienerovou. Výsledkem těchto konzultací byly první návrhy a následně i první perokresby nového podnětového materiálu. Následně byl emitován první kompletní set podnětového materiálu a na základě zkušenosti z této emise došlo k dalším grafickým úpravám.

#### **4.1 Focus group**

Tato metoda byla využita záměrně v přípravné fázi aktualizace a byla zaměřena na percepci přes padesát let starého grafického materiálu PFT. Jejími účastníky bylo osm osob ve věku 15 až 24 let, tři muži a pět žen, které vybral a oslovil sám autor. Účastníci byli různého vzdělání, se zájmem o různé obory a pouze dva byli studenty psychologie. Účastníci nebyli informováni o záměru autora grafický materiál aktualizovat. Bylo jim pouze sděleno, že se jedná o psychodiagnostickou metodu a jejich úkolem je hovořit o tom, jak na ně působí, co si o ní myslí, jestli se jim zdá srozumitelná, co je napadá, když si obrázky prohlížejí. Skupinu vedl sám autor.

V průběhu diskuse nad grafickým materiálem zazněly např. následující úvahy:

„Je to staré a směšné.“

„Asi bych si spíš prohlížela ty retro-obrázky.“

„Parní lokomotiva a tyhle klobouky jsou pro dnešní dospívající nesrozumitelné.“

„Myslím si, že by ten test měl někdo předělat. Tohle je strašně staré.“

„Nevím, co to má měřit, ale tohle se přece nemůže stát, klobouky přece nikdo nenosí.“

„A v jaké době se tohle nosilo?“

„Ten jazyk je asi stejně starý jako ty obrázky.“

„Tohle auto bych chtěl vidět na silnici. Moc mě nezajímá, co tam píšou, ale ty obrázky jsou zajímavé.“

„Mně se ty obrázky líbí, škoda, že nejsou barevné.“

„Nechápu, proč se to ještě používá.“

Z výše uvedených citací vyplývá, že původní grafický materiál na sebe pravděpodobně váže více pozornosti, která není čistě původu situačního, ale spíše se týká grafického zpracování. V úvahách respondentů bylo možné identifikovat zaměření pozornosti na anachronismy, vnímanou nepravděpodobnost konkrétní situace či jazykovou neadekvátnost. Několik respondentů referovalo o tom, že v nich některé obrázky vyvolávaly smích a připadaly jim směšné. To znamená, že by tyto obrázky mohly čistě svým grafickým zpracováním modifikovat emoční ladění respondenta a tím i jeho verbální odpověď.

Na základě této diskuse se autor rozhodl upravit nejen grafický materiál, ale také texty uvedené v některých obrázcích.

#### 4.2 Vývoj nových obrázků

Jak již bylo výše uvedeno, autorkou nových podnětových obrázků je výtvarnice Mgr. Jana Wienerová. Tyto obrázky vznikly na základě několika konzultací, kdy bylo nutné přesně identifikovat frustrující situaci každého obrázku, nalézt vhodný vizuální kontext a zároveň v některých případech i vytvořit vhodnou situační alternativu. Současně byl i upravován text uvedený v některých obrázcích.

Vlastní obrázky vznikaly formou perokresby, následně byly naskenovány a upravovány digitálně. Digitální obrázky byly upravovány v několika vlnách, aby co nejvíce splňovaly původní grafické parametry. Těmito parametry byly zejména neutrální neutrální gesta a postura a naprostě nekonkrétní výrazy obličeje, které byly nejčastěji bez jakýchkoliv detailů. Po první emisi kompletního podnětového setu se projevily některé dílčí nedostatky, které musely být odstraněny.

#### 4.3 Úprava titulní strany a vyhodnocení

Na titulní straně byl v hlavičce vytvořen prostor na vyplnění jména, věku, přesného data administrace a také uvedení pohlaví respondenta. V centrální části je uvedena zkratka testu a v závorce označení formy. Forma je označena C-W. Jedná se o první písmena autorů - Čáp a Wienerová. Celé označení testu na titulní straně tedy vypadá tedy takto: PFT (C-W).

Poslední strana testu označená jako vyhodnocení prošla významnou úpravou, která výrazně usnadňuje jednotlivé kroky všech výpočtů a nově je rozšířena o výsledný profil respondenta. Při úpravách na vyhodnocení autor vycházel z porovnání původního publikovaného vyhodnocení (Rosenzweig, S., 1945), revidovaného základního manuálu PFT (Rosenzweig, S., 1978), vyhodnocení formy pro adolescenty (Rosenzweig, S., 1981), vyhodnocení dětské formy (Rosenzweig, S. et al, 1948), u nás neoficiálně vydaného univerzitního překladu PFT (Diamant, J. & Srnec, J., 1958), tzv. „kroměřížského vyhodnocení“ a oficiálního českého vydání PFT pro děti (Psychodiagnostika Brno, 1998).

## **5. Reliabilita**

Výzkum retestové reliability aktualizované verze se konal stejně jako v případě validity v únoru a dubnu roku 2008.

Retestový vzorek tvořilo celkem 30 respondentů ve věku 14 až 16 let. Jednalo se o studenty prvního ročníku (konkrétně kvinty) Gymnázia Přelouč a žáky devátého ročníku ZŠ Kladno (konkrétně 9.B). Soubor byl složen z 8 chlapců a 22 dívek. Volba tohoto vzorku byla záměrná. Autor chtěl ve vzorku obsáhnout studenty střední školy a stejně tak i budoucí učně. Věkové složení se nabízelo svou relativně snadnou dostupností, přičemž splňuje podmítku verze PFT pro dospělé již od 14 let. Autor si je vědom velmi úzkého věkového výběru z populace, důvodem je pouze pilotní výzkum všech psychometrických náležitostí aktualizované verze.

Mechanismus testování byl rozdělen do dvou fází. První test byl zadán na obou školách na začátku února 2008. O dva měsíce později byl zadán i retest. Tento dvouměsíční interval byl zvolen na základě původního měření retestové reliability u vzorku 35 studentek zdravotní školy (Rosenzweig, S., 1978). Test byl administrován vždy skupinově a anonymně. Respondenti svůj test označili značkou. Instrukci zadával a protokoly vyhodnotil autor. Žáci a studenti pracovali nerušeně v naprosté tichosti. Výsledný počet 30 respondentů se odvíjel od počtu žáků a studentů, kteří se účastnili obou testování.

Výpočet retestové reliability se týkal všech kategorií (E, I, M, O-D, E-D, N-P) i indexu skupinové konformity (GCR). Hodnoty hrubých skóru byly převedeny na procenta a korelace byly vypočítány z těchto procentuálních hodnot.

## **6. Validita**

Validita byla v tomto případě zkoumána formou korelace originální a aktualizované verze PFT. Výzkum korelace obou verzí se konal v únoru a dubnu roku 2008.

Validizační vzorek tvořilo celkem 30 respondentů ve věku 14 až 16 let. Jednalo se o studenty prvního ročníku Gymnázia Přelouč a žáky devátého ročníku ZŠ Kladno (konkrétně 9.A). Soubor byl složen z 13 chlapců a 17 dívek. Volba tohoto vzorku byla záměrná stejně jako v případě zkoumání validity.

Mechanismus testování byl rozdělen do dvou fází. Nejprve byla zadána původní verze na Gymnáziu Přelouč a aktualizovaná verze na ZŠ Kladno. O dva měsíce později, stejně jako v případě testování reliability (Rosenzweig, S., 1978), byla zadána v každé třídě opačná verze než v prvním případě. Test byl administrován vždy skupinově a anonymně. Respondenti svůj test označili značkou. Instrukci zadával a protokoly vyhodnotil autor. Žáci a studenti pracovali nerušeně v naprosté tichosti. Výsledný počet 30 respondentů se odvíjel od počtu žáků a studentů, kteří se účastnili obou forem testování. Administraci vždy vedl autor.

Výpočet korelace obou verzí se týkal všech kategorií (E, I, M, O-D, E-D, N-P) i indexu skupinové konformity (GCR). Hodnoty hrubých skóru byly převedeny na procenta a korelace byly vypočítány z těchto procentuálních hodnot.

## **7. Standardizace**

Standardizační vzorek byl tvořen 43 studenty a 57 studentkami. Celkový počet byl 100. Jednalo se o studenty a studentky prvních ročníků Střední zdravotnické školy v Praze, Střední odborné školy v Kralupech nad Vltavou, Gymnázia Přelouč a žáky a žákyně 9. ročníku Základní školy v Kladně. V případě studentů Gymnázia Přelouč a žáků Základní školy v Kladně byly do vzorku vybrány pouze ty protokoly, které byly vyplněny jako první. Respondenti tedy při jejich vyplňování neměli zkušenosť s původní verzí nebo touto aktualizovanou. Školy byly voleny záměrně a to tak, aby byla zastoupena škola s převahou dívek, škola s převahou chlapců, pohlavně vyrovnaná škola

(gymnázium) a aby byli také zastoupeni budoucí studenti učebních oborů. Věkové rozmezí respondentů bylo 14 až 17 let (sedmnáctiletý byl pouze jeden student).

Test byl administrován vždy skupinově a anonymně, administraci testu vedl vždy autor. Studenti byli motivováni dle instrukce uvedené na titulním listu celého setu. Studenti a studentky pracovali nerušeně v naprosté tichosti. Výsledný počet respondentů ve vzorku se odvíjel od toho, zda byl protokol vyplněn kompletně, byl čitelný a nebyl devalvován. Protokoly vyhodnotil sám autor.

### **Standardizace probíhala následující formou:**

Hrubé skóry všech kategorií (E, I, M, O-D, E-D, N-P) a S-E vzorců (E, I, E+I, E-E, I-I, M+I) byly převedeny na procenta. Procentuální skóry všech kategorií byly podrobny McCallově plošné transformaci a převedeny na normy ve formě STENŮ. Procentuální skóry S-E vzorců byly vyjádřeny ve formě četnosti a kumulativních četností. Z důvodu specifického rozložení a na základě doporučení statistika byly převedeny pouze na předběžné normy ve formě TERTILŮ. Normy indexu skupinové konformity - GCR byly vypočteny dle stejného klíče jako v případě revidovaných kriterií původní formy (Rosenzweig, S., 1967).

## **8. Diskuse**

Tato kapitola je rozdělena na tři okruhy adekvátní cílům celé studie. Prvním je vlastní tvorba podnětového materiálu, druhým ověření psychometrických vlastností nové verze a třetím standardizace nové verze.

### **8.1 Nový podnětový materiál PFT (C-W)**

Jak již bylo uvedeno, obrázky vznikly formou perokresby a následně byly naskenovány a digitálně upravovány. Jejich autorkou je výtvarnice Mgr. Jana Wienerová. U všech obrázků došlo ke sjednocení grafického designu, u některých navíc k úpravě textu, či drobné úpravě frustrující situace. Celkem 15 obrázků (č.1, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22 a 24) autor považuje za úspěšně aktualizované a doporučuje je pro další využití. Zbývajících 9 obrázků je nutné ještě upravit, aby splňovaly Rosenzweigovy nároky na emocionální neutralitu.

### **8.2 Psychometrické vlastnosti PFT (C-W)**

Reliabilita byla měřena metodou test-retest, jejíž výsledky byly blízké původním Rosenzweigovým výsledkům se skupinou 35 studentek či 45 mediků (Rosenzweig, S., 1978). Korelace retestové reliability po dvou měsících u vzorku 30 studentů a studentek se pohybovaly v rozmezí 0,42 až 0,70, přičemž korelace reliability u GCR dosáhla hodnoty 0,37. Tyto výsledky svědčí o stálosti metody v čase. Zde je ovšem nutno uvést, že GCR byl počítán dle původních norem, jelikož nové ještě nebyly stanoveny. Lze tedy předpokládat, že by korelace reliability GCR mohla být s novými normami ještě vyšší.

Validita byla chápána jako vztah mezi starou a novou verzí. Opět byla stanovena na vzorku 30 studentů a studentek. Korelace mezi starou a novou verzí se pohybovaly mezi 0,15 (O-D) až po 0,77 (E), korelace GCR byla 0,32. Potíž by mohla opět vzniknout z důvodu starých norem GCR, na druhou stranu nejnižší hodnota u (O-D) může být obhájena i zkušeností samotného S. Rosenzweiga, který tento konstrukt vnímal jako problematický i ve svých výzkumech (Rosenzweig, S., 1978).

Tyto korelace mohou být napadnutelné také z důvodu nižších zkušeností autora, který získal pocit vhledu do signování a dané problematiky teprve po vyhodnocení první stovky protokolů. Z toho

důvodu by bylo vhodné celý proces ověřování psychometrických vlastností nové verze zopakovat na větším vzorku a doplnit o metodu nezávislých hodnotitelů.

Přes veškeré námitky ale lze považovat novou verzi za reliabilní a pojmově i empiricky validní projektivní metodu.

### **8.3 Standardizace PFT (C-W)**

Standardizace byla provedena na relativně dostatečném vzorku 100 studentů a studentek, přičemž věkové normy dětské verze byly tvořeny na vzorcích o počtu 80 dětí (PFT pro děti, český překlad). Složení vzorku se blížilo demografickému rozložení mužů a žen ve společnosti, byli zastoupeni jedinci studující technické obory, zdravotnictví, gymnázium i ti, kteří půjdou cestou praktického vzdělávání, tedy cestou učebních oborů.

Normy byly vytvořeny pro kategorie, S-E vzorce a GCR. Lze namítnat, že chybí normy pro faktory, ale tyto údaje mají pro interpretaci minimální význam. Normy pro kategorie byly uvedeny ve stenech, které jsou dnešním diagnostikům velmi blízké.

Naopak normy pro S-E vzorce jsou vyjádřeny pouze formou nepříliš užívaných tertilů. K užití takového vyjádření norem dospěl autor po konzultaci se statistikem z toho důvodu, že údaje nebyly vhodné převoditelné na steny. Tato fáze normalizace si jistě zaslouží i další výzkum.

Dalším komplikovaným bodem standardizace byly normy GCR. S. Rosenzweig sice ve svých pracích popsal metodu výpočtu, ale konkrétní matici nikde neuvedl. Z toho důvodu byl tento výpočet opět konzultován se statistikem a společně s ním byla nalezena vhodná početní matice. Autor se nicméně domnívá, že i tento mechanismus by mohl doznat drobné změny. Zdá se mu totiž, že procentuální zastoupení faktoru ve výši 35 % pro zařazení do norem GCR je poněkud měkké kriterium. Pro příští výzkum by doporučoval hodnotu 40 až 50 %.

Standardizace PFT (C-W) pro populaci 14 až 17letých se zdá být použitelnou včetně několika úprav vyhodnocení a vlastního vyhodnocovacího protokolu. Všechny tyto úpravy vedly ke zjednodušení práce s metodou PFT.

Stejným způsobem by bylo vhodné zpracovat i ostatní věková pásmá.

## **9. Závěr**

Nyní nezbývá než dodat, že se v tomto textu podařilo dosáhnout cílům, které stály na jeho počátku. Nový grafický materiál, ověření psychometrických vlastností i standardizace metody PFT (C-W) prokázaly smysluplnost tohoto počínání. Autor se domnívá, že má význam pokračovat v usilovné práci na znovuoživení psychodiagnostické metody, která se na našem území stala téměř zapomenutou.

Autor by si přál, aby bylo možné v relativně krátkém časovém horizontu připravit aktualizovanou verzi Rosenzweigova obrázkového frustračního testu pro dospělé do oficiálního tisku. Tato metoda by opět mohla sloužit širokému spektru psychologů od kliniky, přes školství až po výzkum a personalistiku.

## **Literatura**

- Rosenzweig, S. (1945): The Picture-Association Method and its Application in a Study of Reactions to Frustration. *Journal of Personality Assessment* 14, 3 – 23.
- Rosenzweig, S. (1967): Revised Criteria for the Group Conformity Rating of the Rosenzweig Picture-Frustration Study, Adult Form. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment* 31, 58 – 61.
- Rosenzweig, S. (1978): The Rosenzweig Picture-Frustration (P-F) Study: Basic Manual. St. Louis, Rana House.
- Rosenzweig, S., Fleming, E.E., Rosenzweig, L. (1948): The Children's Form of the Rosenzweig Picture-Frustration Study. *Journal of Psychology* 26, 141-191.
- Svoboda, M. (1999): Psychologická diagnostika dospělých. Praha, Portál.

## **Další prameny**

- Vyhodnocovací arch PFT z Psychiatrické léčebny v Kroměříži.  
Český překlad PFT (přeložili J. Diamant a J. Srnec, Praha: FF UK, 1958).  
Rosenzweigův obrázkově frustrační test PFT. Verze pro děti. T 107. Brno: Psychodiagnostika, 1998.

# Fair play medzi detmi v materskej škôlke

## *Fair play among children in a kindergarten*

**Deáková Jana**

Ústav sociálnej antropológie, Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského  
j.deakova@gmail.com

**Mentel Andrej**

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania  
andrej.mentel@gmail.com

*Abstrakt:* Vo svojom výskume chcem overiť vplyv niektorých faktorov na osvojovanie si zásad fair play u detí predškolského veku. Otázkou je, či sa čestná hra objavuje ako dôsledok vnímania možnosti sankcií (ak áno, ktoré sankcie majú výraznejší vplyv na reguláciu správania), dohľadu autority (skutočnému alebo domnelému) alebo kontroly spoluhráčov. Využívam kombináciu etnografického pozorovania a terénnych experimentov, pričom základom výstavby hypotéz je teória hier. Rozhodujúcim ukazovateľom je uplatňovanie kooperatívnych stratégii aj v tých prípadoch, v ktorých sa hráči neriadi konceptu homo oeconomicus.

Kľúčové slová: materská škola, fair play, teória hier, sociálna sankcia

*Abstract:* In my research, I want to check the influence of some factors, to learn principles of fair play among preschool children. The question is whether a fair game appears as a consequence of the perception of the possibility of sanctions (if it is like this, then the sanctions which have significant influence on the regulation of behavior), the supervisory authority (actual or suspected) or teammate's control. In this research, I use a combination of ethnographic observations and field experiments; the base construction of hypotheses is the theory of game. A crucial indicator is the application of cooperative strategies in those cases in which players controlled the concept of homo oeconomicus.

Keywords: Kindergarten, fair play, game theory, social sanction

### 1 Úvod do problematiky

Na začiatku skúmania fair play medzi detmi je dôležité, si ujasniť, kde sa deti učia určitým pravidlám a normám potrebným ku každodennému životu. V materskej škôlke si deti osvojujú určité normy a pravidlá správania sa (ako napr. umyť si ruky po WC, podákať ak nám niekto s niečím pomôže ale požičia, pred jedlom si umyť ruky, vyzuť sa pred vstupom do triedy,...) čo možno zaradiť pod „formálne kurikulum“. To tiež môžeme definovať ako súhrn výchovných a vzdelávacích cieľov, ktoré sú formulované v pedagogickej dokumentácii. Zahŕňa všetko to, čo má škôlka/škola cielene deti naučiť. Poznáme však aj tzv. „skryté kurikulum“ (Snyder, 1971), ktoré sa nedá presne zadefinovať, no dá sa však napísat, že skryté kurikulum je všetko to, čo sa dieťa naučí v škole/škôlke ako vedľajší, nezamýšľaný, do určitej miery vítaný a do inej zas nevítaný produkt chodu inštitúcie. Na presnej definícii skrytého kurikula sa ešte nikto nezhadol a autori ho vysvetľujú rôzne. Ako píšu Kaščák a Filagová (2007), problémy s pojmom skrytého kurikula vznikajú z toho, že sa pod ním často „skrýva“ čokoľvek súvisiace s tým, čo sa deje v triede mimo oficiálnych osnov, a s tým, aký to má dosah na funkciu edukačného systému pre spoločnosť a ekonomiku. Čažko sa teda určuje, čo všetko do neho patrí a čo nie.

Rozdiel medzi skrytým a formálnym kurikulom však vieme vymedziť na konkrétnych príkladoch. Ak si napríklad vezmeme systém vysokej školy, pravidlá, sylabus, skúšky. Tu nás učia to, na čo máme zameranie, a stávajú sa z nás „profesionáli“, no to, ako (síce nečestne, ale predsa) spravit

skúšky, to nás nikdy nikto neučil. Napriek tomu však vieme, že je to síce nesprávne a nečestné, ale občas aj účinné. A práve to je tým skrytým kurikulom. Osvojovanie si praktík a správania sa na základe nejasnej prieplasti medzi formálnym kurikulom a niečím čo je v nás, určitý „pud sebazáchovy, sebectva, egoizmu...“.

„Na nerovnoznačnosť formálneho a skrytého kurikula nie je jedna prostá reakcia. Niektorí študenti dokonca nezistia, že nejaká „prieplast“ existuje. Ale takmer všetci zistia, že si musia vyvinúť súbor stratégii, trikov a adaptívnych techník, ktorými sa vysporiadajú s výberom“ (Kaščák a Filagová, 2007). Títo autori ďalej píšu, že každá trieda má dvojaké kurikulum: Prvé možno nazvať úradné kurikulum. Výhradne oň, sa v minulosti zaujímali školský pedagógovia...Patria k nemu vyučovacie predmety, pre ktoré konštruujeme vyučovacie a učebné prostriedky (...) Druhé kurikulum, by sme hľadám mohli označiť ako neúradné alebo dokonca skryté kurikulum, pretože úplne uniklo pozornosti školských pedagógov (Kaščák, Filagová, 2007).

Mojím cieľom je zistiť, či je fair play produktom zámerného vyučovania (a teda formálneho kurikula), mimovoľného (spontánneho) učenia v danom prostredí (a teda skrytého kurikula), alebo dokonca, či deti hrajú fér bez ohľadu na akékoľvek učenie – či už formálne alebo neformálne. Chcela by som sa zameriť na skupinu detí, kde by som pozorovala ich správanie pri hrách, pri určitom rozhodovaní, keď ich nikto nevidí. Chcela by som zistiť či si deti osvojujú určité pravidlá spoločnosti len na základe učenia, príkazov a zákazov (t.j. explicitných inštrukcií) vyšej autority, čím bude pri mojom výskume vychovávateľka, alebo sa učia a osvojujú si určité správanie na základe skrytého kurikula (t.j. implicitne, v rámci rôznych činností). Napr. základné návyky ako hygiena, ďakovanie sa deti učia v škôlke, sú k tomu vedené a ak to nesplnia sú napomenuté, no od druhého diet'a odlákať pozornosť a vziať mu hračku, ktorú má práve on ale chcem ju aj ja, to ho už nikto nenaučí. Zameriam sa tiež na spôsoby karhania vychovávateľiek, ako to prijímajú deti a aké tresty na ne platia, čo je pre ne najhoršie (íšť do kúta, mať zákaz hier počas poobedia, či vyhrážky typu: „pôjdeš k malkáčom“). Toto mi bude slúžiť na získanie prehľadu o rôznych stránkach „normatívnej kultúry“ v škôlke (takto nazývam súbor spoločenských pravidiel a sankcii za ich porušovanie). Získané poznatky uplatním pri analýzach správania počas rôznych detských hier a iných aktivít, v rámci ktorých štandardne dochádza ku kooperácii a zároveň umožňujú porušovanie pravidiel fair play (spolupracovať so spoluhráčmi, dodržiavať pravidlá hry apod.). Vychádzam z matematickej teórie hier aplikovanej na analýzu sociálneho správania (pozri napr. Diekmann, 2009; Colman, 1982; Hargreaves Heap, & Varoufakis, 1995). Tá ukazuje že „fair play“ predstavuje takú hernú stratégiu, ktorá je v mnohých formalizovaných hrách (napr. väzňova dilema, ultimátna hra, diktátorská hra, common goods game, hra dôvery apod.) ďaleko od dominantnej („dominantná“ stratégia je taká, ktorá hráčovi zabezpečí lepší alebo aspoň nie horší výnos ako každá ďalšia stratégia). Dominantná stratégia totiž často vyžaduje „egoistické“ správanie spojené s podvádzaním a teda porušením fair play (ďalej uvádzam ako príklad väzňovu dilemu, porov. aj Diekmann, 2009).

Ak teda deti v rámci svojich hier uprednostňujú hru v súlade s fair play (a teda nehrajú sebecky), potom to môže vyplývať z dvoch zdrojov: Po prvé, môžu mať „vrozený sklon“ hrať tak, aby rešpektovali pravidlá (máme na mysli pravidlá hry a zároveň pravidlá sprostredkovanej zjavným kurikulom, t.j. explicitným vyučovaním). Toto by som mohla pozorovať vtedy, ak by na dodržiavanie fair play nemala vplyv možnosť sankcii (presnejšie: v takomto prípade by deti dodržiavalia fair play, aj keby im nehrozila žiadna sankcia).

Druhá možnosť je, že dodržiavanie fair play je vynútené trestom (sankciou). To znamená, že sklon hrať fair sa znižuje v momente, keď deti nevnímajú možnosť sankcie.

V materskej škôlke sa zameriam na deti, ktoré budem pozorovať vo vyššie uvedených „formalizovaných hrách“. Tieto hry si stanovým podľa šablón, kde poznáme najmenej 7 druhov takýchto „experimental games“ (Väzňova dilema, Ultimátna hra, Diktátorská hra, Hra dôvery, Hra

výmeny darov, Hra potrestania tretím hráčom a Hra verejných statkov). Ja sa zameriam len na pár vybraných, kde ich časom, po pár dňoch pozorovania budem aplikovať na deťom už dobre známe hry.

## **2 Stručná charakteristika vybraných experimentálnych hier z hľadiska fair play**

V nasledujúcich odstavcoch charakterizujem tie formalizované hry, ktoré sa najčastejšie využívajú pri experimentoch v sociálnych vedách. Budem si hovoriť len o tom, ako sa v ich rámci prejavuje fair/unfair hra – princípy týchto hier sú totiž opísané na mnohých miestach v odbornej literatúre (napr. Diekmann, 2009).

### **2.1 Väzňova dilema a hra záruky**

V hre usporiadanej podľa schémy väzňovej dilemy je z hľadiska jednotlivca najvýhodnejšie podvádzat'. Určitým paradoxom však je, že toto rozhodnutie je horšie než „iracionálne“ obojstranné rozhodnutie spolupracovať (hrať fair, investovať do znižovania emisií apod.). Tento paradox sa v sociálnej realite rieši rôznymi spôsobmi, medzi ktoré patrí napríklad ustanovenie sociálnej normy prikazujúcej kooperáciu a sankcionovanie jej porušenia. V tejto novej situácii sa hrať fair často „oplatí“ (je výhodné aj z egoistického hľadiska), pretože pôvodná tabuľka výnosov sa transformuje na novú. V tomto prípade sa pôvodná hra (väzňova dilema) zmenila na novú, ktorá už má dve Nashove rovnováhy. Túto hru nazývame „hra záruky“ (assurance game, porov. Diekmann, 2009). Pri nej je jeden z rovnovážnych stavov pre oboch hráčov celkovo najvýhodnejšia (výnos oboch hráčov je vyšší než pri akékoľvek inej kombinácii stratégij). O takejto rovnováhe hovoríme, že dosahuje tzv. Paretovo optimum. Pri väzňovej dileme dosahuje Paretovo optimum obojstranná spolupráca. Ak by jeden z hráčov chcel zvýšiť svoj výnos (mohol by to urobiť tak, že by podviedol súpera), protihráčovi by tým poškodil. Tento bod však nie je Nashovou rovnováhou a nedá sa dosiahnuť „egoistickou“ voľbou maximalizujúcou osobný prospech. V hre záruky, na ktorú sa väzňova dilema transformuje niektorými druhmi sankciami, však existuje Pareto-optimálna Nashova rovnováha. V tomto druhu hier je teda čestná hra dominantnou stratégiou, predstavuje „racionálnu“ voľbu a je individuálne aj skupinovo najvýhodnejšia.

### **2.2 Ultimatum Game („Ultimátna hra“)**

V ultimátnej hre sa čiastočne líši „sebecká“ stratégia od „unfair“: Férovu stratégou na strane darcu je darovať viac než najmenšiu možnú čiastku; na strane príjemcu je však fair nevyužiť právo veta, tzn. prijať akékoľvek ponuku. Naopak, „nefér“ je neponúknut' nič alebo odmietnut' ponuku. Ide teda o „pomstu“ protihráčovi, ktorá je sankcionovaná tým, že nikto nedostane nič (Diekmann, 2009).

### **2.3 Trust Game („Hra dôvery“)**

Hráč v hre dôvery má dve možnosti:

- a) Ak príjemca odpovedá čestne (fair play), posiela vyššiu sumu, než je ponúknutá suma, takže výsledkom je kladný výnos pre obe strany, t.j. obe strany získavajú.
- b) Ak podvádzza (unfair), posiela menej než ponúknutú sumu, v extrémnom prípade nič. Výsledkom je veľký zisk príjemcu a strata u darcu.

Môžeme si to predstaviť na nasledujúcim príklade: Hráč 1 (kupujúci) si objedná tovar v internetovom obchode a zaplatí (kooperácia). Ak by si tovar neobjednal, hra končí (kupujúci má peniaze, predajca má tovar, ktorý chce predať). Ak sa však obchod zrealizuje, tak hráč 2 (predajca) buď pošle požadovaný tovar (fair play), alebo podvádzza – nepošle nič alebo pošle

bezcenný tovar. V prvom prípade sú obaja spokojní (kupujúci má tovar, ktorý chcel; predajca má peniaze, ktoré chcel); v druhom prípade je veľmi spokojný predajca (má peniaze aj tovar), no veľmi nespokojný kupujúci (nemá nič).

Racionálnou (sebeckou) stratégou je nedarovať nič a na strane „príjemcu“ nič neposielat' späť. Rovnovážnym bodom je tu teda podobne ako v prípade väzňovej dilemy unfair správanie. Férova hra sa za istých okolností dá „vynútiť“ sankciou (v zmysle, že zmení podmienky vyplácania výnosov takým smerom, že optimálnou stratégou sa stane férova hra), je to však zložitejšie než v assurance game.

#### 2.4 Public Goods Game („Hra verejných statkov“)

Ak by sa suma zložená z príspevkov hráčov neznásobovala a zároveň by každý prispel rovnakým príspevkom, tak sa hrácom vrátilo práve toľko, koľko prispeli. V ideálnom prípade, by každý prispel a teda by aj každý dostal (to by bolo v prípade poctivej hry). Ak však niekto v takomto prípade neprispeje nič, podvádzza, a dostáva na úkor ostatných ktorí prispeli a tí na úkor podvodníka späť dostávajú menej.

Ak sa zozbieraná suma pred prerozdelením násobí, potom je sice výhodné prispievať do spoločnej kasy, no individuálne najvhodnejšie je podvádzat' (neprispievať nič) a takto získať viac, ibaže na úkor spoluhráčov. Empirické výsledky ukazujú, že v jednorazovej hre hráči prispievajú polovicou obnosu S. Pri opakovaní hry však tieto príspevky postupne klesajú až k nule. Komunikácia medzi hráčmi však podporuje kooperáciu; trestanie neprispievajúceho (unfair) hráča kooperáciu zvyšuje veľmi výrazne (Camerer a Fehr, 2004).

### 3 Výskumné otázky a hypotéza

Najdôležitejším súborom situácií, v rámci ktorého budem sledovať zákonitosti stručne charakterizované v teoretickom úvode, budú detské hry v materskej škôlke. Budem si pri tom všímať správanie detí s ohľadom na to, nakoľko budú v rôznych situáciách hrať fair. Chcem sa zameriť na nasledujúce výskumné otázky:

1. Ako sa budú deti správať pri hre, ktorá bude prebiehať bez akejkoľvek kontroly dodržiavania pravidiel a férovej hry?
2. Ako sa budú deti správať pri hre, pri ktorej im bude hrozit' trest za porušenie férovej hry?
3. Ako sa budú deti správať pri rovnakej hre, ale bez trestu (len s upozornením učiteľky, že majú hrať čestne)?
4. Čím sa bude lísiť vplyv rôznych „dozorcov“ strážiacich fair play? Konkrétnie:
  - Ako sa budú deti správať pri hre, kde na férovú hru budú dávať pozor iné deti z ich kolektívu, ktoré práve danú hru nehrajú?
  - Ako sa zmení pravdepodobnosť férovej hry, pokiaľ na čestnú hru spoluhráča bude dozerat' iný spoluhráč?
  - Ako sa zmení pravdepodobnosť férovej hry, pokiaľ na čestnú hru hráčov bude dozerat' vonkajšia autorita, napr. vychovávateľka?
  - Aká bude moja rola medzi det'mi v materskej škôlke?

Za predpokladu, že det'om hrozí trest pri porušovaní pravidiel hranej hry, očakávam, že budú skôr ochotné kooperovať než podvádzat', ako v situácii, keď im nehrozí trest, alebo pokarhanie.

Vyplýva to z vyššie naznačenej transformácie (väzňova dilema sa pridaním určitého druhu sankcie zmení na hru záruky, pre ktorú jedna s Nashových rovnováh je zároveň Paretovým optimom). Podobné zákonitosti však platia aj pre niektoré iné hry. Ak by však dodržiavali pravidlá spolupráce **bez ohľadu na trest** približne podobne, potom by sme mohli uzavrieť, že fair play je výsledkom iných faktorov, než snahy vyhnúť sa sankcii.

#### 4 Základná idea terénneho výskumu

Pri svojom výskume využívam kvalitatívny zber dát, a to hlavne zúčastneným pozorovaním. Vo vybranej materskej škôlke plánujem pracovať denne niekoľko (4 – 5) hodín. Prvý týždeň som sa zoznamovala s okolím, vychovávateľkami, det'mi, spôsobom trávenia a organizácie času detí v škôlke a ich spôsobmi hrania sa. V nasledujúcich dňoch taktiež využijem formu terénneho experimentu, kde sa zameriam na detské hry, ktoré budem interpretovať pomocou vyššie uvedených typov formalizovaných hier. Pri hrách sa zameriam na správanie a fair play detí. Čo sa týka terénnych experimentov, rada by som uviedla ako príklad jednu z formalizovaných hier (Public goods game), ktorú by som mohla aplikovať na známu detskú hru „Kráľu, kráľu, daj vojačka!“. V nej sa utvoria dve družstvá po minimálne 3 deti, ktoré sa držia za ruky a stoja oproti sebe. Jeden z každého družstva sa vyberie a beží oproti opačnému družstvu a jeho úlohou je preraziť ruky protihráčov, následne si jedného z „roztrhnutých rúk“ vyberie a tým získava do svojho družstva ďalšieho člena. Ak ruky protihráčov neprerazí, zostáva v protidružstve. V tomto spôsobe hry je kooperácia (fair) držať pevne ruky, nepustiť a tým pádom získava družstvo ďalšieho člena a narastá. Za podvádzanie tu môžeme považovať zámerne prepustenie protihráča, pokial' sa hráč chce dostať do protidružstva za kamarátom. Každý z hráčov svojou snahou držať sa pevne vkladá investíciu do spoločného „blahobytu“ (celé družstvo získava ďalšieho člena, tým pádom narastá ich počet a majú vyšší úspech v hre, úspech družstva je úspechom každého jedného člena). Ak niekto podvádzza (prepustí protihráča), profituje z toho iba on sám – na rozdiel od spoločného víťazstva) a teda môže ísť do protidružstva za kamarátom. Jeho pôvodné družstvo však tratí, keďže stráca člena. V tejto hre sa dá použiť aj hrozba trestu, kde každý dáva pozor na každého. Ak je podvodník odhalený „bonzákom“, podvodník je sankcionovaný tým, že má „stop“ na tri kolá (tri kolá nebeží), ale aj „bonzák“ je potrestaný a nebeží jedno kolo. Tým by sme dosiahli určitú reguláciu hry, keďže aj „bonzák“ je sankcionovaný. Pre hráča ako jednotlivca nie je úplne výhodné príliš často odhalovať podvody (ak by „bonzák“ neboli taktiež potrestaný, mohol by to zneužívať a tak odstaviť spoluhráča s cieľom dosiahnuť vlastný prospech – častejšie zapojenie do „útoku“).

Tento výskum by mal viesť k overeniu, či už samotná prítomnosť niekoho, kto bude trestať, vedie k vyššej kooperácii medzi det'mi. Pozorovanie a pokusy ma tak dovedú k odpovediam, či je fair play medzi det'mi je podmienené skrytým alebo formálnym kurikulom.

Výsledky výskumu budem spracovávať postupne, na základe zápisov z priameho miesta výskumu. Pri pozorovaní si budem do denníka zapisovať všetky javy a úkazy, ktoré budú zaujímavé a kľúčové pre môj výskum.

#### 5 Doterajší výskum

Výskumu som doposiaľ venovala 2 týždne, kde som trávila každý deň 4-5 hodín. Výskum prebieha v Bratislave v jednej materskej škôlke. Pozorovala som triedu kde sa nachádzali deti hlavne predškolského veku ( 6-7 rokov), no keďže pozorovanie prebiehalo počas prázdnin, deti boli zmiešané aj s mladšími 3-5 ročnými det'mi. Výskum som si rozdelila na dve časti po 2 týždne, kde v prvej časti, ktorú som zatiaľ dokončila, som deti pozorovala, zapájala sa do ich aktivít a deti

zapájali do ich aktivít mňa. Druhá časť výskumu bude zameraná na formalizovné hry a na ich aplikáciu na deťom známe hry.

Tento dvojtyždňový výskum prebiehal počas prázdnin, čiže deti, ktoré sa nachádzali v mnou vybranej škôlke boli pomiešané nielen z iných škôlok, ale aj vekovo. Tak sa mi otvoril väčší obzor a mohla som porovnávať deti staršie s mladšími, „domáce“ s „cudzími“.

Vo výskume budem pokračovať, ale aj doterajší výskum mi už umožnil zistiť pár skutočností. Kedže je môj výskum zameraný na fair play medzi deťmi, viem z mojich doterajších dát vybrať niekoľko pozorovaní ako ilustračných príkladov:

Častou formou neférového správania boli snahy vynhnúť sa nepríjemným činnostiam (napr. upratovaniu hračiek) pomocou výhovoriek – napr. odvolaním sa na to, že dieťa čaká na kamaráta, ktorý ešte neprišiel do škôlky („on mi potom pomôže“), výhovorkami – „s tým som sa nehral, ja to neupracem; aj Jožko sa s tým hral a neupracuje; musím ísiť na WC“ atď. Tu dokáže priviesť deti k fair hre (ktorou je v tomto prípade spoločné upratovanie hračiek, na ktorom sa všetci podieľajú rovnakým dielom) len vychovávateľka, ktorá je vždy prinejakej nezhode, bitke privolaná zainteresovanými deťmi a očakáva sa od nej rozhodnutie. V tomto prípade nepomôže ani napomenutie a upozornenie od spolužiaka, ktorý vidí pravdu.

Marek (7 rokov) si postavil z veľkých penových kociek hrad zaberajúci asi štvrtinu triedy. V postavenom hrade sa chcel hrať aj Adam (5 rokov), no „staviteľ“ mu to nedovolil a dokonca ho aj zbil, vraj nech sa neopovažuje na to siahnuť. Ked' sa upratovali hračky, „staviteľ“ bol vyzvaný svoj hrad poodkladať na miesto, no on sa vyhovoril na Adama (ktorého pred chvíľou zbil, aby ho odohnal), že práve on sa s tým hral, a že on to upratovať nebude. Kedže učiteľka nemala čas zisťovať vinníka, kocky musel poodkladať Adam. Náš „staviteľ“ bol chlapec v predškolskom veku, ktorý po skončení prázdnin už nastupoval o školy a „zbitý chlapec“ mal len 5 rokov.

Pri spoločných aktivitách sa deti snažia takmer za každú cenu presadiť – zviditeľniť (krikom, predbiehajú sa kto, čo povie zaujímavejšie aby zaujal učiteľku).

Napríklad, pri každodenom „rituáli“, ked' si po raňajkách upratali hračky a deti si posadali na koberec, pani učiteľka sa ich snažila niečo nové naučiť, deti boli vyvolávané spočiatku systematicky, no po čase sa deti rozjašili a skončilo to pri kriku, ktorý sa vychovávateľka snažila utišiť vyvolávaním tých hlučných, a pre deti tiché, poslušné zakríknuté nezostal čas sa vyjadriť.

Tento druh správania pochopiteľne nemôžeme považovať za unfair – ide však o posilňovanie individuálneho presadzovania sa „za každú cenu“, ktoré pri zovšeobecnení na iné situácie môže viesť k uprednostneniu unfair správania.

Zatiaľ som nemala možnosť pozorovať veľa prípadov, v ktorých by deti skutočne spolupracovali (a kde by sa teda dali pozorovať prípadné pokusy o „podvádzanie“); preto vkladám nádeje práve do experimentov založených napríklad na kolektívnych pohybových hráčach. V čase mojej prítomnosti v škôlke totiž deti ani raz nehrali žiadnu kolektívnu hru (napr. futbal) – na ňom by sa veľmi dobre dala ukázať tak spolupráca, ako aj ulievanie sa, neproduktívne seapresadzovanie príliš individualistických hráčov apod.

## **6 Predbežné závery**

Naznačené príklady ukazujú, že v prípade neférového správania (napr. snahy zbaviť sa povinností výhovorkami apod.) dokáže obnoviť čestnú hru len intervencia učiteľky. Kontrola zo strany ostatných detí nie je dostatočne účinná. Zároveň sa však ukazuje, ako keby si práve nečestné správanie osvojovali deti ako súčasť skrytého kurikula. Staršie deti pri tom často využívajú svoju prevahu nad mladšími, takže staršie dieťa si môže unfair správanie voči mladšiemu „dovolit“.

Vo výskume však budem pokračovať naďalej, a to jednak pozorovaním, jednak postupom času začlením aj hry, na ktorých sa mi moja hypotéza potvrdí alebo naopak vyvráti.

## **Literatúra**

- Camerer, C. F. a Fehr, E. (2004): Measuring Social Norms and Preferences Using Experimental Games: A Guide for Social Scientists. In: Henrich, J., Boyd, R., Bowles, S., Camerer, C., Fehr, E. a Gintis, H. (Eds.): Foundations of Human Sociality: Economic Experiments and Ethnographic Evidence from Fifteen Small-Scale Societies (pp. 55–95). Oxford, Oxford University Press.
- Colman, A. M. (1982): Game theory and experimental games. The study of strategic interaction. Oxford et al., Pergamon Press.
- Diekmann, A. (2009): Spieltheorie. Einführung, Beispiele, Experimente. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hargreaves Heap S. P. a Varoufakis, Y. (1995). Game theory. A critical introduction. London and New York, Routledge.
- Kaščák, O. a Filagová, M. (2007): Javisko a zákulisie školy : O materskej škole a skrytom kurikule, Bratislava, Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Snyder, B.R. (1971): The hidden curriculum. New York, Alfred & Knopf.

# Priprava Slovenskej verzie I-S-T 2000 R<sup>13</sup>

## Development of Slovak Version of I-S-T 2000 R

Dočkal Vladimír

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava  
vladimir.dockal@vudpap.sk

*Abstract:* Pracovníci VÚDPaP-u realizujú slovenskú adaptáciu a štandardizáciu Testu štruktúry inteligencie 2000 R.

Táto revidovaná verzia sa od pôvodného Amthauerovho testu líši tým, že sa ju B. Brocke D. Liepmann a A. Beauducel snažili zosúladíť s faktorovoanalytickými teóriami inteligencie. Test obsahuje po tri subtesty zamerané na faktory verbálnej, numerickej a figurálnej inteligencie, z ktorých sa počítajú celkové skóre faktoru usudzovania, ďalej dva pamäťové subtesty a ako rozširujúci modul tiež Test vedomostí. Pomocou neho sa má odlišiť fluidná (gf) a kryštalizovaná (gc) inteligencia vo význame, ktorý vymedzil J. L. Horn. Autor príspevku spochybňuje niektoré východiská nového testu i postup matematicko-štatistického oddelenia „čistej“ gf a gc. Ďalej sa venuje problémom slovenskej štandardizácie, najmä prekladu a adaptácii položiek. Uvádza výsledky predvýskumu, ktoré ukazujú niektoré slabiny predbežnej slovenskej verzie, najmä nízku vnútornú konzistenciu subtestu Dopĺňanie viet. Na základe uskutočnejenej položkovej analýzy sa bude slovenská verzia I-S-T 2000 R ďalej zdokonaľovať.

Kľúčové slová: preklad testu, adaptácia testu, štruktúra inteligencie, reliabilita

*Abstract:* Workers of Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology are developing the Slovak adaptation and standardization of the Intelligence-Structure-Test 2000 R. This revised version differs from the original Amthauer's test in that respect that B. Brocke, D. Liepmann and A. Beauducel tried to synchronize it with factor-analytical intelligence theories. The test contains at three subtests focused on factors of verbal, numerical, and figural intelligence, of which the total scores of the reasoning factor are calculated; it then contains two memory subtests and Knowledge test, too, as an expansion module. With its help the fluid (gf) and crystallized (gc) intelligence is to be differentiated in the significance that J. L. Horn determined. The author of the contribution queries certain outcomes of the new test, as well as the procedure of mathematical-statistical differentiation of the "clear" gf and gc. Furthermore, the author pays attention to problems of the Slovak standardization, in particular to translation and adaptation of items. Results of pre-research are included – they show some weak points of the Slovak preliminary version, especially the low internal consistency of Sentence Completing subtest. On the basis of the realized item analysis, the Slovak I-S-T 2000 R version will be continually improved.

Keywords: translation of test, adaptation of test, structure of intelligence, reliability

Pred rokom som v Starej Lesnej hovoril o niektorých metodologických problémoch pri tvorbe testových noriem (Dočkal, 2008). Opieral som sa o skúsenosti, ktoré som získal pri slovenských štandardizáciách testov WISC-III a SON-R 2½-7. Po ukončení práce na týchto testoch sa pracovníci VÚDPaP-u zapojili do prípravy slovenskej verzie ďalšieho zahraničného testu, tentoraz najnovšej revízie Testu štruktúry inteligencie, ktorého pôvodným autorom bol nemecký psychológ Rudolf Amthauer. V súlade s názvom príspevku stručne poinformujem o teste a našej práci na jeho slovenskej adaptácii, opäť si však neodpustím niektoré metodologické úvahy.

Test štruktúry inteligencie vytvoril R. Amthauer v päťdesiatych rokoch minulého storočia, určený je primárne pre stredoškolskú populáciu. U nás vyšiel v preklade J. Fischerovej a s príručkou Vladimíra Hrabala st. v roku 1968. Test sa dlhé roky úspešne používal najmä v profesijnom poradenstve, posledné (tretie) vydanie s československými normami vydal podnik

<sup>13</sup> Podporené Centrom excelentnosti výskumu kognícií SAV.

Psychodiagnostické a didaktické testy v roku 1973 (Amthauer, 1973). Hrabalova príručka obsahuje základné štatistické údaje, ktoré dokladajú uspokojivé psychometrické parametre ako v nemeckom, tak aj v českom a slovenskom súbore (tamtiež).

V tom čase však už v Nemecku používali prepracovanú a zdokonalenú verziu testu pod názvom I-S-T 70 (Amthauer, 1970). Nová verzia vychádzala z pôvodnej autorovej koncepcie i pôvodného testového materiálu; iba subtest zachytávajúci schopnosť zovšeobecňovať bol výrazne prepracovaný – tak, aby sa dal vyhodnocovať pomocou šablóny (v pôvodnom I-S-T musel examinátor hodnotiť voľné odpovede, čo znižovalo objektivitu merania). Test, ktorý väčšina našich psychológov pozná, má 9 subtestov, z toho 5 verbálnych (vrátane pamäťového), dva numerické a dva figurálne.

Slovenská odborná verejnosť sa k I-S-T 70 dostala s vyše dvadsaťročným oneskorením (Amthauer, 1993). Príručka Jána Vonkomera neobsahuje žiadne údaje o psychometrických charakteristikách testu ani slovenské normy (prevodové tabuľky sú prevzaté z nemeckého vydania). To podnietilo pracovníčky vtedajšej Pedagogicko-psychologickej poradne Bratislavského kraja k vypracovaniu slovenských noriem na vzorke 513 stredoškolákov. Súčasťou ich práce bolo overenie vnútornej konzistencia jednotlivých subtestov. Ich zistenia sú temer šokujúce: reliabilita slovenskej verzie verbálnych subtestov je pre praktické používanie testu nedostatočná, len v prípade Generalizácií sa prehupla cez 0,7 (Chrenová, 2002). V subskupine negymnazistov sa hodnoty Cronbachovej alfy pohybovali dokonca len medzi 0,32 – 0,64. Znamená to, že test nielenže meria nepresne (nízka reliabilita výrazne rozširuje štandardnú chybu merania), ale nemožno sa spoľahnúť ani na to, čo meria (nespoľahlivosť merania priamo spochybňuje jeho validitu – pozri napr. Halama, 2005).

Prípad slovenskej verzie I-S-T 70 dokumentuje, že ak chceme používať akékoľvek meracie nástroje vyvinuté v inej kultúre, nestačí ich iba preložiť, ale je nevyhnutné podstúpiť s nimi celý štandardizačný proces a adaptovať ich tak, aby aj v podmienkach našej kultúry dosahovali náležité psychometrické parametre. Preto sme sa rozhodli štandardizovať najnovšiu dostupnú verziu Amthauerovho testu, na ktorej slovenské vydanie má licenciu pražské vydavateľstvo Testcentrum–Hogrefe.

Túto verziu pripravili Burkhard Brocke, Detlev Liepmann a André Beauducel v roku 1999 (Amthauer et al., 1999) a vo veľmi krátkom čase ju revidovali (Amthauer et al., 2001). Na rozdiel od Rudolfa Amthauera, ktorý sa ako väčšina autorov jeho generácie pri tvorbe testu riadil empirickými skúsenosťami a psychologickou intuíciami, pokúsili sa upraviť test tak, aby ho bolo možné zosúladíť s modernou teóriou inteligencie. Napriek konštatovaniu I. Ruisela (2004), že faktorovoanalytický prístup k inteligencii je na ústupe, psychológovia, ktorí ho preferujú, tvoria stále silnú skupinu. Patria k nej aj B. Brocke, D. Liepmann a A. Beauducel. Pre svoje účely sa pokúsili o konvergenciu viacerých faktorovoanalytických teórií. V zoznamoch intelektových faktorov, ktoré extrahovali P. E. Vernon a R. B. Cattell, sa (niekedy pod čiastočne iným názvom) nachádza aj sedem faktorov pôvodne vymedzených L. L. Thurnstoneom: induktívne usudzovanie, verbálne porozumenie, verbálna fluencia, numerické schopnosti, priestorové schopnosti, percepčné schopnosti a pamäť. Päť z nich možno zachytiť pomocou úloh testu I-S-T. Autori testu sa inšpirovali tiež hierarchickými modelmi inteligencie (okrem P. E. Vernona napr. L. Guttman, J. E. Gustafson, J. L. Horn, J. B. Carroll a A. O. Jäger – pozri Amthauer et al., 2001), no hierarchia, ktorú postulujú, sa už o výsledky analýz týchto autorov neopiera.

B. Brocke, D. Liepmann a A. Beauducel (tamtiež) rozoznávajú sedem intelektových faktorov identifikovateľných pomocou I-S-T 2000, resp. I-S-T 2000 R: usudzovanie, verbálnu, numerickú a figurálnu inteligenciu, pamäť, kryštalizovanú a fluidnú inteligenciu. Prvých päť nazývajú primárnymi faktormi, fluidnú a kryštalizovanú inteligenciu pokladajú za faktory druhého rádu. V teórii R. B. Cattella, J. L. Horna a J. B. Carrolla, na ktorých sa odvolávajú (u nás o nej informoval A. Furman, 2005), však leží všetkých sedem uvedených faktorov na tej istej (druhej) hierarchickej úrovni – sú to tzv. širšie kognitívne faktory. Na prvej hierarchickej úrovni sa predpokladá existencia užších kognitívnych faktorov, J. B. Carroll akceptuje aj všeobecný g-faktor na tretej hierarchickej úrovni (tamtiež).

Ako sa líši teória a test I-S-T 2000 (resp. I-S-T 2000 R) od pôvodnej koncepcie R. Amthauera (1970) a testu I-S-T (resp. I-S-T 70) ukazuje tabuľka 1. Autori I-S-T 2000 z pôvodnej batérie vyradili subtest Eliminácie, ktorý mal najhoršie psychometrické charakteristiky, a získali tak tri 20-položkové verbálne subtesty ako reprezentantov verbálnej inteligencie. K matematickým úlohám pridali nový subtest Matematické znamienka, čím získali tri 20-položkové subtesty merajúce Numerickú inteligenciu. Ďalej vytvorili nový subtest Matice, takže aj figurálnu inteligenciu merajú troma 20-položkovými subtestami. Docielili tak, že test nepreferuje verbálne schopnosti (ako to bolo v I-S-T) a možno ho pokladať za obsahovo vyvážený. Namiesto pôvodného 20-položkového verbálneho pamäťového subtestu vytvorili subtesty dva: pamäť na slová (10 položiek) a pamäť na obrazce (13 položiek). Základný modul tak má 203 úloh, z toho 180 meria schopnosti usudzovania, 23 mapuje pamäť. Zvláštnosťou je, že hoci faktor usudzovanie kladú autori vo svojej „konvergentnej teórii“ na jednu úroveň s verbálnou, numerickou a figurálnou inteligenciou, merajú ho súčtom výkonov vo verbálnych, numerických i figurálnych subtestoch.

Pôvodná Cattellova teória inteligencie bola dvojfaktorová – rozoznával fluidnú (viac geneticky podmienenú) a kryštalizovanú (získanú učením) inteligenciu. Hoci sám R. B. Cattel a neskôr jeho nasledovníci rozšírili teóriu gf-gc o ďalšie faktory (pozri Amthauer et al., 2001; Furman, 2005), autori I-S-T 2000 pokladajú tieto ďalšie faktory za faktory primárne, zatiaľ čo gf a gc stavajú na hierarchicky vyššiu priečku. Pritom vymedzenie fluidnej a kryštalizovanej inteligencie už neopierajú o R. B. Cattella, ale o J. L. Horna. Podľa neho nie je medzi oboma podstatný rozdiel v miere genetickej podmienenosťi. Fluidnú inteligenciu pokladá Horn za schopnosť formálno-logicky myslieť či usudzovať, rozvíjanú mimo procesu akulturácie, kryštalizovanú inteligenciu v podstate stotožňuje s vedomosťami získanými v konkrétnej kultúre (podľa Amthauera et al., 2001). S takýmto chápaním sa mi žiada polemizovať, nie je to však predmetom tohto príspevku.

Vychádzajúc z Hornových predstáv zaradili autori do I-S-T 2000 ako indikátor kryštalizovanej inteligencie tzv. Rozširujúci modul – test vedomostí. V revízii 2000 R je vyvážený čo sa týka spôsobu kódovania informácií (verbálne, numerické a figurálne – po 28 položiek) aj tematických oblastí, z ktorých informácie pochádzajú (geografia/história, ekonómia, umenie/kultúra, matematika, prírodné vedy a každodenné znalosti – po 14 položiek). Spolu obsahuje Test vedomostí 84 úloh.

Okrem skóre usudzovania zo Základného modulu (ktorého úlohy samozrejme nemožno riešiť bez istých vedomostí) a skóre vedomostí z Rozširujúceho modulu (pri ktorého riešení sa okrem vedomostí uplatní aj istá miera usudzovania) umožňuje test získať aj „čisté“ skóre fluidnej inteligencie – označované ako usudzovanie/gf – a „čisté“ skóre kryštalizovanej inteligencie – vedomosti/gc. Takéto skóre (očistené od kontaminácie druhým faktorom) sa počíta na základe výsledkov faktorovej analýzy všetkých deviatich subtestov Základného modulu a na deväť časťí rozdelených úloh Rozširujúceho modulu. Nosnou myšlienkom je odlišenie rozptylov pochádzajúcich z faktorov gf a gc. Hoci to vyzerá zaujímavo, opäť by sa s postupom autorov I-S-T-2000 R dalo polemizovať. Otázne je, na čo je nám informácia o „čistej“ gf a gc užitočná – v reálnom živote sa vždy uplatňujú „kontaminované“ schopnosti. Prikláňam sa k názoru I. Ruisela (2004), že meranie tzv. fluidnej inteligencie je iba ilúziou. Rozptyl pochádzajúci z jednej premennej sice možno sofistikovaným matematicko-štatistickým postupom eliminovať z rozptylu druhej premennej, to sa ale týka len súboru údajov. Pri individuálnej diagnostike však získavame o každej premennej iba jeden údaj (bez rozptylu). Aplikovať naň koeficienty získané analýzou skupinových rozptylov môže byť zavádzajúce.

Rudolf Amthauer (1970) interpretoval profil jednotlivých subtestov, z ktorého si trúfal vyčítať, či je nadanie testovaného skôr „teoretické“ (tzv. M-profil) alebo „praktické“ (tzv. W-profil) a či je jeho myšlenie viac rigídne alebo flexibilné. Autori I-S-T 2000 R pokladajú takéto interpretácie za nepodložené. Amthauerom (tamtiež) uvádzané kazuistiky ich nepresvedčajú. Napriek tomu, že uvádzajú normy aj pre jednotlivé subtesty, ich využitie v individuálnej diagnostike označujú za neprípustné. Interpretovať sa má iba testom meraných päť „primárnych faktorov“, prípadne vypočítané „čisté“ faktory druhého rádu – usudzovanie/gf a vedomosti/gc (Amthauer et al., 2001).

Aj Vladimír Hrabal odporúčal interpretovať najmä obsahovo príbuzné bloky subtestov (Amthauer, 1973). Avšak nosnosť Amthauerovej myšlienky o možnosti zachytiť testom „viac teoretické“ a „viac praktické“ nadanie, ako aj rigírnejšie či flexibilnejšie myslenie možno tiež overiť, hoci nie faktorovoanalytickým prístupom. Pri porovnávaní stredoškolákov s rôznym študijným zameraním sa mi v minulosti osvedčilo počítať z výsledkov I-S-T indexy praktickosti a rigidity, ktoré dobre diferencovali medzi žiakmi ekonomickeho a umeleckého smeru štúdia (Dočkal, 1979).

Ďalšiu časť príspevku by som chcel venovať slovenskej štandardizácii I-S-T 2000 R, do ktorej sme sa vo VÚDPaP-e pustili. Bez ohľadu na možné teoretické výhrady ku koncepciam jeho autorov ide o test, ktorého používanie najmä v študijnom a profesijnom poradenstve môže byť veľmi užitočné. O čo pri tvorbe slovenskej verzie ide:

Predovšetkým bolo treba celý test preložiť. Tejto úlohy sa zhstila kolegynia Magdaléna Špotáková. Pravda, ak má test fungovať, nemusí ísť vždy o doslovný preklad. Dôležité je, aby si jednotlivé úlohy (teraz mám na mysli verbálne úlohy), zachovali svoj diagnostický význam – teda aby sa na ich riešení podielali tie isté mentálne procesy, aké využívajú po nemecky hovoriaci probandi pri riešení nemeckého originálu. Nejde teda o to, aby text bol preložený slovníkovo presne. Mnohé slová, ktoré sú pokladané za ekvivalentné (majú totožný denotát), môžu mať v oboch jazykoch rôzne konotácie. Preto sa pri preklade môže psychologický zmysel pôvodnej úlohy stratíť, aj keď ten preklad bude lingvisticky bezchybný. Nad prekladom sme sa preto opakovane zamýšľali v tíme riešiteľov (M. Špotáková, V. Dočkal, E. Farkašová a D. Kopčanová), hľadali sme významy, ktoré by zmysel každej jednej úlohy zachovali, a z tohto dôvodu niektoré z pôvodných podnetových slov nahradzali inými. Konečným kritériom správnosti testovej položky nie je presnosť prekladu, ale jej psychometrické charakteristiky.

Kedže pri prevode testových úloh treba pochopiť, o čo v každej jednej úlohe ide, potrebné je poznať nielen jazyk, ale aj reálne kultúry, z ktorej test pochádza. Mnohé položky treba upraviť tak, aby vyhovovali slovenským reáliám. Preto je spätný preklad ako kontrola správnosti v podstate nepoužiteľný. Najvýpuklejšie je to pri preklade vedomostných úloh – niektoré pôvodné položky rozširujúceho modulu sme museli nahradíť inými, lebo bolo jasné, že Slováci na ne nebudú vedieť odpovedať. Týkalo sa to predovšetkým otázok z oblasti histórie a kultúry. Príkladom môže byť nahradenie otázky č. 217 (Kedy zasadal v Paulskirche prvý nemecký parlament) otázkou na prvú SNR, alebo otázky č. 232 (Kto napísal román Stepný vlk) otázkou Kto napísal novelu Drak sa vracia.

Z priestorových dôvodov sa ďalej sústredím iba na Základný modul, ktorý je v podstate klasickým inteligenčným testom. V júni 2009 sa mi podarilo predbežnou slovenskou verzii testu vyšetriť 61 žiakov bratislavských stredných škôl – 29 gymnazistov a 32 žiakov Strednej odbornej školy knihovníckych a informačných štúdií. Predkladám niektoré výsledky tohto predvýskumu:

V celkovom hrubom skóre usudzovania sa slovenská skupina od porovnatelného nemeckého normového súboru nelíšila. Keby sme jej výkon porovnávali s výsledkami nemeckého štandardizačného súboru (Amthauer et al., 2001), priemerné IQ Slovákov by bolo 96,3. Nevýznamne slabší než Nemci by boli aj Česi. Priemerné IQ českej skupiny by podľa nemeckých noriem (Amthauer et al., 2005) dosiahlo hodnotu 98,6.

Rovnako Česi ako aj Slováci dosiahli signifikantne nižšie hrubé skóre v oblasti verbálnej inteligencie (vyjadrené vo vzťahu k nemeckým normám je verbálne IQ slovenskej skupiny 91, českej skupiny 93,4). Sú Česi a Slováci skutočne menej verbálne zdatní než ich nemeckí rovesníci? Domnievam sa, že rozdielne skóre vo verbálnych subtestoch je zapríčinené tým, že otázky vznikli v nemeckom kultúrnom prostredí, čo (napriek prekladom a úpravám) nemeckých probandov zvýhodnilo.

V numerickom a figurálnom faktore by sa takýto rozdiel prejaviť nemal. Výsledky, ktoré som získal, však hovoria niečo iné. Výkony národných skupín v oblasti numerickej inteligencie sú naozaj vyrovnané, v oblasti figurálnej inteligencie však dosiahli mladí Slováci signifikantne nižšie hrubé skóre nielen v porovnaní s Nemcami, ale aj s Čechmi, ktorí sa od Nemcov nelíšia. (Pre ilustráciu:

podľa nemeckých noriem by priemerné IQ v českom súbore bolo 101,4, v slovenskej skupine iba 91,7.) Hoci v mladších vekových skupinách som dokumentoval medzikultúrne rozdiely aj v neverbálnych schopnostiach (Dočkal, 2006 a i.), rozdiel zistený v tomto výskume ma zarazil. Podrobnejšia analýza ukázala, že je zapríčinený mimoriadne nízkym výkonom žiakov knihovníckej školy, a to aj v porovnaní s nemeckými a českými negymnazistami. Výkony žiakov slovenských gymnázií sa od výkonov nemeckých a českých gymnazistov nelisia. Tento výsledok ukazuje na potrebu zamyslieť sa nad výberom negymnazistov pre vlastnú štandardizáciu. Reprezentatívny súbor musí byť stratifikovaný nielen podľa výšky vzdelania, ale aj podľa jeho obsahového zamerania.

Na rozdiel od usudzovania, v pamäťových úlohách dopadli sledovaní slovenskí stredoškoláci z porovávaných skupín najlepšie. Ich priemerný výkon vo faktore pamäti bol signifikantne vyšší v porovnaní s Nemcami aj Čechmi (podľa nemeckých noriem by Česi dosiahli štandardné skóre 102, Slováci až 109). V tomto prípade zapríčinil rozdiel výnimočný výkon slovenských gymnazistov. Domnievam sa, že sa v ňom odráža prevládajúci spôsob vyučovania na našich školách, ktorým sa Slovensko žiaľ stále líši od situácie na západ od našich hraníc.

Rozdiely medzi slovenskými chlapcami a dievčatami sú vo všetkých faktoroch (a vo väčšine subtestov) nevýznamné, zato rozdiely medzi gymnazistami a negymnazistami sú vysoko signifikantné (MANOVA). Tento obraz je podobný ako v nemeckom i českom štandardizačnom súbore. Podporuje to predpoklad, že test meria vo všetkých etnikách podobný konštrukt (konštrukty).

Hoci údaje nie sú na takýto výpočet ideálne (miera adekvátnosti výberu  $KMO=0,616$ ), pokúsil som sa exploračnou faktorovou analýzou (analýza hlavných komponentov, rotácia Varimax) overiť aj faktorovú štruktúru testu. Tabuľka 2 ukazuje, že v sledovanej slovenskej skupine sa štruktúra predpokladaná autormi a potvrdená nemeckým i českým výskumom celkom nepotvrdila. Vyčlenil sa osobitný figurálny faktor, ktorý však vysvetľuje iba necelých 10 % variancie výsledkov. Verbálne subtesty sa dostali do najsilnejšieho faktora (tretina vysvetlenej variancie) s číselnými radmi a Matematickými znamienkami (symbolické funkcie?). Pamäťový faktor vysvetľuje necelých 15 % variancie výsledkov a sýti aj riešenie aritmetických úloh. Je predčasné vyvodzovať z tohto výsledku závery o odlišnej štruktúre intelektových schopností slovenskej mládeže či o odlišnej štruktúre slovenskej verzie I-S-T 2000 R. Výsledky majú súvis skôr s malou a nereprezentatívou vzorkou, na ktorej sa výpočet realizoval.

Posledná informácia, ktorú by som tu chcel odovzdať, sa týka reliability v zmysle vnútornej konzistencia jednotlivých subtestov. Aj keď Cronbachov koeficient alfa nie je určený pre dichotomické údaje (správne – nesprávne) aké získavame z položiek výkonových testov (Halama, 2005), bežne sa dnes aj v takýchto prípadoch používa. Reliabilitu pomocou neho vyjadrovali autori nemeckej príručky k I-S-T 2000 R (Amthauer et al., 2001), pre slovenskú verziu I-S-T 70 ju tak počítala K. Chrenová (2002). Pre možnosť porovnania ju teda analogicky počítam aj z výsledkov sledovanej skupiny slovenských stredoškolákov. Hodnoty v rámci faktorov zistovaných pomocou I-S-T 2000 R sú v slovenskej skupine nepatrne nižšie než v origináli, ale dostatočné, aby test bolo možné považovať za použiteľný aj pre individuálnu diagnostiku. Pohybujú sa od 0,84 pre figurálnu inteligenciu po 0,92 pre usudzovanie. Pre jednotlivé subtesty to však neplatí. Vo figurálnej oblasti má nízku reliabilitu subtest Matice ( $\alpha=0,62$ ), ktorý bol menej kompaktný aj v nemeckom súbore ( $\alpha=0,71$ ). Zaujímavé je, že česká príručka (Amthauer et al., 2005) údaje o vnútornej konzistencii subtestov zistené v českom štandardizačnom súbore neuvádzajú.

Tabuľka 3 obsahuje koeficienty alfa zistené v slovenskom predvýskume vo verbálnych subtestoch, ktoré sú z hľadiska úspešnosti prekladu najdôležitejšie. Pri porovnaní s hodnotami, ktoré zaznamenala K. Chrenová (2002) pri štandardizácii Vonkomerovho prekladu I-S-T 70 (Amthauer, 1993) konštatujem, že predbežná slovenská verzia I-S-T 2000 R vytvorená vo VÚDPaP-e má lepšie parametre. S vnútornou konzistenciou prvých dvoch subtestov, predovšetkým subtestu Dopĺňanie slov, však nemôžeme byť spokojní. Podrobnejšia položková analýza (zisťovanie obťažnosti, diskriminatívnosti, ale aj kvalitatívna analýza odpovedí) ukazuje, ktoré konkrétné

položky sú problematické. Ich obsah je na testovanie našej mládeže nevhodný vzhľadom na kultúrne odlišnosti, ich preklad bol neadekvátny vzhľadom na zachovanie psychologického významu úlohy, alebo je ich zaradenie nevhodné vzhľadom na výrazne odlišnú obtiažnosť v slovenských a nemeckých podmienkach. Výsledky položkovej analýzy sú už k dispozícii, na tomto mieste však nie je priestor ich rozoberať. V každom prípade budú podkladom na ďalšie potrebné úpravy slovenskej verzie pred jej definitívnym vydaním.

## Literatúra

- Amthauer, R. 1970. Intelligenz-Structur-Test I-S-T 70. Göttingen : Hogrefe.
- Amthauer, R. 1973. T-S-I. Test struktury inteligence. Příručka pro administraci, interpretaci a vyhodnocení testu. 3. přepracované vydání. Upravovatel příručky: V. Hrabal. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Amthauer, R. 1993. Test štruktúry inteligencie I-S-T 70. Príručka na administráciu a vyhodnocovanie. Úprava: J. Vonkomer. Bratislava : Psychodiagnostika.
- Amthauer, R., Brocke, B., Liepman, D., Beauducel, A. 1999. Intelligenz-Structur-Test 2000 (I-S-T 2000). Göttingen : Hogrefe.
- Amthauer, R., Brocke, B., Liepman, D., Beauducel, A.. 2001. Intelligenz-Structur-Test I-S-T 2000 R. Göttingen : Hogrefe.
- Amthauer, R., Brocke, B., Liepman, D., Beauducel, A. 2005. Test struktury inteligence I-S-T 2000 R. První české vydání. Upravila: A. Plháková. Praha : Testcentrum.
- Dočkal, V. 1979. Netradičné možnosti interpretácie výsledkov TSI. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 14, č. 6, s. 539-543.
- Dočkal, V. 2006. Intercultural differences in intelligence in the mirror of european WISC-III standardizations. Studia Psychologica, vol. 48, no. 3, p. 213-228.
- Dočkal, V. 2009. Matematika a zdravý rozum pri tvorbe testových noriem. In: Golecká, L., Gurňáková, J., Ruisel, I. (Eds.): Sociálne procesy a osobnosť 2008. Bratislava: ÚEPsSAV, s. 45 – 56. ISBN 978-80-88910-26-8.
- Furman, A. 2005. Teória inteligencie Gf-Gc ako východisko testovej batérie Woodcock-Johnson international editions. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 40, č. 4, s. 347-361.
- Halama, P. 2005. Princípy psychologickej diagnostiky. Trnava : FF TU. ISBN 80-8082-032-5.
- CHrenová, K. 2002. Normy testu štruktúry inteligencie pre bratislavskú a stredoškolskú populáciu. Reliabilita položiek. In: GAJDOŠOVÁ, J. (Ed.): Áno psychologickému poradenstvu! Radšej osobnosť rozvíjať ako liečiť. Bratislava : Veda, s. 206-210. ISBN 80-224-0744-5.
- Ruisel, I. 2004. Inteligencia a myšlenie. Bratislava : Ikar. ISBN 80-551-0766-1.

I-S-T (I-S-T 70)					I-S-T 2000 (I-S-T 2000 R)						
subtesty	interpretačné rámce				moduly	subtesty	interpretačné rámce				
	primárne schopnosti	profil „nadanía“	rigidita / flexibilita	bloky subtestov			primárne faktory	faktory 2. rádu			
Dopĺňanie viet	úsdok	praktické		Verbálne schopnosti	Základný modul	Dopĺňanie viet	Verbálna inteligencia	Fluidná inteligencia (označovaná tiež ako usudzovanie/gf)			
Eliminácia slova	jazykový cit	teoretické				–					
Analógie	kombináčne mysenie	praktické	flexibilné			Analógie					
Generalizácie	abstrakcia	teoretické	rigídne			Generalizácie					
Pamäťové učenie	verbálna pamäť, učenie					–					
Aritmetika	praktické matematické mysenie	rigídne	flexibilné			Aritmetika	Usudzovanie (štandardé skóre je interpretované ako IQ)				
Číselné rady	teoretické matematické mysenie					Číselné rady					
–						Matematické znamienka					
Plošné obrazce	plošná predstavivosť			Názorné schopnosti		Plošné obrazce	Numerická inteligencia				
Kocky	priestorová predstavivosť					Kocky					
–						Matice					
T a b u l k a 1: Porovnanie štruktúry testov I-S-T a I-S-T 2000					Pamäť na slová	Pamäť		–			
					Pamäť na obrazce	Figurálna inteligencia					
					Rozširujúci modul	Vedomostný test	Vedomosti (kódované verbálne, numericky, figurálne)	Kryštalizovaná inteligencia (vedomosti/gc)			

T a b u ľ k a 2: Výsledky faktorovej analýzy predbežnej slovenskej verzie I-S-T 2000 R v skupine slovenských stredoškolákov (N=61)

Subtesty	Extrahované faktory		
	1	2	3
Dopĺňanie viet	,584	–	–
Analógie	,737	–	–
Generalizácie	,671	–	–
Aritmetika	–	,589	–
Číselné rady	,746	–	–
Matematické znamienka	,768	–	–
Plošné tvary	–	–	,667
Kocky	–	–	,833
Matice	–	–	,592
Pamäť na slová	–	,738	–
Pamäť na obrazce	–	,778	–
Percento vysvetlenej variancie	33,24	14,85	9,77
		57,86	

Pozn.: Analýza základných komponentov, rotácia Varimax. Záťaže nižšie ako 0,5 nie sú uvedené.

T a b u ľ k a 3: Koeficienty vnútornej konzistencie verbálnych subtestov I-S-T zistené v rôznych výskumoch

subtest	I-S-T 70	I-S-T 2000 R	
	Chrenová, 2002	Amthauer et. al, 2001	slovenský výskum
Dopĺňanie viet	,53	,69	,56
Analógie	,69	,74	,71
Generalizácie	,76	,76	,87
Eliminácie	,44	–	–
Verbálna inteligencia	–	,88	,87

# Vnímanie rodinného a pracovného prostredia zamestnanými ženami/matkami<sup>14</sup>

**Employed women/mothers' perception of the family and work setting**

**Fedáková Denisa**

Spoločenskovedný ústav SAV Košice  
dfedak@saske.sk

*Abstrakt: V príspevku analyzujeme rozdiely medzi zamestnanými ženami s rodičovskými povinnosťami a bez rodičovských povinností v prežívanej subjektívnej pohode a vo vnímaní pracovného a rodinného prostredia. Výskumnú vzorku tvoria respondentky 2.kola ESS (Európskej sociálnej sondy) z 25 európskych krajín (vrátane SR a ČR). V závere poukazujeme na kroskultúrne podobnosti a rozdiely rodinného a pracovného prostredia zamestnaných žien/matiiek.*

**Kľúčové slová:** zamestnané ženy/matky, 2.kolo ESS, pracovné a rodinné povinnosti

*Abstract: Paper describes differences between women with and without family duties in subjective well-being and in the perception of work and family setting. Research sample consists of ESS R2 respondents from 25 European countries (Slovakia and Czech Republic included). In the conclusion we focus on the cross-country similarities and differences of the employed women' family and work settings.*

**Keywords:** employed women/mothers, ESS Round 2, work and family duties

Príspevok je súčasťou riešenia projektu „zamestnané ženy v prostredí práce a rodiny“, ktorý je primárne zameraný na zamestnané ženy s dôrazom na psychologickú analýzu subjektívneho vnímania prostredia práce (formálne prostredie) a prostredia rodiny, domácnosti (neformálne prostredie) ako aj analýzu vybraných psychologických charakteristík a ich súvislostí s percepciou nárokov resp. prínosov oboch prostredí. Zámerom projektu je na základe primárnych aj sekundárnych dát zistiť sociálne a personálne činitele vstupujúce do procesu zosúladenia pracovných a rodinných povinností zamestnaných žien, rodové rozdiely vo vnímaní pracovného (formálneho) a rodinného (neformálneho) prostredia, medzikultúrne rozdiely vo vnímaní pracovného a rodinného prostredia zamestnanými ženami ako aj vzťahy medzi vybranými (sledovanými) psychologickými charakteristikami (postoj k životu a k sebe, ašpirácie a očakávania, celková spokojnosť a subjektívna pohoda, sebahodnotenie a hodnotové orientácie) a subjektívnym vnímaním nárokov pracovného a rodinného prostredia.

## Zamestnané ženy/matky – predchádzajúce zistenia

V odbornej literatúre zistenia poukazujú na to, že zamestnané matky prežívajú nadmernú záťaž ked' súčasne riešia starostlivosť o deti, chod domácnosti a pracovné povinnosti (Cassidy, Davies, 2003). Aj napriek tomu, že najmä v európskych krajinách je podiel žien na pracovnom trhu relatívne vysoký a stále má stúpajúcu tendenciu, rozdelenie domácich prác a starostlivosti o deti je zväčša záležitosťou matky. Potvrdzujú to aj zistenia štúdií M.Biernatovej a C.R.Wortmanovej (1991) ako aj J.M.Riggsovej (2005), ktoré súhlasne uvádzajú, že aj v prípade, ak sú zamestnaní obaja rodičia, starostlivosť o dieťa a domácnosť ostávajú „na pleciach“ matky. R.V. Fuchs (1989)

<sup>14</sup> Príspevok vznikol ako súčasť riešenia grantu VEGA 2/0139/09 Zamestnané ženy v prostredí práce a rodiny (Psychologické charakteristiky zamestnaných žien a ich odraz v percepции pracovného a rodinného prostredia)

v tejto súvislosti poznamenáva, že takéto vytiaženie pracovno-rodinnými povinnosťami prináša ženám nepriaznivé dôsledky napr. v podobe nedostatku voľného času.

Ak by sme sa zamerali na porovnanie zamestnaných žien s rodičovskými povinnosťami a zamestnaných žien bez rodičovských povinností, tak naše predchádzajúce zistenia, týkajúce sa času stráveného v práci a času venovaného domácnosti, potvrdili, že v Európe pracujú ženy s rodičovskými povinnosťami v priemere o 4 hodiny menej týždenne ako ženy bez rodičovských povinností a želali by si pracovať ešte o 2 hodiny menej, domácim prácам ale venujú denne v priemere o 1 hodinu viac (Fedáková, Stangl, Veira, 2008).

## Ciele

Cieľom príspevku je sledovať rozdiely medzi zamestnanými ženami (z 25 európskych krajín) s rodičovskými povinnosťami a bez nich vo vnímaní rodinného a pracovného prostredia a v prežívaní spokojnosti so životom a pocitu šťastia z dát European Social Survey, druhé kolo (ESS R2, 2003-2004).

Ďalej, poukázať na kroskultúrne odlišnosti a zistiť vzťahy medzi spokojnosťou so životom (z toho dôvodu, že ju považujem za stabilnejšieho ukazovateľa subjektívnej pohody v porovnaní s prežívaním pocitu šťastia) a ďalšími sledovanými premennými na vzorke slovenských žien.

## Vzorka

Pre výber vzorky som si stanovila tieto kritériá: išlo o ženy, zamestnané, do 40 rokov, jednu skupinu tvorili ženy s dieťaťom/det'mi v domácnosti a druhú skupinu reprezentovali ženy bez dieťaťa v domácnosti.

Zastúpenie oboch skupín v jednotlivých zúčastnených krajinách bolo nasledovné (s dieťaťom/bez dieťaťa): Rakúsko 225/151, Belgicko 156/97, Česká republika 209/139, Nemecko 224/158, Dánsko 163/89, Estónsko 201/93, Španielsko 109/143, Fínsko 142/132, Francúzsko 204/91, Veľká Británia 168/109, Grécko 141/127, Maďarsko 113/85, Švajčiarsko 174/197, Írsko 182/177, Island 80/46, Luxembursko 121/93, Holandsko 180/133, Nórsko 177/104, Poľsko 154/84, Portugalsko 197/127, Švédsko 169/100, Slovinsko 145/72, Slovenská republika 137/62, Turecko 50/46, Ukrajina 186/73

## Metóda

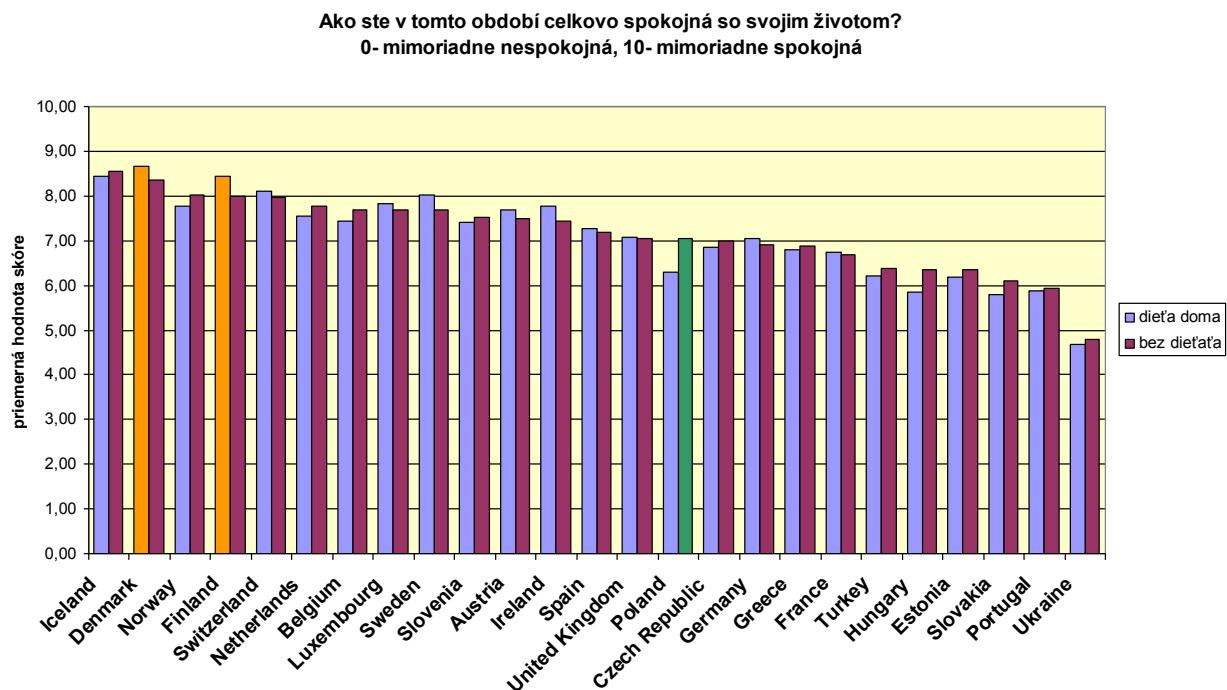
Všetky analyzované položky sú súčasťou hlavného dotazníka druhého kola ESS. Keďže ide o veľmi rozsiahly dotazník, pre potreby analýzy boli vyselektované len položky týkajúce sa subjektívnej pohody (Ako ste v tomto období celkovo spokojná so svojim životom?, Ako by ste vo všeobecnosti zhodnotili, aká ste šťastná?) a rozličných charakteristík A) rodinného prostredia (Doma mám toľko práce, že ju zvyčajne ani nestíham všetku urobiť, Domáce práce ma stresujú, Ako často si uvedomujete, že váš partner/rodina má plné zuby tlaku, ktorý prináša vaša práca?) a B) pracovného prostredia (V práci mám istotu, že ma nevyhodia, Keď to potrebujem, moji spolupracovníci mi poskytnú oporu a pomoc, Ako často si uvedomujete, že vám práca bráni venovať toľko času, koľko by ste chceli partnerovi a rodine?, Ako často si uvedomujete, že je vám t'ažko sústredit' sa na prácu kvôli vašim rodinným povinnostiam?).

## Výsledky: spokojnosť so životom a pocit šťastia

Graf 1 zobrazuje rozdiely medzi zamestnanými ženami s dieťaťom/det'mi v domácnosti a zamestnanými ženami bez dieťaťa v miere spokojnosti so životom. Najspokojnejšie so životom sú podľa odpovedí ženy z Islandu, Dánska, Nórska, Fínska a Švajčiarska, t.j. z krajín s rozvinutou sociálnou politikou, ekonomickej stabilitou, vysokou mierou zamestnanosti, či flexibilitou

pracovného času. Najmenej spokojnosti vykazovali zamestnané ženy z Ukrajiny. Len v troch krajínach sa potvrdili signifikantné rozdiely v životnej spokojnosti medzi zam. ženami s dietáčom v domácnosti a bez dietáča, s tým, že v Dánsku a Fínsku vyššie skórovali ženy s dietáčom a v Poľsku vyššiu spokojnosť so životom častejšie uvádzali ženy bez dietáča v domácnosti.

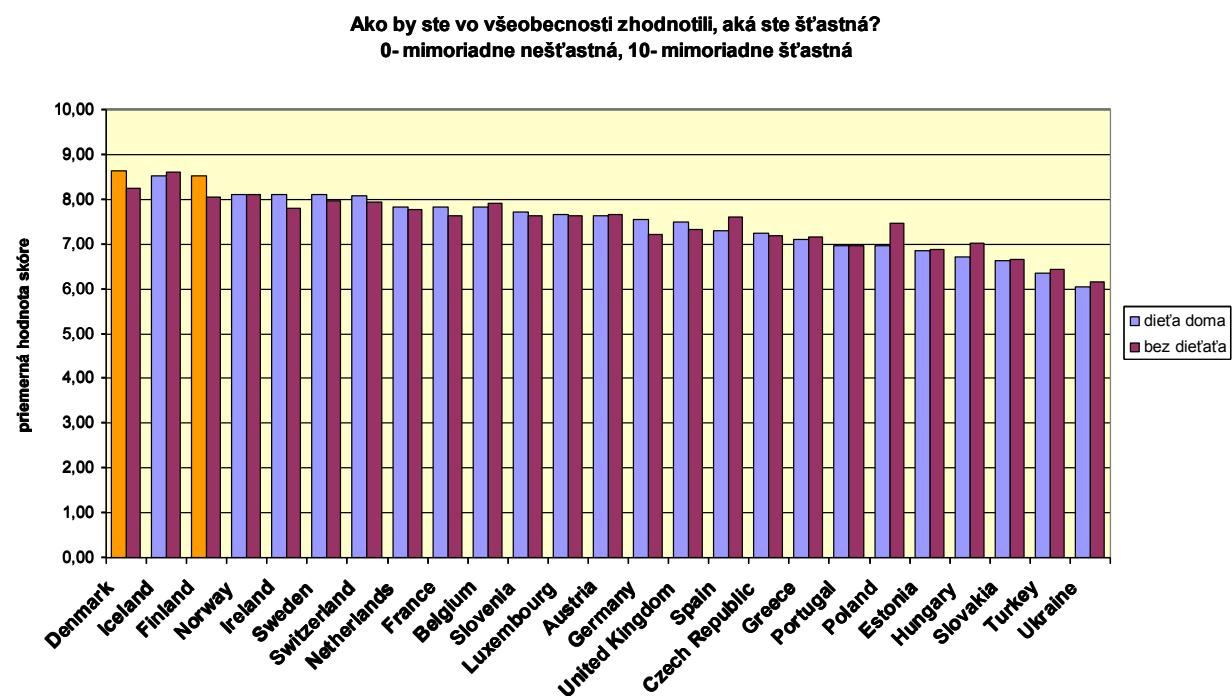
Graf 1: Rozdiely medzi zamestnanými ženami s deťmi a bez deťí v odpovediach na otázku o spokojnosti so životom.



Rozdiely označené oranžovou a zelenou sú signifikantné ( $p<0,01$ ).

Na rozdiely medzi zam. ženami s dietáčom v domácnosti a bez dietáča v pocite prežívaného šťastia poukazuje graf 2. V tejto položke najvyššie skórovali respondentky z Dánska, Islandu a Fínska, najnižšie respondentky z Ukrajiny, Turecka a Slovenska. Podobne ako v prípade spokojnosti so životom aj pri zistovaní pocitu šťastia sa signifikantné rozdiely medzi zam. ženami s deťmi a bez nich potvrdili len u respondentiek z Dánska a Fínska, s tým, že k pocitom mimoriadneho šťastia sa častejšie prikláňali zam. ženy s deťmi v domácnosti. Ak by sme porovnali hodnoty priemerného skóre respondentiek uvádzaného pri pocite spokojnosti so životom a prežívania pocitu šťastia, tak vyššie skóre uvádzali respondentky v prežívaní pocitu šťastia.

Graf 2: Rozdiely medzi zamestnanými ženami s deťmi a bez detí v odpovediach na otázku o pocite šťastia.

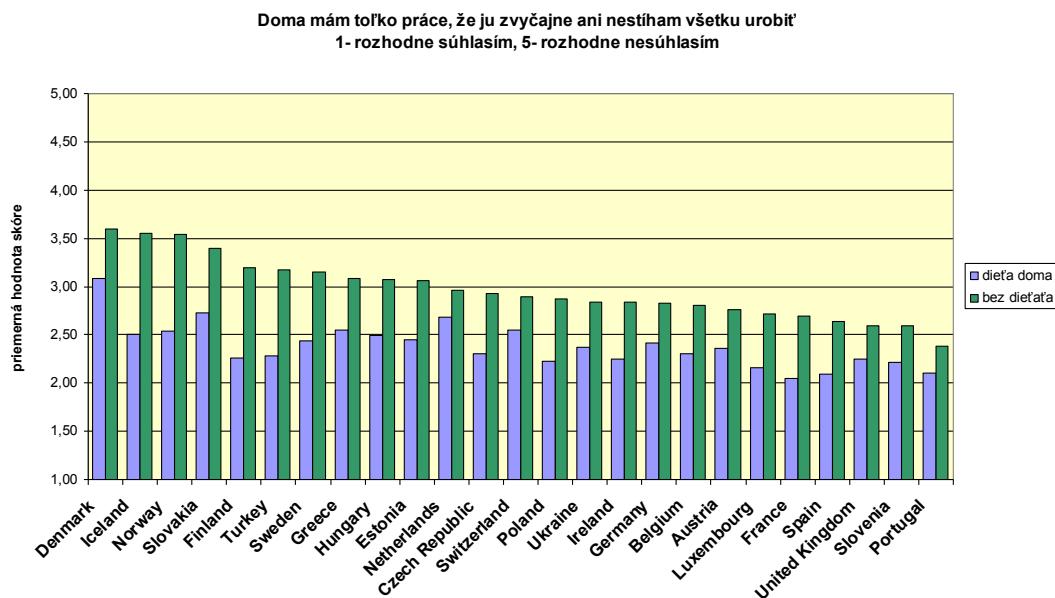


Rozdiely označené farebne sú signifikantné ( $p<0,01$ ).

### Výsledky: domáce povinnosti, rodinné prostredie

V súvislosti s domácim prostredím sme zistovali rozdiely medzi respondentkami s dietľaťom a bez dietľaťa v domácnosti vo vyjadrovaní súhlasu resp. nesúhlasu s výrokom: „Doma mám toľko práce, že ju zvyčajne ani nestíham všetku urobiť“. Vo všetkých krajinách sa potvrdili štatisticky významné rozdiely medzi zam. ženami s deťmi a bez detí v miere súhlasu s touto položkou. Vo všetkých prípadoch nižšie skórovali zam. ženy s dietľaťom v domácnosti, čo znamená že častejšie vyjadrovali súhlasné stanovisko k výroku.

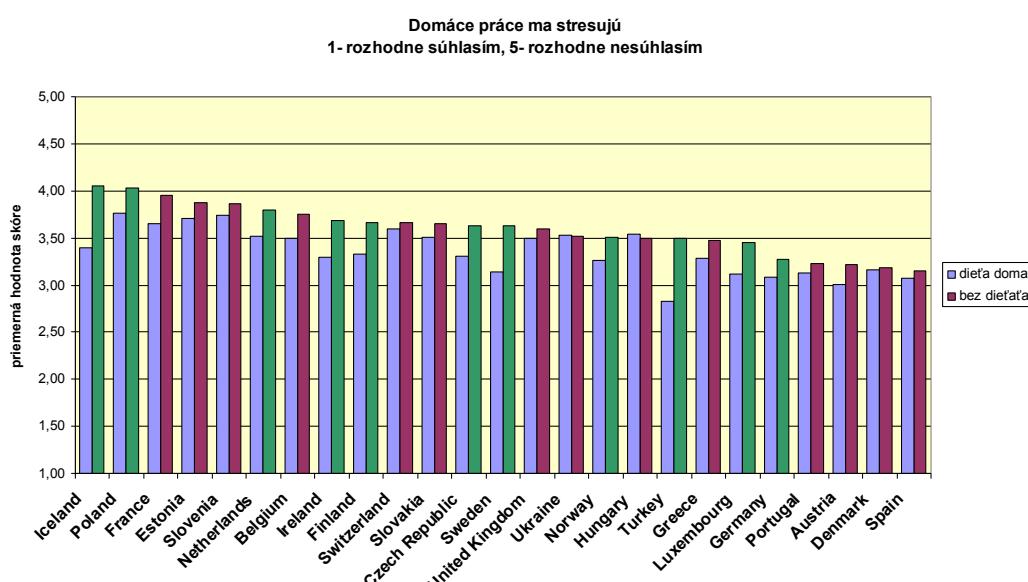
Graf 3: Rozdiely medzi zamestnanými ženami s detmi a bez detí vo vnímaní množstva domáčich prác.



Vo všetkých prípadoch sú rozdiely signifikantné ( $p<0,01$ ).

Zatiaľ čo pri vnímaní množstva domáčich prác zam. ženami boli rozdiely medzi respondentkami s dietľaťom v domácnosti a bez dietľaťa jednoznačné, v prípade vnímania dopadu domáčich prác na psychiku to také jednoznačne nebolo (viď graf 4). Signifikantné rozdiely vo vnímaní stresu spôsobeného domáčimi prácami medzi respondentkami s detmi v domácnosti a bez nich sa potvrdili vo väčšine krajín severozápadnej Európy, v Poľsku, Českej republike a Turecku, s tým, že zam. ženy s dietľaťom častejšie vyjadrovali súhlas s výrokom, že ich domáce práce stresujú. Vo všeobecnosti výsledky poukazujú na neutrálny postoj zamestnaných žien k vnímaniu domáčich prác ako stresujúcich

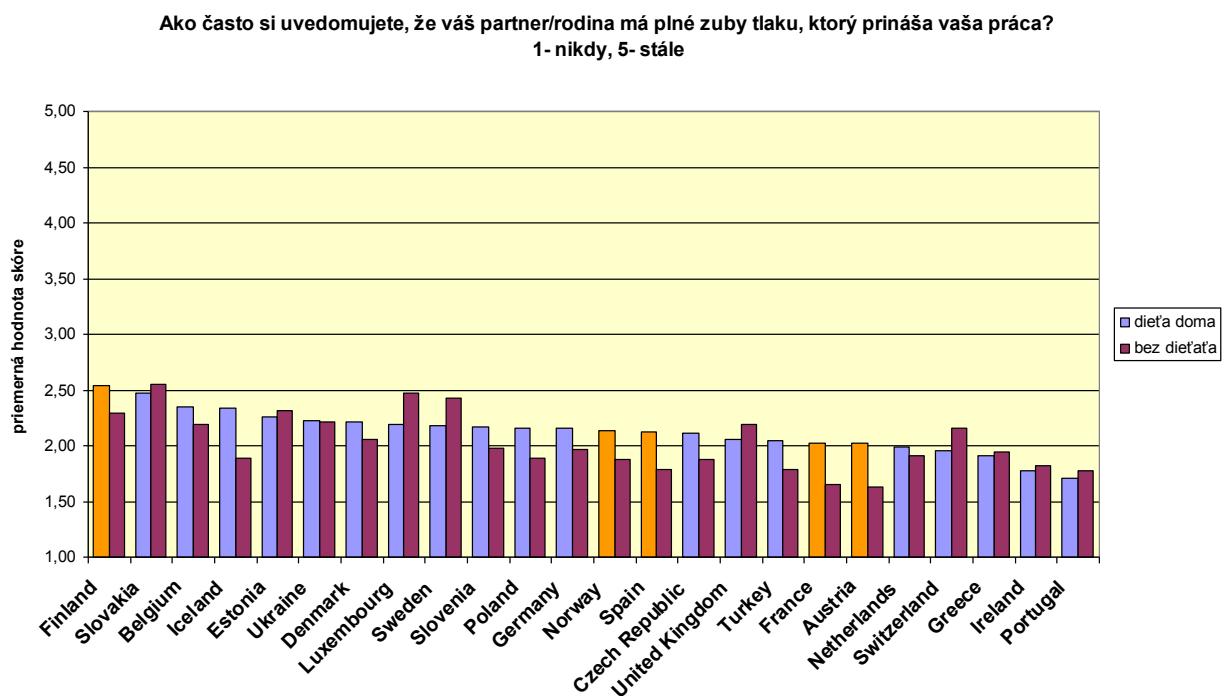
Graf 4: Rozdiely medzi zamestnanými ženami s detmi a bez detí v miere súhlasu s výrokom, že ich domáce práce stresujú .



Rozdiely označené zelenou sú signifikantné ( $p<0,01$ ).

Uvedomovanie si negatívnych reakcií rodiny/partnera na pracovné povinnosti respondentiek zobrazuje graf 5. Aj keď sa v niekoľkých krajín potvrdili signifikantné rozdiely medzi zam. ženami s deťmi a bez detí v domácnosti, celkovo možno konštatovať, že respondentky si tento tlak uvedomujú zriedkavo.

Graf 5: Rozdiely medzi zamestnanými ženami s deťmi a bez detí v uvedomovaní si negat. reakcií partnera/rodiny na ich pracovné povinnosti .

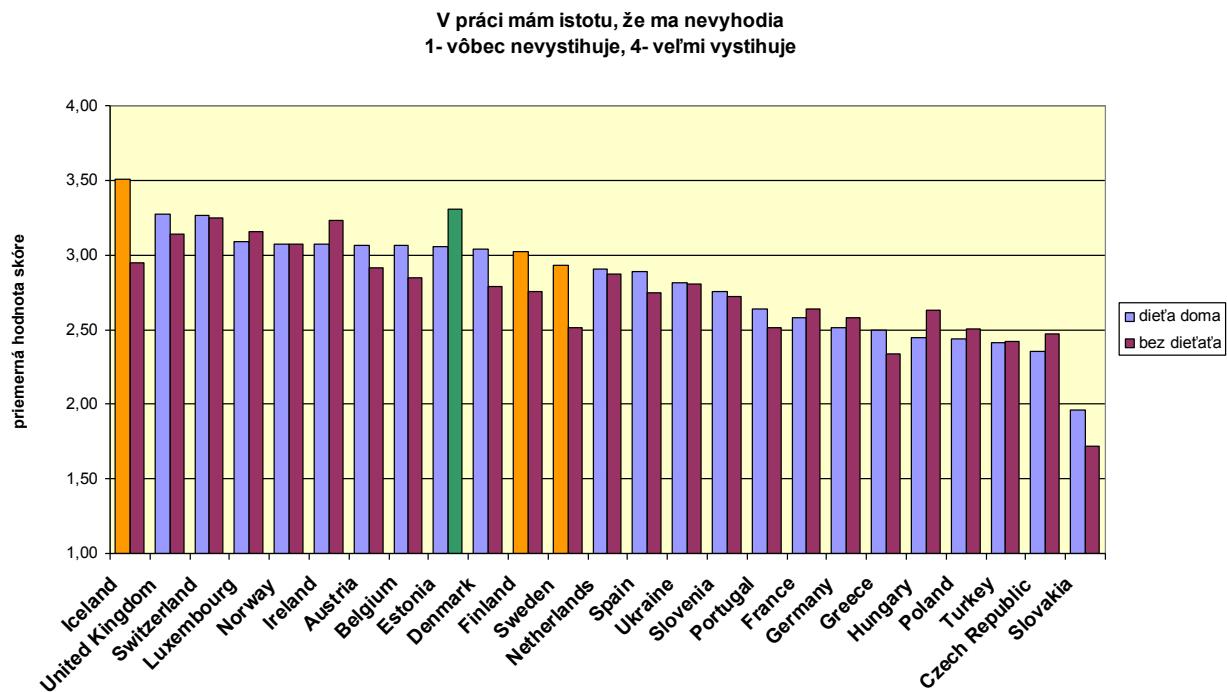


Rozdiely označené oranžovou sú signifikantné ( $p<0,01$ ).

### Výsledky: pracovné povinnosti, pracovné prostredie

Posudzovanie istoty pracovného miesta znázorňuje graf 6. Signifikantné rozdiely sa potvrdili v štyroch krajinách, no zatiaľ čo na Íslande, vo Fínsku a Švédsku sú si pracovným miestom istejšie ženy s dieťaťom, v Estónsku sú to ženy bez dieťaťa v domácnosti. Najnižšiu mieru istoty s pracovným miestom uvádzali respondentky zo Slovenska, nasledované respondentkami zo susedných krajín a Turecka.

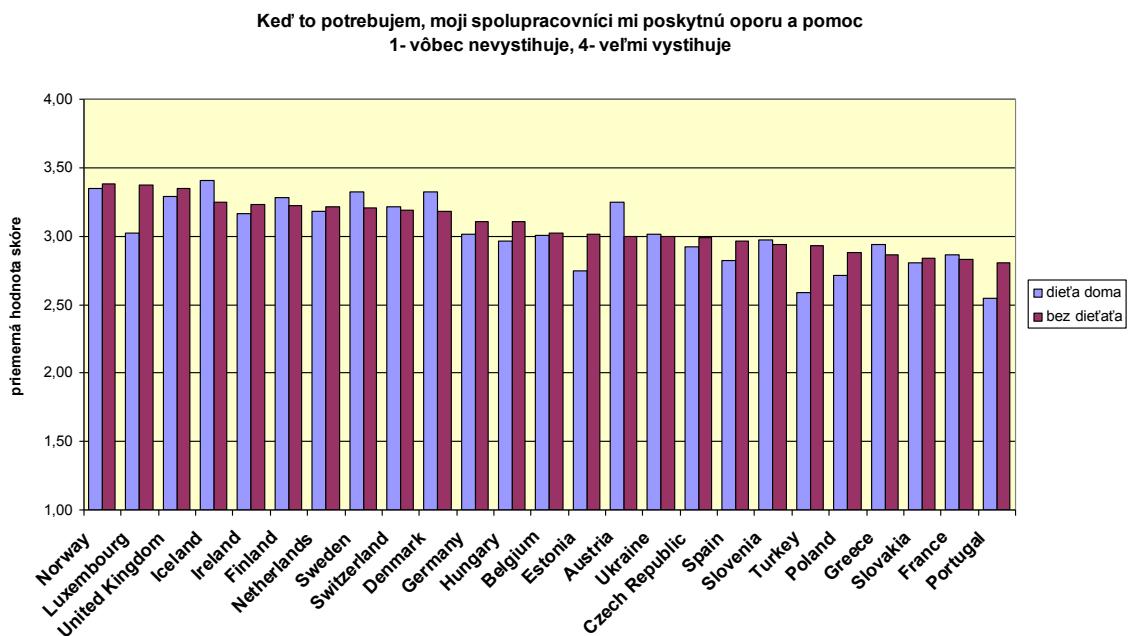
Graf 6: Rozdiely medzi zamestnanými ženami s detmi a bez detí vo vnímaní istoty pracovného miesta.



Rozdiely označené oranžovou a zelenou sú signifikantné ( $p<0,01$ ).

Vo vnímaní poskytovania opory a pomoci spolupracovníkmi na pracovisku sa nepotvrdili medzi respondentkami sledovaných skupín významné rozdiely (graf 7). Všeobecne však možno konštatovať, že bez ohľadu na rodičovské povinnosti zamestnaných žien, respondentky často uvádzali, že im je, v prípade potreby, pomoc a opora spolupracovníkmi poskytovaná.

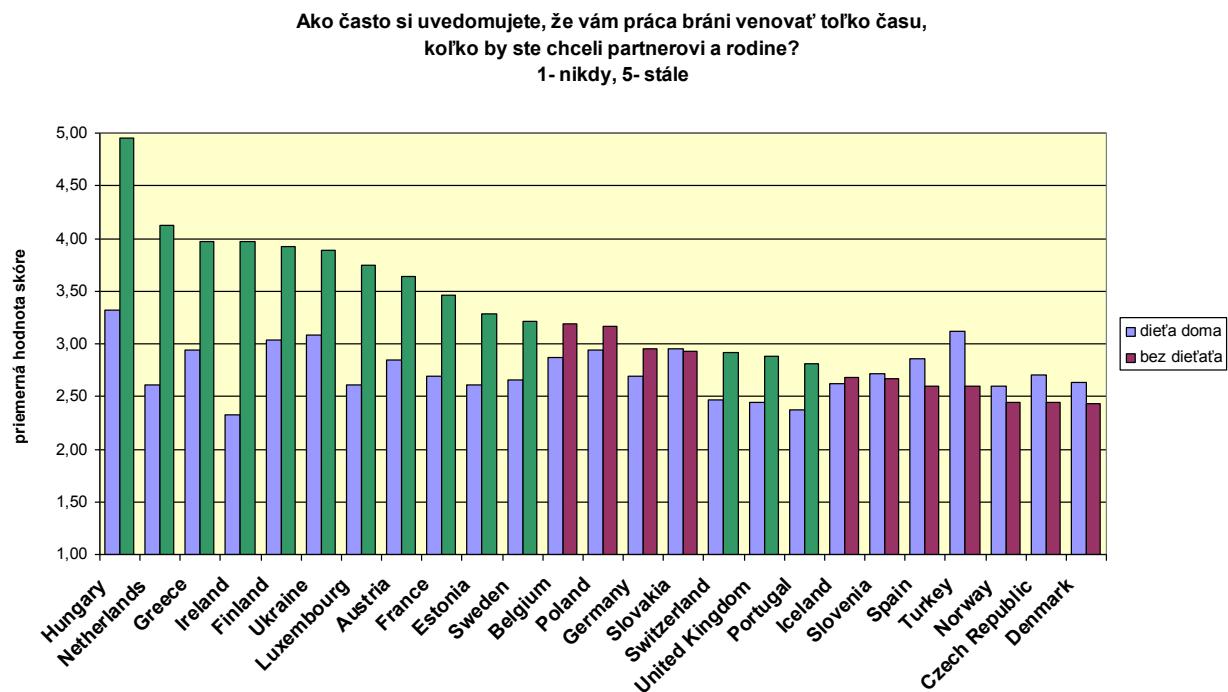
Graf 7: Rozdiely medzi zamestnanými ženami s detmi a bez detí v posudzovaní spolupracovníkmi poskytovanej opory a pomoci.



Rozdiely nie sú signifikantné.

Zaujímavé zistenia priniesla analýza odpovedí na položku o vnímaní práce ako prekážky zabraňujúcej zam. ženám venovať sa rodine a partnerovi. V 14. krajinách sa potvrdili signifikantné rozdiely medzi zam. ženami, pričom vo všetkých prípadoch skórovali vyššie zam. ženy bez dieťaťa v domácnosti, čo znamená, že väčšmi vnímajú ako im práca bráni venovať rodine/partnerovi toľko času, koľko by chceli.

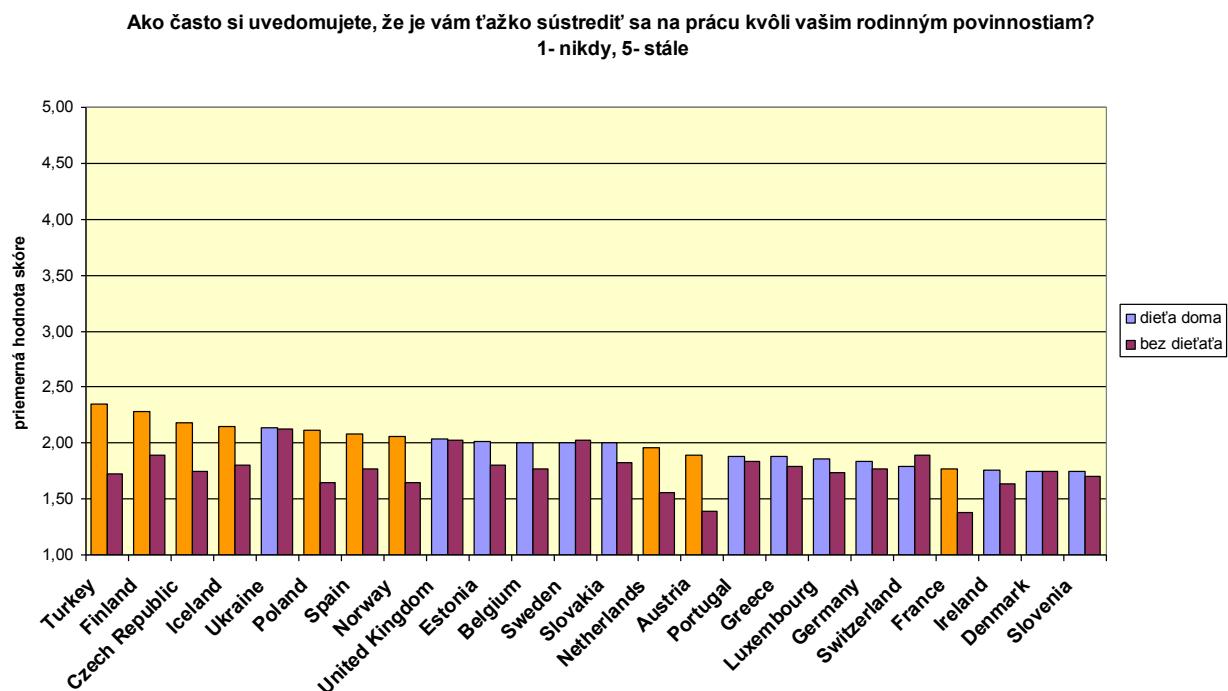
Graf 8: Rozdiely medzi zamestnanými ženami s deťmi a bez detí vo vnímaní práce ako prekážky zabraňujúcej venovaniu sa rodine a partnerovi.



Rozdiely označené zelenou sú signifikantné ( $p<0,01$ ).

Analýza ďalšej položky poukazuje na to, že o zasahovaní rodinných povinností do pracovného prostredia uvažujú zam. ženy zriedkakedy (graf 9). Vo všetkých prípadoch potvrdenia signifikantných rozdielov v odpovediach porovnávaných skupín skórovali vyššie zam. ženy s dieťaťom v domácnosti, čo znamená, že si častejšie uvedomujú ako im rodinné povinnosti zabraňujú sústrediť sa na prácu.

Graf 9: Rozdiely medzi zamestnanými ženami s deťmi a bez detí v uvedomovaní si nerúšania pracovnej kontentrácie rodinnými povinnosťami.



Rozdiely označené oranžovou sú signifikantné ( $p<0,01$ ).

Záverečnú analýzu signifikantných korelácií prezentuje tabuľka 1. Na vzorke zam. žien zo Slovenska som sledovala vzťahy vnímanej spokojnosti so životom a ostatných položiek mapujúcich pracovné a rodinné prostredie. Zatiaľ čo u zam. žien s dieťaťom v domácnosti sa potvrdili signifikantné súvislosti medzi hodnotením spokojnosti so životom a vnímaním stresovosti domácich prác, spolupracovníkmi poskytovanej soc. opory, vnímaním práce ako prekážky pre trávenie času s rodinou a uvedomovaním si rušivého vplyvu rodinných povinností pri koncentrácií sa na prácu, v skupine zam. žien bez detí sa ani v jednom prípade súvislosť s týmito premennými nepotvrdila.

Tabuľka 1: Signifikantné korelácie položky o spokojnosti so životom s vybranými položkami o domácom a pracovnom prostredí na vzorke slovenských žien

Pearson's correlation ( $p<0,01$ )	Spokojnosť so životom: ženy s deťmi (N=137)	Spokojnosť so životom: ženy bez detí (N=62)
Domáce práce nie sú stresujúce	0,27	-
Opory a pomoc od kolegov v práci	0,31	-
Práca- prekážka pre trávenie času s rodinou	-0,28	-
Ťažké koncentrovať sa na prácu kvôli rodinným povinnostiam	-0,32	-

## Záverom

Získané výsledky poukazujú na niekoľko podstatných zistení: na potvrdenie efektu prítomnosti resp. neprítomnosti dieťaťa v domácnosti zamestnaných ženy na vnímanie rodinného a pracovného prostredia je potrebné vykonať ďalšie analýzy použitím konkrétnejších a detailnejších metód. Výsledky poukazujú na opodstatnenosť sledovania kroskultúrnych rozdielov a nevyhnutnosť sledovať vybrané charakteristiky v širšom socio-ekonomickej kontexte. Výsledky naznačujú zaujímavú tendenciu v rozdielnej percepции prekážok pracovného a rodinného prostredia zamestnanými ženami. Zatiaľ čo zamestnané ženy s deťmi inklinujú skôr k vnímaniu rodiny ako prekážky pri plnení si pracovných povinností, zamestnané ženy bez dieťaťa majú skôr tendenciu vnímať prácu ako prekážku pri trávení času s rodinou (tu sa zrejme odzrkadľuje fakt, že v práci trávia podstatne viac času). Korelačná analýza na vzorke slovenských zamestnaných žien poukázala na prítomnosť niekoľkých významných súvislostí prepojenia pracovného a rodinného prostredia a vnímanej spokojnosti so životom užien s dieťaťom v domácnosti, zatiaľ čo v skupine žien bez detí v domácnosti sa uvedené súvislosti nepotvrdili. A pre ďalšie bádanie sa tu otvára otázka: Prečo?

## Literatúra

- Biernat, M., Wortman, C.R. (1991): Sharing of home responsibilities between professionally employed women and their husbands. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 844-860.
- Cassidy, G.L., Davies, L. (2003): Explaining Gender Differences in Mastery Among Married Parents. *Social Psychology Quarterly*. Vol. 66, 48 – 61.
- Fedáková, D., Stangl, A., Veira, A. (2008): Determinants of Female Labour Supply in Europe. Evidences from the ESS Round 2 Data. *Sociological Problems*, Special Issue, 113-130.
- Fuchs, V.R. (1989): Women's quest for economic equality. *Journal of Economic Perspectives*, 3 (1), 25-41.
- Riggs, J.M. (2005): Impression of mothers and fathers on the periphery of child care. *Psychology of Women Quarterly*, 29, 58-62.

# Využití testu repertoárových mřížek pro získání subjektivních deskriptorů normality<sup>15</sup>

**Use of the test rep grid test for obtaining of subjective descriptors on normality**

**Havigerová Jana Marie**

Ústav primární a preprimární edukace PdF UHK  
jana.havigerova@uhk.cz

**Haviger Jiří**

Katedra informatiky a kvantitativních metod FIM UHK  
jiri.haviger@uhk.cz

*Abstrakt : V každodenním sociálním kontaktu běžně užíváme k označení druhého člověka pojmy „normální“ či „nenormální“. Co se ve skutečnosti skrývá pod pojmem „normální člověk“, to je otázka, na kterou se snažíme najít odpověď v našem příspěvku. Prezentujeme pohled VŠ studentů (pomáhající profese a IT obory, N=297). Deskriptory jsou získány metodou Kellyho REP testu.*

*Klíčová slova: implicitní teorie, normalita, test repertoárových mřížek, pomáhající profese, IT specialisté*

*Abstract: It is ordinary to use in everyday social contact the normality marks (terms "normal", "not normal", "abnormal") to describe the others. What, in fact, is meant by the "normal person" dictum, this is an issue we are trying to find the answer for in our contribution. We present a view of university students (helping professions and IT disciplines, N = 297). Descriptors are obtained using Kelly REP test.*

*Keywords: implicit theory, normality, repertory grid test, helping professions, IT specialists*

## Úvod

Metodu repertoárových mřížek vyvinul George Kelly v 60. letech minulého století s cílem zjistit, jak funguje systém personálních konstruktů jeho klientů. Kelly je žádal, aby přemýšleli o lidech, které znají a popisovali je. Slova použitá k popisu známých osob, stala se základem pro odhalení individuálních personálních konstruktů. Kelly (1953) a další autoři vycházející z teorie personálních konstruktů (např. Kellyho žák Joseph F. Rychlak), shledali, že tyto konstrukty mají typicky bipolární nebo alespoň dichotomický charakter. Hlavní konstrukty (bývá jich 6-8) jsou následně uspořádány do mřížky a mohou být použity pro hodnocení dalších významných lidí. Tímto způsobem lze velice elegantně odhalit charakteristické způsoby chápání světa jednotlivých klientů a rekonstruovat systém individuálních významů. Metoda rovněž může poskytnout informaci o individuální organizaci těchto významů (systém konstruktů je hierarchizovaný).

Metoda je svým charakterem kombinací klasicky klinického a klasicky psychometrického přístupu – informace z použití této metody vyplývající jsou vysoko individualizované a současně je to metoda založená na plně algoritmizovaném postupu, který je plně v souladu s kvantitativními kritérii spolehlivosti a je možné výsledky nezávisle ověřovat. Přesah užití metody za hranice klinické praxe a původní terapeutické užití metody je pak nasnadě. Od 60.let bylo užití metody rozšířeno do celé řady výzkumných oblastí i oblastí praxe různých oborů - psychologie organizace

<sup>15</sup> Výzkumná studie byla podpořena Grantovou agenturou ČR v rámci výzkumného projektu GA406/07/1397.

a řízení, politická psychologie, psychologie reklamy, pedagogika, sociální práce, literární věda, kognitivní věda a jiné (viz např. Neimeyer, Neimeyer, 2002, Lukášová, Nový, 2004, Butt, Parton, 2005, Ravenette, 2005, Lukas, Šerek, 2007). Princip při tom zůstává nezměněn, mění se pouze elementy (nemusí jít pouze o lidi, různě variuje instrukce pro volbu elementů) a zadání pro odhalení subjektivních konstruktů (porovnávají se dyády, triády a jiné n-tice, hledají se similarity a difference atp.).

V naší studii vycházíme z pozic folkové psychologie (Sedláková, 2000), jenž je v těsném vztahu s teorií personálních konstruktů (George Kelly je mnohými autory považován za zakladatele folkové psychologie, např. Jackson, 1988) a teorie prototypu Eleanor Roschové (např. Chomského žák Georg Lakoff, 2006). Výzkum se zabývá implicitními (též subjektivní, naivní) teoriemi normality, metoda repertoárových mřížek byla použita jako jedna z metod pro odhalení základních dimenzí, které lidé používají pro posuzování druhých lidí na škále normality (k označení „je normální“) neboli subjektivních deskriptorů normality. Dalšími metodami, použitými pro tento projekt, byly jednosměrná asociace, hierarchické řazení výroků, volná výpověď na dané téma a metoda fokusních interview, včetně techniky dilemat. Výsledky získané pomocí těchto metod jsou zdokumentovány v jiných příspěvcích autorů.

Proč právě normalita a proč u pomáhajících profesí? V České republice pracuje dle českého statistického úřadu více než půl milionu lidí v oblasti školství, zdravotnictví a sociálních činností neboli v oblasti pomáhajících profesí. Ačkoli v daných profesích není (s výjimkou psychologické diagnostiky) explicitně definována norma, resp. normalita, tato je immanentně obsažena přímo v jádru pomáhajících profesí: například psycholog diagnostikuje odchylky konkrétních psychických funkcí či chování od normy a navrhuje terapii, tj. postup cíleného ovlivnění klienta směrem k normě, speciální pedagog při vzdělávání žáků se speciálními výukovými potřebami navrhuje a využívá vhodné pedagogické prostředky, tedy odlišné metody a formy výuky, tak, aby vyhovovali žáku odlišnému od normy, cílem vzdělávání je, aby žák se speciálními vzděl. potřebami byl způsobilý vést osobní a občanský život co nejméně odlišný od normy atp. Norma-lita je tedy středobodem vlastní pracovní činnosti v oblasti pomáhajících profesí. Protože norma-lita v dokumentech vztahujících se k pomáhajícím profesím (zákonem stanovené normativy, etické kodexy, standardy atp.) není explicitně definována (nejvíše ji lze nalézt skrytu pod jinými pojmy, jako např. zdraví, kompetence), zaměřili jsme naši výzkumnou pozornost na implicitní teorie normality u pracovníků pomáhajících profesí.

## Cíl

Cíle výzkumného projektu: 1, explorace prototypů implicitních teorií normality, vytvoření typologie, 2, explorace implicitních deskriptorů normality, vytvoření inventáře deskriptorů, 3, analýza implicitních teorií normality (typ, váha deskriptorů, profil) z hlediska variace sledovaných proměnných (profese, praxe, věk, rod, sebeposouzení). Prezentovaná studie se zabývá otázkou, jaké deskriptory jsou užívány při posuzování druhých osob z hlediska normality, jakou mají jednotlivé deskriptory váhu a v jakých kombinacích se nejčastěji vyskytují (cíl 2 celého projektu).

## **Metoda**

### **Respondenti**

Počet respondentů N=297. Věk 18-65 let, z toho 21% (62) adolescenti, 62% (185) respondenti ve věku mladé dospělosti a 19% (58) ve věku starší dospělosti.

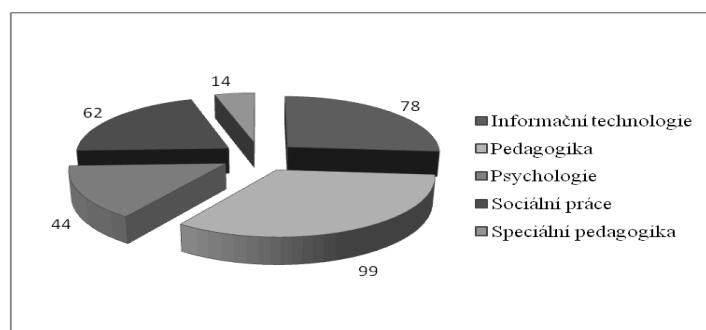
Tabulka 1: Výzkumný soubor dle věku

Věk	N	%
18-21	62	20,88
21-35	185	62,29
36-65	58	19,53

Pohlaví: 92 (31%) mužů a 205 (69%) žen.

Obor: 219 (74%) pomáhající profese a 78 (26%) IT specialisté (blíže viz Graf 1).

Graf 1: Výzkumný soubor dle oboru (absolutní četnosti)



Praxe: v rozsahu 0-45 let, 164 (55%) začátečníci do 2 let praxe a 133 (45%) profesionálové nad 2 roky praxe.

### **Metodika (REP test)**

Metoda repertoárových mřížek (REP test) vychází z předpokladu, že lidé při vytváření dojmu o druhých používají zhruba 7 hlavních konstruktů, další konstrukty slouží k doplnění detailů (viz výše). Konstrukty, reprezentované klíčovými bipolárními charakteristikami, si lze představit jako body umístěné v psychologickém prostoru jedince, přičemž ke zjišťování potřebných souřadnic (údajů) se používá mřížka, do níž informant uvede jemu blízké osoby či objekty (elementy), náhodné dyády (resp. triády) pak spolu porovnává, hledá shody a rozdíly v jejich vlastnostech pomocí identifikovaných konstruktů.

Metodu repertoárových mřížek jsme pro modifikovali. Na adaptaci metody pro naše účely (detekce subjektivních deskriptorů normality, které respondenti používají při procesech interpersonálního srovnávání konkrétních osob, identifikace obecných principů konstruování normality) jsme pracovali déle než jeden rok, otestovány byly 4 verze metody (blíže viz Havigerová, Haviger, 2007). Konečná verze využívá pro volbu elementů instrukci: „Nyní budeme měřit rychlosť vašich reakcí při vybavování různých lidí. Jakmile se objeví otázka, napište ihned první osobu, která se Vám mihne v mysli. Může jít o jakéhokoliv jedince, kterého znáte osobně, z vyprávění, z doslechu, z médií, literatury či z historie, může to být muž i žena, stařec i dítě, domorodec i cizinec, kterékoli rasy i vyznání, někdo známý i neznámý... Pokud si nemůžete

vybavit jméno, označte jej vlastními slovy. Neopakujte se.“ Rychlosť byla zdôraznená zámerně, promýšlení odpovědí by podle našeho názoru zbytečně odpoutávalo pozornost a odchylovalo odpovědi od jejich implicitního charakteru nežádoucím směrem. V úvahu jsme rovněž vzali zpětné vazby od respondentů předvýzkumu, kteří kvitovali vyšší „zábavný“ potenciál (dynamika) v takto formulované instrukci. Následně byly respondentům exponovány vždy náhodné dvojice (jimi uvedených) elementů, u prvních 10 dvojic byli respondenti žádáni, aby uvedli „v čem JSOU obě tyto osoby normální“, druhých 10 náhodných dvojic byli žádáni, aby uvedli „v čem alespoň jedna tato osoba NENÍ normální“. Pro účely našeho výzkumu bylo zcela irrelevantní, zda získaná výpověď popisuje charakteristiku, která je společná oběma posuzovaným elementům či zda je popisován každý element zvlášť, klíčové pro další analýzu byly dimenze popisované při posuzování reálných osob zastupujících členě celé spektrum normality (chápané jako bipolární jev, tj. od normality -např. naprostě normální člověk- po pól obvykle pozitivně chápáné abnormality -např. génius, osvícená osoba- po pól negativně vymezované abnormality -např. lidská zrůda).

### **Postup zpracování dat**

Odpovědi byly zaznamenány do databáze a podrobeny dalšímu zpracování, zaměřenému na redukci jejich množství a na detekci obecnějších schémat ze získaného materiálu. Pro redukci dat byly využity standardní postupy analýzy kvalitativních dat dle Miovského (2006): metoda vytváření trsů. Data byla nejprve podrobena redukci prvního řádu (vyneschání nepodstatného - slovní vaty apod.), následovala segmentace výroků na významové jednotky, přiřazení názvů významovým jednotkám a konečně uspořádání významových jednotek do kategorií na základě jejich podobnosti, překryvu (např. výroky „chodí pravidelně do práce“ či „celý den nepracuje, jen se tak pochlakuje“ byly přiřazeny k substantivu „práce“; jeden výrok mohl obsahovat více významových jednotek – např. „chodí do zaměstnání, stejně jako všichni proto, aby vydělal peníze a uživil rodinu“ lze rozestřít do kategorií zaměstnání, mainstream, finance, rodina). Protože takto vzniklé kategorie mají fuzzy charakter, byla použita též metoda kontrastu a srovnávání, pro zdůraznění odlišností mezi kategoriemi (viz popis níže). Kategorizace byla provedena třemi nezávislými posuzovateli, za těchto podmínek: 1, kategorie budou pokud možno vzájemně nezávislé, 2, kategorie budou popisovat jevy na stejně úrovni obecnosti, 3, celkový počet kategorií nepřesáhne 30. Tímto postupem byly získány 3 svébytné systémy kategorií dat, které byly expertně posouzeny a na jejich základě byl vytvořen systém 18 kategorií, které byly seskupeny do 5 superkategorií (viz tabulka). Některé kategorie byly dále členěny na subkategorie (např. kategorie 31 vlastnosti a charakter: optimismus, etika, inteligence/orientace v realitě, altruismus, autenticita a jiné). Protože další členění ústilo v překročení stanoveného limitu 30 kategorií, rozhodli jsme se tuto úroveň subkategorií z kvantitativního zpracování dat vyloučit. Autentická data byla podle toho klíče opět třemi nezávislými posuzovateli číselně zakódována, systém kódování byl průběžně verifikován a validován srovnáváním generalizovaných pojmu a vztahů s původními transkripçemi. Na závěr byla vypočtena shoda mezi posuzovateli \*\*\*. Sporná místa (kde se žádní z posuzovatelé neshodli) byla posouzena expertně.

Množství identifikovaných kategorií u jednotlivců značně variovalo, práce s absolutními četnostmi incidence jednotlivých kategorií by tak mohla zkreslit výsledky (nezajímá nás kolikrát respondent uvedl kterou kategorii, ale v jakém poměru se u jednotlivce použité kategorie vyskytuje), data proto byla dále upravena tak, že absolutní četnosti užití kategorie konkrétním informantem byly převedeny na relativní četnosti, čímž jsme získali vážené kategorizované deskriptory, s nimiž jsme dále pracovali.

## Výsledky

Identifikováno bylo 18 kategorií základní úrovně, 5 superkategorií a 28 dílčích subkategorií, které pokrývají 82,15% výroků. Konkrétně :

Superkategorie	Kategorie
mikrosociální vazby	11 rodina, partnerství, děti 12 přátelé 19 jiné
makrosociální vazby	21 sociální normy (dodržování zákonů) 22 kultura (evropská, arabská, ... ) 23 mainstream 29 jiné
psychické znaky	31 vlastnosti, charakter 32 dovednosti, kompetence 33 osobní přání, touhy 34 víra, ideologie 39 jiné
fyziologické znaky	41 fyzické znaky a potřeby
aktivity	51 záliby, koníčky 52 práce, zaměstnání
materiální statky	61 bydlení 62 finance 69 jiné
ego-vztažné odpovědi	71 vztah ke mně
popření normality	81 normalita neexistuje
ostatní	99 nesmyslné

V tabulce níže uvádíme deskriptivní statistické údaje pro vážené kategorizované deskriptory normality.

Tabulka 2: Deskriptivy pro kategorizované deskriptory (výchozí hodnota = relativní četnost zastoupení kategorie ve výpovědích respondenta), řazeno descendently.

Kategorie	N	Četnost	Relativní četnost	Průměr. váha	Medián	SD	Max
31 - vlastnosti, charakter	297	278	93,6	40,665	42,79	18,785	86,78
21 - normy a zákony	297	221	74,4	7,41	6,47	7,115	40
41 - fyz. znaky a potřeby	297	185	62,3	7,075	3,82	9,8	63,33
29 - jiné makrosociální	297	169	56,9	4,63	3,75	5,68	33,33
34 - víra, ideologie	297	193	65,0	4,49	3,77	4,67	24,31
11 - rodina	297	118	39,7	3,35	1,11	5,46	44,08
22 - kultura	297	163	54,9	2,78	2,39	3,205	14,65
52 - práce, zaměstnání	297	121	40,7	2,42	0,54	4,245	48,89
23 - mainstream	297	84	28,3	2,375	1,665	3,67	33,33
33 - osobní přání, touhy	297	125	42,1	2,255	0	3,655	33,33
32 - dovednosti, kompet.	297	129	43,4	2,135	0	3,565	16,67
71 - vztah ke mně	297	52	17,5	1,065	0	2,85	19,58
51 - záliby, koníčky	297	67	22,6	0,775	0	1,86	17,04
62 - finance	297	22	7,41	0,245	0	1,005	13,33
12 - přátelé	297	25	8,42	0,17	0	0,64	6,67
81 - popření	297	4	1,35	0,155	0	1,61	26,67
61 - bydlení	297	10	3,37	0,115	0	0,955	20,65
39 - jiné psychické znaky	297	1	0,34	0,01	0	0,185	3,33
69 - jiné materiální statky	297	2	0,67	0,01	0	0,15	3,33
19 - jiné mikrosociální	297	2	0,67	0,005	0	0,09	3,03

Z pohledu na tabulku je zřejmé, že absolutním vítězem se stává kategorie 31 vlastnosti osobnosti a charakter, kterou použilo 99,6% respondentů a jejíž váha mezi ostatními deskriptory ční jako pyramida na poušti: průměrně 41% všech použitých deskriptorů. Bohužel se z tohoto výsledku nemůžeme radovat, neboť tento výsledek mj. dosvědčuje chybnou úvahu v provedené kategorizaci – kategorie byla zvolena zřejmě na vyšší úrovni obecnosti, nežli ostatní. Její zastoupení výrazně přesahuje ostatní i v případě sloučení do superkategorií. Pro kódování tedy mělo být využito jejích subkategorií. Tento nedostatek se momentálně odstraňuje, avšak vzhledem k tomu, že je nutno alespoň dvěma hodnotiteli znova projít všech 3884 identifikovaných významových jednotek, znova je přiřadit ke zvoleným kategoriím a znova provést všechny matematické procedury, budeme v této statistice pokračovat se stávajícím systémem kategorií a s vědomím, že kategorie 31 je pojata široce.

Sledujeme-li data z hlediska incidence (zda respondent danou kategorii použil, či nikoli, viz sloupec četnost), pak vidíme, že téměř všichni respondenti posuzují normalitu z hlediska osobnostních vlastností (93,6%), ¾ vztahují normalitu k platným společenským normám a zákonům, 2/3 hodnotí fyzické znaky a akceptovatelnost ideologie, nadpoloviční většina sleduje vztah k obecnému sociálnímu okolí a ke kultuře, v níž se nachází, dále je v pořadí práce, rodina, kompetence a přítomnost tužeb a přání. Zhruba 1/5 respondentů sleduje mainstream, vztah k sobě a koníčky. Ostatní kategorie mají jen nevýznamné četnosti.

Kdybychom však sestavovali žebříček kategorií dle váhy daného deskriptoru v souboru 20 posuzování náhodných dvojic elementů (tabulka 2), pak takový žebříček ukazuje, že

nejvýznamnějším deskriptorem a tedy patrným klíčem k posuzování druhých osob na škále normality jsou osobnostní vlastnosti a charakter (zhruba 40%). Tato kategorie obsahuje subkategorie (uveden vždy jen jeden pól s příklady): optimismus (věří, že všechno dobře dopadne, nedělá si z ničeho zbytečnou hlavu, důvěřuje svému okolí, umí se z věcí radovat), etika (chová se slušně), inteligence/orientace v realitě (je inteligentní, stojí nohama na zemi, má to v hlavě srovnáno, hledá příčiny, též je vzdělany), altruismus (pomáhá druhým), autenticita (je sám sebou, nepřetvařuje se, nesnaží se ztratit v davu, nebojí se být jiný) a jiné málo četné.

O druhé místo se dělí fyzické znaky a potřeby (7,4%), respketylující antropologické hledisko normality (je to člověk, má dvě nohy a dvě ruce, má typicky lidská přání a touhy,) a normy a zákony společnosti, v níž se hodnotitel a/nebo posuzovaný jedinec nachází (7%).

Třetí pozici zaujímají kategorie jiné makrosociální (zahrnuje odpovědi vztahující se k obecným lidem v okolí, 4,6%) a víra a ideologie (4,5%, například něčemu věří, má svoji víru nebo je věřící).

Bramborovou medaili získala kategorie rodina (3,3%), neboť normální člověk má rodinu a/nebo chce mít rodinu, peče o rodinu, udržuje vztahy s rodinou. Na úpatí žebříčku posedají s vahou kritéria těsně nad 2% kategorie kultura (chová se v souladu s kulturou, normalita je otázka doby), práce (chodí do zaměstnání), mainstream (většinový životní styl), osobní přání (má nějaké životní cíle, po něčem touží, chce něčeho dosáhnout, v něčem vyniknout) a dovednosti (něco umí, v něčem je kompetentní). Jako nepodstatné vahou i četností se jeví kategorie vztah ke mně, záliby, finance, přátelé a nejméně významné jsou kategorie popření (něco jako normalita neexistuje), bydlení a doplňkové kategorie „jiné“.

### **Mezipohlavní rozdíly**

Pro posouzení mezipohlavních rozdílů byl použit Wilcoxonův neparametrický test pro porovnání dvou výběrů (parametrický t-test nejsme oprávněni použít, neboť data nevykazují normální rozložení, šíkmost /skewness a špičatost/kurtosis mají nenulovou hodnotu).

Tabulka 3: Wilcoxonův Rank-Sum Test pro mediánový rozdíl

Kategorie (muži/ženy)	medián muži	medián ženy	W Sum Ranks	Z	P
11 rodina	0	3,33	11011/33242	-4,15	0,001
21 normy a zákony	4,85	7,33	12066/32178	-2,41	0,015
31 vlastnosti, charakter	40,37	44,44	12228/32024	-2,16	0,03

Statisticky průkazné rozdíly mezi muži a ženami byly shledány v incidenci kategorií 11, 21 a 31, všechny zmíněné kategorie zaznamenaly vyšší incidenci u žen.

Dále byly vypočteny statistiky pro analýzu vlivu věku a typu profese (t-testy) a pro analýzu profilu souboru deskriptorů (shluková analýza). Prezentace těchto výsledků by překročila rámec této studie a bude předmětem našich příštích vystoupení.

### **Závěry**

Zhodnocení použité metody. Kritickým bodem prezentované metody je příprava dat pro analýzu – redukce prvního řádu (vynechání nepodstatného) a kódování. Zde nezbytně dochází ke ztrátě informací, které sice na první pohled nemusí být podstatné, ale mohly ev. umožnit odhalení hlubších souvislostí, širších okolností, subjektivního významu a dalších kontextů studovaného jevu. Analogicky se problém opakuje při kategorizaci a statistickém zpracování dat. Tento problém jsme se snažili ošetřit opakovánou inspekci surových dat. Vhodná by byla verifikace závěrů u respondentů, kterou zvažujeme, vzhledem k rozsahu výzkumného souboru však lze

předpokládat omezenou návratnost. Pozitiva: Projektivní charakter metody je podtržen specifickou konstrukcí metody, v níž jsou jak volba elementů, tak nalézání konstruktů ryze subjektivního charakteru. Otevřenosť vůči individuálním obsahům respondenta metoda velmi dobře reaguje na potřeby výzkumu implicitních teorií. Z hlediska informačního potenciálu lze konstatovat, že metoda repertoárových mřížek prokázala svoji platnost pro zkoumání implicitních teorií normality, umožnila detektovat subjektivní konstrukty stojící v pozadí implicitních teorií respondentů (underlying constructs) a poohalit strukturu těchto teorií.

## Literatura

- Butt Trevor, Parton Nigel (2005): Constructive Social Work and Personal Construct Theory. *British Journal of Social Work* 35, 793-806.
- Havigerová Jana M., Haviger, Jiří (2007): Implicitní deskriptory pro posuzování normality. In: Humpolíček Pavel, Svoboda Mojmír, Blatný Marek (Eds.). *Sociální procesy a osobnost 2007. Sborník příspěvků*. Brno, MSD, 135-141.
- Kelly George Alexander (1953): *The psychology of personal constructs*. New York, W.W.Norton & company.
- Lakoff, George (2006): Ženy, oheň a nebezpečné věci. Co kategorie vypovídají o naší mysli. Praha, Triáda.
- Lukas Josef, Šerek Jan (2007): Aplikace techniky repertoárových mřížek na zkoumání utváření dojmů o politických. *Československá psychologie* 51, 622-634.
- Miovský Michal (2006): *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha, Grada.
- Neimeyer, Robert A., Neimeyer, Greg J. (Eds.) (2002): *Advances in Personal Construct Psychology*. New York, Praeger.
- Nový Ivan, Lukášová Růžena a kolektiv (2004): Organizační kultury. Od sdílených hodnot a cílů k vyšší výkonnosti podniku. Praha, Grada.
- Ravenette Tom (2005) Personal Construct Theory In *Educational Psychology: A Practitioner's View*. Wiley.
- Sedláková Miluše (2000). Folková psychologie: její předmět, funkce a vztah k vědecké psychologii. *Československá psychologie*, 44, 451-470.
- Jackson Jay M. (1988): *Social Psychology, Past and Present: An Integrative Orientation*. Hillsdale, New Jersey Hove and London, Lawrence Erlbaum Associates.

# Slovenské tango: percepce profilů osobnostních charakteristik Slováků<sup>16</sup>

**Slovak Tango: Perception of Slovak personality characteristics**

**Hřebíčková Martina**

Psychologický ústav AV ČR, v.v.i.  
martina@psu.cas.cz

**Kouřilová Sylvie**

Psychologický ústav AV ČR, v.v.i.  
kourilov@fss.muni.cz

*Abstrakt:* Studie je věnována zkoumání národního stereotypu Slováků a jeho srovnání se stereotypy Čechů, Němců, Rakušanů a Poláků. Vztahovým rámcem pro popis národních stereotypů byl pětifaktorový model osobnosti. Více než 4136 českých vysokoškoláků ze sedmi univerzit v různých částech ČR a 100 dospělých posuzovalo typického představitele pěti středoevropských zemí na škálách „National Character Survey“ (Terracciano, et al., 2005). Prvním cílem studie bylo zjistit, zda se respondenti z různých částí ČR shodují při posuzování profilu osobnostních vlastností typického Slováka. Výsledky ukazují, že typického Slováka vnímají stejným způsobem vysokoškoláci v různých částech ČR i dospělí. Druhým cílem bylo porovnání osobnostních profilů slovenského auto- (posouzení Slováky) a heterostereotypu (posouzení Čechy). Profil typického Slováka podle českých respondentů (heterostereotyp, data z roku 2009) nekoresponduje s profilem typického Slováka podle slovenských vysokoškoláků (autostereotyp, data jsou převzata ze studie McCrae, et al., 2007). Na závěr srovnáváme profily osobnostních vlastností typických představitelů pěti sledovaných zemí. Profil vlastností typického Slováka koresponduje s profilem typického Poláka, zatímco profil typického Němce koresponduje s profilem typického Rakušana.

*Klíčová slova:* národní stereotypy, pětifaktorový model osobnosti, typický Slovák

*Abstract:* The study focuses on national stereotype of Slovaks and its comparison with Czech, German, Austrian and Polish stereotypes. In our research, the five-factor model of personality was used as a framework for describing the national stereotypes. Over 4,136 Czech university students and 100 adults in eight subsamples from different parts of the Czech Republic rated five “typical country representatives” on National Character Survey (NCS, Terracciano et al., 2005). The first goal of our study was to examine whether the profiles of a typical Slovak rated by respondents from different parts of the Czech Republic converge. Results indicated that the typical Slovak is perceived the same way across groups of respondents. The second goal of our study was to compare Slovak auto- (ratings by Slovaks) and heterostereotypes (ratings by Czechs). We found no correspondence between perceptions of a typical Slovak from an ingroup (data from Terracciano, et al., 2005) and outgroup perspective. Our third goal was to compare stereotypical profiles of the five countries’ representatives based on ratings from Czech respondents. We found that the profile of a typical Slovak corresponds with the profile of a typical Pole, while profile of a typical German corresponds with the profile of a typical Austrian.

*Keywords:* national stereotypes, five-factor model, typical Slovak

Podle klasické definice stereotypy zveřejňují představy spojené s danou kategorií (Allport, 1954) a lze proto předpokládat, že do jisté míry korespondují s realitou. Výsledky mezinárodního projektu

<sup>16</sup> Výzkum je součástí grantového projektu 406/07/1561 Grantové agentury ČR a souvisí s výzkumným záměrem Psychologického ústavu AV ČR, v.v.i AVZo250504.

Personality Profiles of Cultures (Terracciano et al., 2005) jsou však s touto definicí v rozporu a tak podnítily zájem o podrobnější zkoumání národních stereotypů.

V rámci mezinárodního projektu Personality Profiles of Cultures (Terracciano et al., 2005) posuzovali vysokoškoláci v 49 zemích vlastnosti typického představitele své země. V další fázi projektu vyzvali výzkumníci v jednotlivých zemích dospělé, aby posoudili vlastnosti svých příbuzných, přátel nebo známých. Ze srovnání profilu vlastností typického představitele vlastní země s vlastnostmi reálných osob dané národnosti vyplynulo, že národní stereotypy nekorespondují s posouzením reálných lidí v jednotlivých zemích. V souvislosti s publikováním výsledků mezinárodního projektu se objevila řada ohlasů a také kritických připomínek (Mcgrath, Goldberg, 2006; Kruger, Wright, 2006). Kritici upozorňují, že národní stereotyp byl v jednotlivých zemích odvozen výhradně z posouzení relativně malého počtu vysokoškoláků (počet respondentů se pohyboval od 39 do 351) a zaměřil se pouze na zkoumání národního autostereotypu (posouzení charakteristik typického představitele vlastní země). Lze spekulovat o tom, že spíše příslušníci jiných zemí posoudí národní stereotyp svých sousedů v souladu s posouzením reálných lidí. V rámci výzkumného projektu „Posuzování národních stereotypů v přeti středoevropských zemích“ ověřujeme i tento předpoklad.

V prezentované studii přinášíme výsledky první fáze tohoto výzkumu, realizovaného v České republice za účasti 4138 respondentů z různých částí ČR, kteří posuzovali typického Čecha a typického představitele čtyř sousedních zemí (Slovák, Polák, Němec, Rakušan) za použití National Character Survey z mezinárodní studie. V současné době probíhá druhá fáze výzkumu, v níž pomocí internetového sběru dat posuzují respondenti v Polsku, Německu, Rakousku a na Slovensku typické představitele přeti středoevropských zemí.

### Národní stereotyp a osobnostní vlastnosti Slováků

Podle prvorepublikového politika Fishofa (Mahan, 1924) jsou Slováci sebevědomí a vznětliví. Jurovský (1943) se domnívá, že slovenský člověk je citlivý, citově vznětlivý, lehce přechází od jednoho citu k druhému, ale nedá se svými city natrvalo ovládnout. Slováci mají podle Stavěla (1982) sangvinický temperament, jsou vznětliví, šlechetní, přizpůsobiví a dokáží se nadchnout pro nové věci. Výzkumu utváření vzájemného obrazu českých a slovenských vysokoškoláků se věnovali Ferjenčík a Hoskovec (1993). Na škálách sémantického diferenciálu posuzovali studenti sebe samého, typického Čecha a typického Slováka (pro porovnání ještě příslušníky jiných národů). Příslušník vlastního národa je podle slovenských studentů skromnější, důvěřivější, přejícnejší, upřímnější, vřelejší, spolehlivější, přátelštější, pracovitější a veselnejší než typický Čech podle pražských studentů. Češi posuzovali Slováky jako nezodpovědné a nesebekritické.

V jiném výzkumu Ferjenčík (1995) zjišťoval strukturu reprezentace různých národů slovenskými studenty a identifikoval dimenze prototypů národů. Obraz sebe a Slováka reprezentuje citlivost, kultivovanost, bezpečí, přátelskost, ochota pomáhat a spolupracovat. Hřebíčková (2003) porovnávala údaje z posouzení typického Čecha a typického Slováka na škálách National Character Survey (NSC, Terracciano, et al., 2005) od 73 studentů MU. Zjistila statisticky průkazné odlišnosti ve 12 charakteristikách ze 30 obsažených v NCS (viz tabulka 1). Nejvíce statisticky významných rozdílů bylo zjištěno na škálách reprezentujících osobnostní dimenzi přívětivost. Čeští studenti vnímali typického Slováka jako důvěřivějšího (P1), upřímnějšího (P2), altruističtějšího (P3) a jemnocitnějšího (P6) ve srovnání s typickým Čechem. Typickému Slovákovi byla přisuzována vyšší míra vřelosti (E1), pozitivních emocí (E6), fantazie (O1), prožívání (O3) a nižší míra úzkostnosti (N1), způsobilosti (S1), pořádkumilovnosti (S2) a rovnážnosti (S6).

Údaje od slovenských vysokoškoláků ( $N = 47$ ) posuzujících na škálách NCS typického představitele své země byly analyzovány v rámci výše citované studie srovnávající národní stereotypy s vlastnostmi reálných lidí (Terracciano et all., 2005). Podle hodnot T-skóru v přeti dimenzích osobnosti lze porovnat slovenský stereotyp se stereotypy dalších 48 zemí zúčastněných v projektu (viz table S1 Supporting online material, Terracciano et all., 2005). Seřadíme-li 49 zemí

účastnících se tohoto projektu podle skóru v jednotlivých dimenzích pětifaktorového modelu od nejnižších skóru po nejvyšší, získáme představu o stereotypním obrazu Slováků a Čechů. Typickému Slovákovi stejně jako typickému Čechovi je ve srovnání s ostatními zeměmi přisuzována vyšší míra neuroticismu (seřadíme-li země podle míry neuroticismu od nejnižší po nejvyšší je Slovensko na 39. a ČR na 35. místo z celkových 49). Slovensko patří mezi země, jejíž typický představitel je v míře extraverze nevyhraněn (19. místo v pořadí), zatímco typický Čech je vnímán spíše jako introvertovaný (12. místo v pořadí). V míře otevřenosti vůči zkušenosti patří typický Slovák i Čech spíše ke kulturám s nižší mírou otevřenosti (14. místo Slovák, 17. místo Čech). Češi a Slováci se výrazně odlišují v hodnocení míry přívětivosti svého typického představitele. Slováci patří mezi kultury, jejíž typický představitel je považován za přívětivého (40. místo), kdežto Češi vnímají svého typického představitele jako nepřívětivého (5. místo). Typický Slovák i typický Čech jsou v míře svědomitosti nevyhranění (Slovák 18. místo, Čech 24. místo).

Prezentovaná studie má tři cíle. Prvním cílem bylo zjistit, zda se respondenti různého věku a z různých částí ČR shodují při posuzování profilu osobnostních vlastností typického Slováka. Druhým cílem bylo porovnat osobnostní profil auto- a heterostereotypu Slováka. Na závěr srovnáváme profily osobnostních vlastností typického představitele pěti středoevropských zemí.

## **Metoda**

### **Respondenti**

Výzkumu se účastnilo 4038 studentů vysokých škol (1206 mužů a 2832 žen) ve věku od 18–88 let ( $M = 22,64$ ,  $SD = 4,289$ ) a 100 dospělých (43 mužů a 57 žen) ve věku 24–82 let, ( $M = 40,46$ ,  $SD = 15,061$ ). Soubor tvořili studenti sedmi vysokých škol z různých částí ČR. V závorce jsou uvedeny zkratky univerzit a počty respondentů, kteří se výzkumu zúčastnili (UTB 388, MU 68, JCU 322, KU 2558, UJEP 289, UHK 122, SUO 289).

### **Výzkumný nástroj**

Respondenti prováděli posouzení typického Slováka a typických představitelů čtyř středoevropských zemí (Čech, Polák, Němec, Rakušan) podle National Character Survey (NCS, Terraciano, et al., 2005). NCS obsahuje 30 bipolárních škál odpovídajících 30 subškálám NEO osobnostního inventáře (NEO-PI-R, Hřebíčková, 2004). Každou dimenzi pětifaktorového modelu osobnosti (neuroticismus, extraverze, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost a svědomitost) reprezentuje v NCS šest škál vymezených vždy dvěma až třemi adjektivy nebo slovními spojeními na každém ze dvou pólů. Např. první škála NCS zjišťující úzkostnost – N1 v NEO-PI-R je vymezena adjektivy úzkostný, nervózní, dělá si starosti vs. uvolněný, klidný, vyrovnaný. Přehled škál a subškál NEO-PI-R je uveden v tabulce 1. V závorce jsou uvedeny příklady vymezení škál v NCS. Škály byly z angličtiny přeloženy do češtiny a zpětný překlad byl revidován americkými autory.

Tabulka 1. Škály a subškály NEO-PI-R korespondující se škálami NCS

<b>Neuroticismus</b>
N1: úzkostnost ( <i>uvolněný</i> vs. <i>úzkostný</i> ); N2: hněvivost-hostilita ( <i>vyrovaný</i> vs. <i>popudlivý</i> )
N3: depresivnost ( <i>spokojený</i> vs. <i>depresivní</i> ); N4: rozpačitost ( <i>sebejistý</i> vs. <i>nesmělý</i> ); N5: impulzivnost ( <i>ovládající se</i> vs. <i>impulzivní</i> ); N6: zranitelnost ( <i>psychicky vyrovnaný</i> vs. <i>zranitelný</i> )
<b>extroverze</b>
E1: vřelost ( <i>chladný</i> vs. <i>vřelý</i> ); E2: družnost ( <i>samotářský</i> vs. <i>družný</i> ); E3: asertivita ( <i>podřizuje se</i> vs. <i>průbojný</i> ); E4: aktivnost ( <i>pomalý</i> vs. <i>aktivní</i> ); E5: vyhledávání vzrušení ( <i>vyhýbající se</i> vzrušujícím <i>zážitkům a podnětům</i> vs. <i>má rád dobrodružství</i> ); E6: pozitivní emoce ( <i>vážný</i> vs. <i>veselý</i> )
<b>Otevřenost vůči zkušenosti</b>
O1: fantazie ( <i>praktický</i> vs. <i>s bohatou fantazií</i> ); O2: estetické prožívání ( <i>nezajímající se o umění</i> vs. <i>citlivý k vnímání umění a krásy</i> ); O3: prožívání ( <i>necitlivý</i> vs. <i>citlivý</i> ); O4: novátorské činnosti ( <i>upřednostňující zvyk</i> vs. <i>upřednostňující změnu</i> ); O5: ideje ( <i>s ohrazenými zájmy</i> vs. <i>otevřený přijímat nové myšlenky</i> ); O6: hodnoty ( <i>lpí na tradici</i> vs. <i>tolerantní přijímat nové myšlenky</i> )
<b>Přívětivost</b>
P1: důvěra ( <i>podezírávý</i> vs. <i>důvěřivý</i> ); P2: upřímnost ( <i>lstivý</i> vs. <i>upřímný</i> ); P3: altruismus ( <i>sobecký</i> vs. <i>štědrý</i> ); P4: poddajnost ( <i>soutěživý</i> vs. <i>spolupracující</i> ); P5: skromnost ( <i>domýšlivý</i> vs. <i>skromný</i> ); P6: jemnocit ( <i>nesoucitný</i> vs. <i>soucitný</i> )
<b>Svědomitost</b>
S1: způsobilost ( <i>nezpůsobilý</i> vs. <i>výkonný</i> ); S2: pořádkumilovnost ( <i>nesystematický</i> vs. <i>systematický</i> ); S3: zodpovědnost ( <i>nespolehlivý</i> vs. <i>svědomitý</i> ); S4: cílevědomost ( <i>bez cílů a ambicí</i> vs. <i>ctižádostivý</i> ); S5: disciplinovanost ( <i>váhavý</i> vs. <i>vytrvalý</i> ); S6: rozvážnost ( <i>neuvážlivý</i> vs. <i>uvážlivý</i> )

### Postup výzkumu

Údaje od vysokoškolských studentů byly získány pomocí internetového sběru dat. Studenti byli o probíhajícím výzkumu informováni na webových stránkách univerzit, popřípadě obdrželi do svých e-mailových schránek výzvu k účasti na výzkumu. Údaje od dospělých byly získány s pomocí studentů psychologie, kteří osloвили své příbuzné, přátele a známé s žádostí o účast na výzkumu národních stereotypů.

Úkolem respondentů bylo posoudit typického představitele pěti středoevropských zemí (Čech, Slovák, Polák, Rakušan, Němec) na škálách NCS. Jednotlivá posouzení byla respondentům prezentována v náhodném pořadí. Vysokoškoláci v internetovém výzkumu nejdříve prováděli posouzení typického Čecha, druhé v pořadí bylo posouzení příslušníka země, která byla v dané oblasti nejblíže (např. studenti UTB ve Zlíně posuzovali po typickém Čechovi typického Slováka), posouzení typických představitelů ostatních třech zemí bylo generováno v náhodném pořadí. Dospělým byla administrována papírová verze metod, v pořadí posouzení typického Čecha, Němce, Rakušana, Poláka, Slováka.

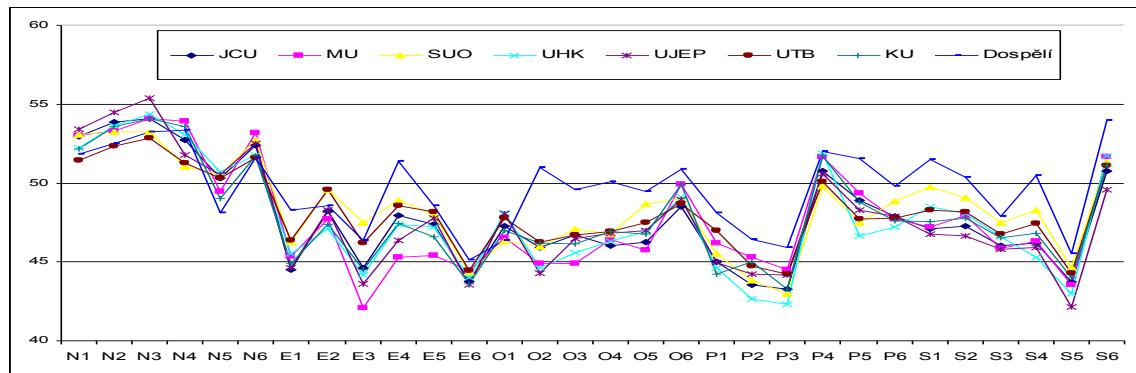
Hrubé skóry získané na 30 škálách NCS byly převedeny na T skóry za použití průměrů a standardních odchylek ze souboru 4170 respondentů z 49 kultur, kteří posuzovali typického představitele své země nebo kultury v rámci mezinárodního projektu "Personality Profiles across Cultures" (Terracciano, et all, 2005; s. 7, Table S2 Supporting Online material for Science).

## Výsledky a diskuse

Porovnání profilů osobnostních vlastností typického Slováka v osmi skupinách respondentů

V grafu 1 jsou uvedeny profily osobnostních vlastností posouzení typického Slováka v sedmi souborech studentů vysokých škol z různých částí ČR a souboru dospělých.

Graf 1: Profily osobnostních vlastností typického Slováka podle vysokoškoláků ze sedmi vysokých škol a skupině dospělých



Profily 30 osobnostních vlastností byly porovnány za použití Spearmanovy pořadové korelace. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 2. Všechny korelace jsou statisticky průkazné a pohybují se v rozmezí od 0,78 do 1,00. Z výsledků vyplývá, že typického Slováka posuzují obdobně vysokoškoláci z různých částí ČR a jejich posouzení se shoduje i s posouzením dospělých. Na posuzování osobnostních vlastností neměl vliv způsob sběru dat (internetová vs. papírová verze). V dalších analýzách proto pracujeme s profilem osobnostních vlastností odvozeným z posouzení všech českých respondentů.

Tabulka 2: Pořadová korelace profilů uvedených v grafu 1 v osmi skupinách respondentů při posuzování typického Slováka.

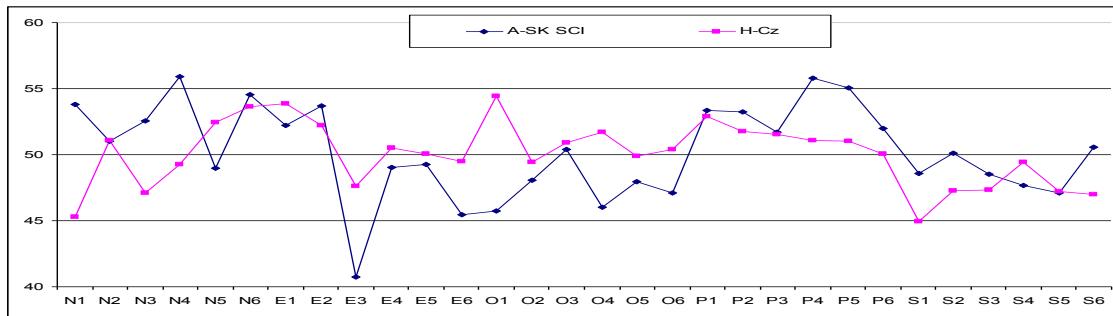
	JCU	MU	SUO	UHK	UJEP	UTB	KU
MU	,91**						
SUO	,91**	,91**					
UHK	,90**	,92**	,85**				
UJEP	,93**	,88**	,89**	,89**			
UTB	,84**	,90**	,89**	,89**	,78**		
KU	,90**	,92**	,85**	1,00**	,89**	,89**	
Dospělí	,81**	,81**	,80**	,79**	,84**	,81**	,79**

\*\*  $p < .001$ . Nula před desetinnou čárkou je vynechána.

## Porovnání autostereotypu a heterostereotypu typického Slováka

Slovenští vysokoškoláci ( $N = 47$ ) prováděli posouzení typického Slováka v rámci mezinárodního projektu "Personality Profiles across Cultures" (Terracciano, et al., 2005). Hodnoty T skóru 30 skál NCS byly převzaty z tabulky A1 McCrae et al., 2007. V grafu 2 je uveden profil vlastností typického Slováka založený na posouzení slovenských vysokoškoláků (autostereotyp) a na posouzení českých respondentů (heterostereotyp).

Graf 2. Profil vlastností typického Slováka podle slovenských vysokoškoláků (autostereotyp) a českých respondentů (heterostereotyp)



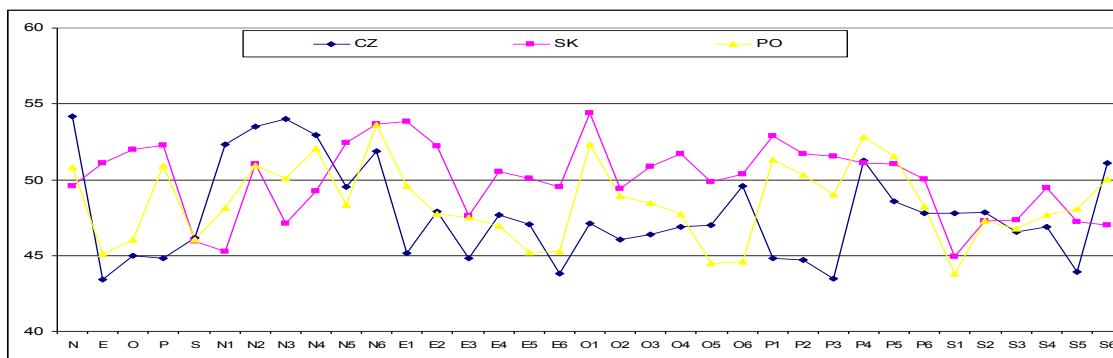
Poznámky: A-SK SCI: autostereotyp Slováka podle údajů publikovaných v Science, H-CZ: heterostereotyp Slováka podle českých respondentů, data z r. 2009.

Oba profily jsme porovnaly za použití Spearmanovy pořadové korelace, která je statisticky neprůkazná (0,20). K ověření shod profilů auto- a heterostereotypu Slováka jsme dále použily vnitrotřídní korelaci, která je rovněž statisticky neprůkazná ICC (0,18). Autostereotyp se neshoduje s heterostereotypem profilu osobnostních vlastností typického Slováka. Nejvýraznější rozdíly jsme zaznamenali v úzkostnosti (N1), rozpačitosti (N4), poddajnosti (P4) a skromnosti (P5), kde slovenští vysokoškoláci přisuzovali typickému přestavili své země vyšší míru těchto vlastností; v asertivitě (E3) a fantazii (O1) naopak přisuzovali typickému Slovákově nižší míru ve srovnání s posouzením českých respondentů.

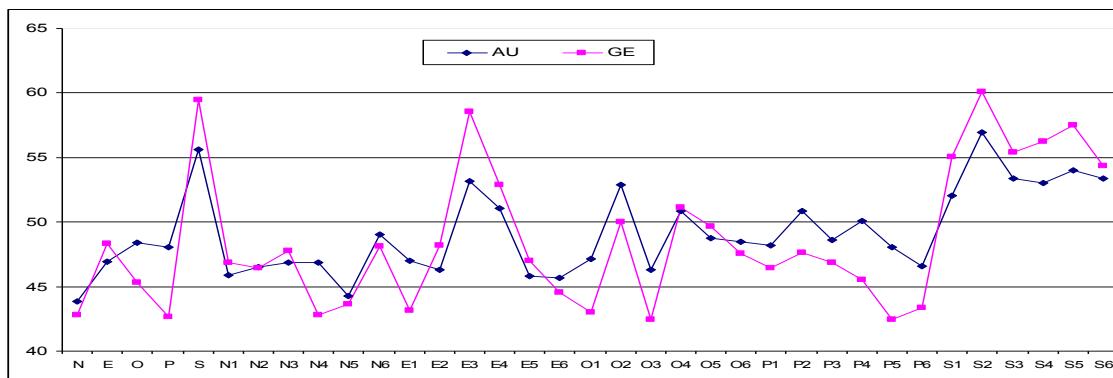
### Porovnání profilů typických představitelů pěti středoevropských zemí

V grafu 3 a 4 jsou uvedeny profily pěti dimenzí osobnosti a dále 30 vlastností osobnosti v zemích mluvících slovanskými a germánskými jazyky. V případě posouzení typického Čecha se jedná o autostereotyp, v ostatních případech heterostereotypy (odvozené z posouzení českých respondentů).

Graf 3. Profil osobnostních vlastností typického Čecha (autostereotyp), typického Slováka a Poláka (heterostereotypy)



Graf 4. Profil osobnostních vlastností typického Němce a Rakušana (heterostereotypy)



Profily osobnostních vlastností uvedené v grafu 3 a 4 jsme porovnali na základě Spearmanových pořadových korelací, které uvádíme v tabulce 3.

Tabulka 3. Pořadové korelace profilů typických představitelů pěti středoevropských zemí

	AU	GE	SK	PO
CZ	-,28	-,15	-,19	,32
AU		,76**	-,34*	-,18
GE			-,52**	-,52**
SK				,39*

\*  $p < .01$  \*\* $p < .001$ . Nuly před desetinnou čárkou jsou vynechány.

Nejvyšší hodnota korelace byla zaznamenána mezi profilem typického Němce a Rakušana (0,76). Profil osobnostních vlastností typického Slováka koresponduje s profilem typického Poláka (0,39).

Prokázali jsme, že Slováci jsou vnímáni konzistentně v různých částech ČR a obdobně je vnímají jak studenti tak i dospělí (korelace profilů 30 osobnostních vlastností v osmi skupinách respondentů se pohybují v rozmezí od 0,78 do 1,00). V roce 2002, kdy probíhal sběr dat pro mezinárodní studii Personality Profiles across Cultures jsme výzkum v ČR a SR rozšířili a přidali posuzování typického Slováka v ČR a typického Čecha v SR. Porovnáním heterostereotypu Slováka z roku 2002 a z roku 2009 můžeme ověřit, zda je percepce Slováků Čechy stabilní v čase. Korelace profilu z roku 2002, kdy 71 studentů MU posuzovalo typického Slováka na škálách NCS s profilem odvozeným z nových dat z roku 2009 naznačuje, že percepce Slováků se v čase příliš nemění (vnitrotřídní korelace ICC  $r = 0,70$ ,  $p < 0,001$ ). Na rozdíl od prezentované studie nezaznamenal Ferjenčík (2006) stejně vnímání příslušníků různých národů po uplynutí 10 let. Porovnával sémantické obrazy typických Slováků, Čechů, Poláků, Němců a Maďarů v roce 1994 a v roce 2004. Konstatoval, že došlo k výraznějším posunům. Sémantické obrazy z roku 2004 představují pozitivnější a méně etnocentrický pohled na jiné národy než tomu bylo v roce 1994.

Triandis (1997) předpokládá, že auto- a heterostereotypy spolu korespondují stejně jako spolu koresponduje sebeposouzení s posouzením jiných, kteří posuzovaného dobře znají. Tento předpoklad se nám nepodařilo jednoznačně potvrdit. Autostereotyp typického Slováka podle dat z roku 2002 (Terracianno, et al., 2005) nekoresponduje s heterostereotypem Slováka podle českých respondentů (vnitrotřídní korelace ICC je statisticky neprůkazná  $r = 0,20$ ). Porovnáme-li však autostereotyp Slováka s heterostereotypem Slováka z roku 2002 zaznamenáme statisticky průkaznou korelací ( $r = 0,54$ ,  $p < 0,001$ ). Jednoznačnější závěry o korespondenci auto- a

heterostereotypu mohou přinést teprve výsledky výzkumů probíhajících v současnosti v sousedících zemích, kdy budeme moci porovnat aktuálně zjištěný auto- a heterostereotyp.

Vzhledem k dlouhodobému soužití Čechů a Slováků v jednom státě jsme předpokládaly, že profil vlastností typického Slováka se bude nejvíce přibližovat profilu vlastností typického Čecha. Podle českých respondentů se však typický Slovák strukturou osobnostních vlastností blíží spíše typickému Polákovi ( $r = 0,39$ ,  $p < 0,01$ ). Češi vidí typické představitele tří zemí mluvících slovanskými jazyky jako neurotičtější a méně svědomité ve srovnání s typickými představiteli ve dvou sledovaných německy mluvících zemích. Typickému Slovákovi přisuzují Češi nejvyšší míru přívětivosti, extraveze a otevřenosti vůči zkušenosti.

## Literatura

- Allport, G.W. (1954): *The nature of prejudice*. Reading, Mass, Addison-Wesley.
- Ferjenčík, J. (2006): Sémantické obrazy seba a typických príslušníkov vybraných národov u slovenských vysokoškolákov: porovnanie v odstupe desiatich rokov. *Československá psychologie*, 50, 1, 50-63 .
- Ferjenčík, J. (1995): Struktura percipovania národov slovenskými vysokoškolákm. *Československá psychologie*, 39, 3, 193-202.
- Ferjenčík, J., Hoskovec, J. (1993): K vzťahom medzi Čechmi a Slovákmi: sémantické obrazy u vysokoškolských studentov. In: Kováč, D., Kováliková, V. (Eds.), *Zakladajúce osobnosti, peripetie a ponaučenia z novodobého vývoja na Slovensku*, Bratislava, Ústav experimentálnej psychológie SAV, 82-87.
- Hřebíčková, M. (2003): Posuzování osobnostních charakteristik Slováků českými vysokoškoláky. In: Svoboda, M., Humpolíček, P., Humpolíčková, J. (Eds.), *Sociální procesy a osobnost 2003*. Brno, Psychologický ústav FF MU Brno, 123-128. Vyšlo na CD.
- Hřebíčková, M (2004): NEO osobnostní inventář podle NEO-PI-R P.T. Costy a R.R. McCraee. Praha, Testcentrum.
- Jurovský, A. (1943). Slovenská národná povaha. In *Slovenská vlastiveda II. diel*. Bratislava, Slovenská akadémia vied a umení.
- Krueger, J.I. (2006): How to measure national stereotypes? *Science*, 311, 777-777.
- McGrath, R.E., Goldberg, L.R. (2006): How to measure national stereotypes? *Science*, 311, 776-777.
- Mahen, J. (1924). Kniha o českém charakteru. Vyškov na Moravě: František Obzina.
- McCrae, R.R., Terracciano, A., Realo, A., Allik, J. (2007): Climatic warmth and national wealth: Some culture-level determinant sof national character stereotypes. *European Journal of Personality* 21, 8, 953-976.
- Stavěl, J. (1982): Autobiografické texty. Praha, Academia.
- Terracciano, A., Abdel-Khalek, A. M., Ádám, N., Adamovová, L., Ahn, C. -k., Ahn, H. -n., Alansari, B. M., Alcalay, L., Allik, J., Angleitner, A., Avia, M. D., Ayearst, L. E., Barbaranelli, C., Beer, A., Borg-Cunen, M. A., Bratko, D., Brunner-Sciarra, M., Budzinski, L., Camart, N., Dahourou, D., De Fruyt, F., de Lima, M. P., del Pilar, G. E. H., Diener, E., Falzon, R., Fernando, K., Ficková, E., Fischer, R., Flores-Mendoza, C., Ghayur, M. A., Gülgöz, S., Hagberg, B., Halberstadt, J., Halim, M. S., Hřebíčková, M., Humrichouse, J., Jensen, H. H., Jocic, D. D., Jónsson, F. H., Khoury, B., Klinkosz, W., Knežević, G., Lauri, M. A., Leibovich, N., Martin, T. A., Marušić, I., Mastor, K. A., Matsumoto, D., McRorie, M., Meshcheriakov, B., Mortensen, E. L., Munya, M., Nagy, J., Nakazato, K., Nansubuga, F., Oishi, S., Ojedokun, A. O., Ostendorf, F., Paulhus, D. L., Pelevin, S., Petot, J. -M., Podobnik, N., Porrata, J. L., Pramila, V. S., Prentice, G., Realo, A., Reátegui, N., Rolland, J. -P., Rossier, J., Ruch, W., Rus, V. S., Sánchez-Bernardos, M. L., Schmidt, V., Sciculna-Calleja, S., Sekowski, A., Shakespeare-Finch, J., Shimonaka, Y., Simonetti, F., Sineshaw, T., Siuta, J., Smith, P. B., Trapnell, P. D., Trobst, K. K., Wang, L., Yik, M., Zupancic, A., McCrae, R. (2005): National character does not reflexly mean personality trait levels in 49 cultures. *Science*, 310, 96-100.
- Triandis, H.C. (1997): Cross-cultural perspective on personality. In: Hogan, R., Johnson, J. Brigs, S. (Eds.), *Handbook of personality psychology*, San Diego, Adademic Press, 439-464.

# Životní cesta dítěte se specifickými poruchami učení

## *Children with learning disabilities way of life*

### **Chatrná Ivana**

Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity  
ivana.chatrna@seznam.cz

### **Kmětíková Tereza**

Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity  
terezak@gmail.com

*Abstrakt: Specifické poruchy učení představují pro jejich nositele specifickou zátěž zejména v období povinné školní docházky. Příspěvek zkoumá, jaká jsou specifická rizika a omezení těchto dětí v sociálním kontextu, ale také se dotýká jejich zdrojů, podpory a způsobů zvládání. Na životní cestě dětí s poruchami učení nás zajímá především jejich sebepojetí a sociální opora a zkoumáme, čím se v těchto oblastech liší od dětí bez specifických poruch.*

*Klíčová slova: poruchy učení, subjektivní pohoda, sociální opora, sebepojetí*

*Abstract: Children with learning disabilities are affected by learning disabilities both in academic and social sphere. Some of the most important social factors are presented as well as their influence on children. How do children with learning disabilities experience their disorder? How are they perceived by others? What is their well-being and how is the influence of their social support on their lives?*

*Keywords: learning disabilities, well-being, social support, self-concept*

### **Úvod**

V současném světě je kladen stále větší důraz na získávání informací a schopnost orientovat se v záplavě rozmanitých dat. V důsledku toho nabývá na významu vzdělávání nejen ve škole, ale i během celého dalšího života. Je zřejmé, že v této souvislosti jsou děti se specifickými poruchami učení (SPU) výrazně znevýhodněny. Obtíže v oblasti čtení či psaní tak mají pro dítě kromě výukových obtíží i nepříznivé sociální důsledky (Matějček, Vágnerová, 2006).

Jak prožívají děti s SPU sami sebe a svou poruchu? Jaký vliv mají na subjektivně vnímanou pohodu a vnímání sebe samého specifické poruchy učení? Vykazují děti s SPU ve srovnání se „zdravými“ vrstevníky nižší míru subjektivní pohody? Jakou roli hraje sociální opora u dětí s poruchami učení a jak ovlivňuje jejich subjektivní pohodu? Existují v této oblasti rozdíly mezi dětmi s poruchami učení a bez nich? To vše jsou otázky, které se v této souvislosti vynořují a jimiž se po teoretické stránce zabývá tento text.

### **Jak se cítí dítě se specifickými poruchami učení?**

Pokud se zaměříme na subjektivní prožívání dětí s SPU, tak „celkově lze říci, že dysleklické děti se bez ohledu na věk cítí pesimistické, emočně labilní, hostilní vůči svému okolí a připravené reagovat agresí.“ (Matějček, Vágnerová, 2006: 59). Nadprůměrný pesimismus dětí s SPU může být dán nejen jejich školní neúspěšností, ale u některých z nich může vyplývat i z problémů v sociálním začlenění. Citová labilita pak vyjadřuje celkovou nejistotu těchto dětí, která je pravděpodobně podmíněna jak sociálně, tj. školními problémy, tak v některých případech i vlivem dispozičních faktorů. Hostilita a tendence k agresivnímu reagování souvisí s nízkým

sebehodnocením, přičemž agresivní reagování také může být i projevem obrany v situaci značné nejistoty (Matějček, Vágnerová, 2006).

Poruchy učení, spolu se syndromem LMD se jeví jako významný činitel při rozvoji neurotických potíží u dětí trpících těmito poruchami. U dětí s SPU byla oproti jejich vrstevníkům empirickými výzkumy prokázaná zvýšená míra anxiozity (Paget, Reynolds, 1984, Huntington, Bender, 1993 cit. dle Carroll, Iles, 2006). Úzkost a neurotické rysy se u těchto dětí objevují především tehdy, je-li situace, hlavně ve škole, zjevně nad jejich síly (Černá, 2002), přičemž vliv neuroticismu na duševní pohodu je prokázaný a nemalý (Tiranská, Kožený, 2004).

Děti s SPU přitom zároveň častěji než běžná populace zažívají neúspěch, což vede k hypotéze, že tato skupina dětí bude mít pravděpodobně sníženou míru subjektivní pohody. Těmto závěrům odpovídají i empirické výsledky prokazující, že dyslektičtí studenti vykazují oproti běžným studentům vyšší míru anxiozity, která není omezena pouze na školní výsledky, ale zasahuje do mnoha dalších sociálních situací, což má vliv na emoční složku duševní pohody (Carroll, Iles, 2006). Na druhou stranu je však třeba říci, že ne všechny děti s SPU jsou nadměrně úzkostné (Žáčková, 1994) a že existují i takové, které zvládnou zátěž způsobovanou školním selháváním bez emočních problémů.

Hypotézu o snížené míře subjektivní pohody u dětí a dospívajících s SPU taktéž podporují závěry některých zahraničních výzkumů týkajících se subjektivní pohody (McBride, Siegel, 1997, McNamara et al., 2005). Duševní pohoda (well-being) sycená složkami: sebehodnocení, deprese, denní obtíže, životní spokojenost a sociální úzkost, byla u adolescentů s SPU (s i bez komorbidity ADHD) významně nižší než u adolescentů bez SPU a to především v oblasti sebehodnocení, depresivity a celkové životní spokojenosti. Adolescenti s SPU oproti adolescentům bez SPU vykazovali významně horší sebehodnocení, vyšší míru depresivního prožívání a celkově nižší míru spokojenosti se svým životem (McNamara et al., 2005). Také Casey, Levy, Brown, Brooks-Gunn (1992) nalezli u dětí s SPU významně nižší míru duševní pohody a častější pocity smutku a úzkosti než u jejich vrstevníků bez SPU (cit. dle Carroll, Iles, 2006). Vyšší míru depresivity u dospívajících s SPU než u jejich vrstevníků bez SPU prokazuje i Martínek a Semrud-Clikeman (2004). U adolescentů s SPU pak není pouze zvýšená míra depresivního ladění, ale je u nich i zvýšené riziko suicidálního jednání (Huntington, Bender, 1993).

Zajímavá jsou také zjištění týkající se vlivu školního prospěchu, který je u dětí s SPU snížen (avšak ne pouze u nich), na depresivní symptomy. Pokud se blíže zaměříme na skupinu dětí se školní podvýkonností, kterou lze definovat jako rozpor mezi intelektovým potenciálem a školními známkami, tak lze říci, že tyto děti vykazují oproti dětem s průměrným a lepším prospěchem vyšší míru depresivních symptomů, avšak nijak významně se neliší od dětí se špatným prospěchem odpovídajícím i jejich nižšímu nadání (Fráňová, Lukavský, 2006).

Z tohoto tedy vyplývá, že vyšší mírou depresivních symptomů jsou ohroženy všechny děti se špatným prospěchem, atď už je jeho příčinou cokoliv. V této souvislosti upozorňují Chen, Rubin, Li (1995, cit. dle Fráňová, Lukavský, 2006) na kruhovou povahu daných vztahů. „Kumulované školní neúspěchy představují stresor, který může vyvolávat depresivní symptomy. Tyto symptomy zároveň zpětně negativně ovlivňují přizpůsobení ve školní oblasti“. (Fráňová, Lukavský, 2006: 524)

### **Jak je dítě se specifickými poruchami učení vnímáno okolím?**

Dítě se specifickými poruchami učení často neplní přirozená očekávání rodičů, že bude ve škole prospívat. Školní věk je přitom Eriksonem charakterizován jako fáze píle a snaživosti a identita dítěte je v této vývojové etapě do značné míry ovlivněna jeho výkonem. Požadavky a očekávání dospělých v tomto období představují normu žádoucího chování, kterou děti transformují do normativní představy o sobě a s touto představou se většinou identifikují a snaží se ji naplnit (Matějček, Vágnerová, 2006). Pokud se jim to ovšem nedáří, jejich sebedůvěra klesá a společně

s tím, jak roste úroveň kognitivních schopností dětí (tedy i schopnost rozlišit, že nemají stejné schopnosti jako ostatní děti), se zvyšuje také jejich uvědomění vlastních problémů.

Dítě selhávající ve škole je vnímáno jako odlišné od ostatních a to jak učitel i spolužáky, tak rodiče a sourozenci. Výzkumné studie prokázaly, že děti s SPU se stávají častěji terčem posměchu a jsou svými spolužáky uráženi, velice často bývají označovány za líné a bývají jim vyčítány jejich školní neúspěchy (Niemeyer, 1989, cit.dle Pokorná, 2000). Spolužáci dítěte s SPU se o něm domnívají, že mu nejde učení, neumí dobře číst a psát, je moc pomalé, ve škole nedává pozor a čtení ho nebabí (Matějček, Vágnerová, 2006).

V českém prostředí zkoumal pozici dítěte s SPU v třídním kolektivu Kšajt (1999) pomocí sociometrických i jiných dotazníků. Děti s poruchami učení v jeho výzkumu patřily mezi průměrně vlivné a oblíbené až po neoblíbené a nevlivné, ovšem neumístily se na posledních místech vlivu a obliby, kde byli žáci se špatným prospěchem, ale bez diagnostikovaných SPU.

Školní úspěšnost či neúspěšnost nemusí být podle Matějčka a Vágnerové (2006) nejdůležitějším kritériem hodnocení dětské skupiny, ale může představovat faktor posilující celkové nepříznivé hodnocení. Kupříkladu velmi špatná úroveň čtení může být spolužáky chápána jako neschopnost dotyčného, děti mají (stejně jako učitelé) sklony k labelingu neboli značkování – některé vlastnosti neúspěšného spolužáka mohou zveličovat, jejich hodnocení se může zafixovat a je pak velmi obtížné ho nějak změnit. Matějček s Vágnerovou (2006) však podotýkají, že více než školní dovednosti ovlivňují vnímání spolužáka s SPU osobnostní charakteristiky dotyčného – zejména zvláštnosti v emočním reagování a poruchy sociálních kompetencí.

Klíčové osoby a silný zdroj sociální opory pro dítě s poruchami učení představují jeho rodiče a sourozenci. Matějček s Vágnerovou (2006) zkoumali názory rodičů dyslekických dětí na jejich potomky a shrnuli jej v následujících domněnkách rodičů: jejich potomek s SPU má problémy s mechanickým i logickým učením, nepamatuje si, co má, nedokáže pracovat systematicky, má výkyvy ve výkonnosti, je nesoustředěný, brzy se unaví, nevydrží dlouho pracovat (Matějček, Vágnerová, 2006).

### **Jaké má dítě se specifickými poruchami učení vztahy s rodiči a kamarády**

Ze specifického neurobiologického postižení, které je pravděpodobně podkladem většiny specifických poruch učení často vyplývají i určité poruchy emotivity (například zvýšená dráždivost, labilita, tendence k impulzivnímu reagování či mrzuté náladě). Tyto doprovodné poruchy emotivity pak zvyšují riziko sociálně nežádoucích způsobů reagování, omezují možnosti kompenzace školních nedostatků, dále zhoršují sociální pozici i přijatelnost takového dítěte pro ostatní lidi (rodiče, učitele i spolužáky) a tím i míru ochoty ho podpořit a pomáhat mu (Matějček, Vágnerová, 2006).

Zároveň však děti s SPU vykazují oproti dětem bez SPU vyšší míru závislosti na jiných lidech. Dle empirických šetření souvisí zvýšená závislost u dětí s SPU především s úzkostností, emoční labilitou, s tendencí potlačovat vlastní pocity a s nedůvěrou ve vlastní kompetence. Tyto děti nalézají v sociální opoře, kterou jim druzí lidé mohou poskytnout, jistotu, které se jim většinou nedostává. Na druhou stranu však děti s SPU často považují své rodiče za direktivní, přísné, autoritářské, nedávajícíaje své city a neposkytující jim takovou oporu, jakou by potřebovaly. Tyto výsledky ukazují na to, že dětem s SPU chybí kladné citové projevy a emoční podpora od rodičů. Avšak při hloubkové analýze vztahů mezi zkoumanými dětmi s SPU a jejich rodiči se neprokázalo ani chybění citového vztahu ani nedostatek zájmu rodičů o dítě. V chování rodičů se však pravděpodobně odráží náročnost přípravy do školy i celková nepohoda, která se v souvislosti se školními problémy, ve zkoumaných rodinách objevovala tak často, že mohla u dětí vyvolat pocit rodičovské nelásky (Matějček, Vágnerová, 2006). Toto zůstává i v období dospívání, kdy dospívající bez SPU vykazují pevnější a bližší vztahy s oběma rodiči než dospívající s SPU (McNamara, 2005).

Pro zvládání zátěže spojené se školními neúspěchy však pro děti není důležitá pouze opora poskytovaná rodiči, ale velkou roli hraje i opora vrstevníků. „Přínos uspokojivého kamarádského vztahu je pro jakkoliv znevýhodněné dítě ještě větší než pro ty, kteří žádné problémy nemají. Dobrý kamarád jím poskytuje mnohé, sama jeho existence slouží jako opora, všechny problémy se jeví jako snazší, když dítě ví, že se má na koho obrátit. Vrstevník poskytuje jiný typ opory než dospělí, zejména ve středním a starším školním věku.“ (Matějček, Vágnerová, 2006: 209).

Z různých studií, českých i zahraničních, v tomto směru vyplývají rozporuplné výsledky. Mnohé studie vypovídají o tom, že děti s SPU nemívají ve třídě dobré postavení, nebývají oblíbené, častěji se dostávají na okraj skupiny, mají méně kamarádů a jejich kamarádi jsou častěji děti podobně postižené nebo mladší (Swanson a Malone, 1992, Kavale a Forness, 1996, Bryan 1999, Kšajt 1999, Heath, 2001, Kocurová, 2002 cit. dle Matějček, Vágnerová, 2006) a i dospívající s SPU bývají svými vrstevníky častěji odmítaní a častěji se cítí osamělí než adolescenti bez SPU (Tur-Kaspa, 2002). Taktéž děti s SPU uvádí nižší míru opory od vrstevníků než děti bez SPU (Wenz-Gross, Siperstein, 1998). Naproti tomu jiné studie toto neprokazují. Například McNamara et al. (2005) ve výsledcích výzkumu uvádějí, že mezi dospívajícími s SPU, dospívajícími s SPU i ADHD a dospívajícími bez těchto poruch není rozdíl ani ve vnímané osamělosti ani v počtu a kvalitě přátelských vztahů. Tur-Kaspa (2002), také uvádí, že co se týče sociální sítě a blízkého recipročního přátelství nebyla mezi dospívajícími s SPU a bez SPU prokázaná rozdílnost (Tur-Kaspa, 2002). V rozsáhlém výzkumu provedeném v českém prostředí M. Vágnerovou (Matějček, Vágnerová, 2006) na více než 500 žácích 5. a 8. tříd ZŠ a studentech 2. a 3. ročníků gymnázia se ukázalo, že závažnější problémy v sociálních vztazích s vrstevníky nejsou pro české dyslekty typické. Většina dětí i dospívajících zastoupených v citovaném výzkumu považovala spolužáky se specifickými poruchami učení za dobré kamarády a celkem sympatické děti, které se v ničem zásadním neliší od ostatních. Taktéž se ukázalo, že hodnocení dyslektických spolužáků není závislé na věku a negativní hodnocení se může objevit kdykoliv, pravděpodobně v závislosti na konkrétních projevech jedince s SPU, se kterým se respondenti setkali.

Co se týče mezipohlavních rozdílů, tak lze říci, že chlapci jsou ke spolužákům s SPU kritičtější než dívky a častěji je hodnotí negativně. Důvodem může být jednak skutečnost, že poruchami učení trpí častěji chlapci a tak se ostatní chlapci mohou v rámci své izosexuální vrstevnické skupiny častěji setkat se situacemi, kdy se dyslektický spolužák chová nepříjemně a mohou je tudíž i s větší pravděpodobností očekávat. Druhým faktorem, který může do negativního hodnocení chlapců nepřímo intervenovat, bývá i větší potřeba dívek třeba i symbolicky vyjádřit podporu někomu, kdo je znevýhodněný (Matějček, Vágnerová, 2006).

Sociometrické měření ve třídách ukázalo významné rozdíly mezi pozicemi dětí s SPU a bez SPU a to jak v pozitivních volbách, tak i ve volbách negativních, zajímavé je však, že dívky s SPU obdržely méně pozitivních voleb a naopak byly častěji odmítány než chlapci s SPU (Scranton, Ryckman, 1979). V rozporu s tímto v subjektivně vnímané sociální opoře od přátel dosahují chlapci nižších hodnot než dívky (Martínez, 2006). Taktéž děti s více poruchami učení vykazují oproti dětem bez poruch učení i oproti dětem s izolovanou poruchou učení nižší míru vnímané sociální opory od rodičů, spolužáků i blízkých přátel (Martínez, 2006).

I další studie na toto téma mají navzájem nekonzistentní výsledky. Například Vaughn, Elbaum (1999, cit.dle Vaughn, Elbaum, Boardman, 2002) ve své rozsáhlé studii zahrnující 4000 žáků (z toho více než 900 žáků s SPU) zjistili, že více než 96% dětí s SPU má nejméně jednoho blízkého kamaráda a více než 67% uvádí šest a více dobrých přátel. Tato zjištění však kontrastují s odhadovaným sociálním postavením těchto dětí ve třídě, kdy pouze 40% dětí s SPU má ve třídě alespoň průměrné postavení (Kirstner, Galin, 1989, cit. dle Vaughn, Elbaum, Boardman, 2002).

### **Co si dítě myslí o sobě a o svých potížích?**

Mnozí zahraniční i domácí výzkumníci se zabývají sebepojetím u dětí s SPU a srovnávají je s jejich vrstevníky bez těchto poruch. Chapman (1988) na základě své metaanalýzy konstatoval horší

globální sebepojetí u dětí s SPU, než u dětí bez těchto poruch, ovšem přesto zjistil i u dětí s poruchami učení často průměrné nebo dokonce nadprůměrné skóre na škále celkového sebepojetí. Výraznější rozdíl v neprospěch žáků s SPU byl podle Chapmana zřetelný v oblasti akademického sebepojetí. Jako vysvětlení nabízí autor tendenci dětí kompenzovat neúspěch ve školní oblasti v jiných, neakademických sférách jejich života.

K zjištění nižší úrovně jak akademického, tak také globálního sebepojetí, dospěli Prout, Marcal a Marcal (1992) a na základě svých zjištění předpokládají vliv horšího sebepojetí nejen v oblasti školního výkonu. Také Boetsch, Green a Pennington (1996) ve své výzkumné studii u dyslekтикů mezi 7 a 18 lety konstatovali nižší úroveň globálního sebehodnocení a negativní vnímání vlastních školních kompetencí dětmi s dyslexií. Podobně američtí autoři Harter, Whitesell a Junkin (1998) dospěli k závěru, že děti staršího školního věku s SPU posuzují hůře obecně svoje intelektuální schopnosti ve srovnání se svými spolužáky bez SPU. Valas (1999) ve svém výzkumu rovněž srovnával žáky s SPU a studenty bez těchto poruch a jeho závěry potvrzují hypotézu, že děti s SPU mají horší sebehodnocení, cítí se více osamělé a bývají méně přijímány svými vrstevníky, a to i ve srovnání se spolužáky, kteří ve škole selhávají, ale není u nich diagnostikována specifická porucha učení. Bear, Minke a Manning (2002) prokázali, že děti s SPU vnímají své školní výkony méně příznivě než jejich vrstevníci bez SPU. V dalších oblastech sebepojetí však nenašli zřejmé rozdíly.

Existuje však také množství zahraničních studií, které vyvracejí hypotézu o méně příznivém sebepojetí a sebehodnocení u dětí s SPU ve srovnání s jejich vrstevníky, a které na základě empirických dat popírají rozdíl mezi těmito skupinami žáků (Meltzer, Roditi, Houser a Perlman, 1998; Bear a Minke, 1996). Uvedení autoři pak nabízejí vysvětlení těchto překvapujících výsledků intervencujícími faktory jako je sociální opora, pozitivní zpětná vazba rodičů a učitelů či úspěchy v jiné oblasti než ve školním výkonu.

Výzkumy amerických vědců se jen okrajově zabývají mezipohlavními rozdíly u dětí s SPU a v této oblasti rovněž nabízí navzájem si odpovídající zjištění. Zatímco Kling, Hyde, Showers a Buswell (1999) dospěli na základě metaanalýzy zahrnující tisíce dětí k závěru, že chlapci skórují o něco výše v oblasti globálního sebehodnocení než dívky, jiní autoři (Knox, Funk, Elliot a Bush, 1998) nedospěli k žádným významným rozdílům v sebepojetí u chlapců a dívek s SPU.

U nás zkoumali sebepojetí dětí s poruchami učení Matějček a Vágnerová (2006) pomocí dotazníku PAQ – Škála sebehodnocení dítěte, který je součástí Rohnerovy baterie rodinné diagnostiky. Tento dotazník zachycuje sebereflexi dítěte v kategoriích hostilita a agresivita, závislost, negativní sebeocenění, negativní sebeocenění schopností, emoční inhibovanou, emoční labilita a pesimismus. Výsledky výzkumu prokázaly, že děti s SPU se hodnotily hůře než průměrně ve většině sledovaných oblastí.

Matějček s Vágnerovou (2006) sledovali dva soubory dětí – mladší děti se považují za nadprůměrně hostilní a agresivní, pesimistické, špatně hodnotí vlastní schopnosti, považují se za závislé na jiných lidech a za emočně labilní. Starší děti se vnímají jako nápadně pesimistické, nadprůměrně hostilní a agresivní a značně emočně labilní. Oproti mladším žákům však nehodnotí tak negativně své schopnosti a cítí se méně závislé. Co se týče genderových rozdílů, autoři nenalezli statisticky významný rozdíl v jejich sebepojetí, ovšem upozorňují na mírně horší trend u dívek, které se posuzují kritičtěji než chlapci.

Matějček s Vágnerovou (2006) zkoumali také sebehodnocení školní úspěšnosti prostřednictvím dotazníku SPAS (Student's Perception Ability Scale), který roku 1979 vytvořili v Kanadě F. J. Boersma a J. M. Chapman a pro naše prostředí jej Matějček s Vágnerovou (1987) upravili a nazvali Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti. V uvedeném dotazníku dítě hodnotí svou školní dráhu, své školní dovednosti a schopnosti, poskytuje tedy výzkumníkům příležitost podívat se na školní situaci dítěte jeho vlastníma očima. Závěry studie překvapivě neprokázaly horší školní sebehodnocení u mladších dětí, které svoje obecné schopnosti nepovažovaly za horší než průměrné, kromě svých čtenářských dovedností, ale ani v této kategorii nešlo o statisticky významný výsledek. Autoři však podotýkají, že skutečné výsledky ve škole těmto zjištěním

neodpovídaly, mladší školáci tedy byli poměrně neobjektivní a méně kritičtí. Naopak sebehodnocení školního výkonu u starších žáků je ve všech oblastech horší, snižuje se jejich sebedůvěra, pravděpodobně závisle na opakovaných prožitcích vlastního neúspěchu. V oblasti školního sebehodnocení skórovali chlapci mnohem lépe než dívky, které se cítí významně hůře než jejich spolužáci s SPU.

K podobným zjištěním dospěl výzkum Klégrová (1999), která rovněž využívala dotazník SPAS. U dětí s poruchami učení sice tato autorka zjistila nižší celkové sebepojetí, ovšem ne ve všech oblastech je toto snížení výrazné.

## Závěr

Jsou-li děti s SPU přetížené a zahlcené svými vlastními problémy – vlivem negativních zkušeností mají děti s SPU sníženou sebedůvěru, jsou pesimistické a úzkostné, popřípadě trpí emočními problémy danými předpokládanou neurobiologickou podstatou SPU, tak nejsou schopni se ve škole i mezi vrstevníky chovat obvyklým způsobem. Sebepojetí takového dítěte je s velkou pravděpodobností snížené, a to zejména v oblasti školního výkonu. Mnohdy nejde jen o to, že dítě s SPU není vrstevníkům dostatečně sympatické a proto je přehlížené či odmítané, ale i o to, že se samo aktivně izoluje. Děti a dospívající, kteří žijí příliš dlouho ve stresu (a SPU představuje dlouhodobý stres), nemají dost energie a sebedůvěry, aby usilovaly o navázání kamarádských vztahů, což se pak zpětně odráží v poskytované sociální opoře, která by mohla sloužit jako protektivní faktor (Matějček, Vágnerová, 2006).

## Literatura

- Bear, G. G., Minke, K. M. (1996). Positive bias in the maintenance of self-worth among children with LD. *Learning Disability Quarterly*, 19, 23-32. Retrieved June, 2007, from PsycArticle database.
- Bear, G. G., Minke, K. M., Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology*, 31, 3, 405-428. Retrieved June, 2007, from PsycArticle database.
- Boetsch, E. A., Green, P. A., Pennington, B. F. (1996). Psychosocial correlates of dyslexia across the life span. *Development and psychopathology*, 8, 536-539. Retrieved June, 2007, from PsycArticle database.
- Černá, M. (2002). Lehké mozkové dysfunkce. Praha, Karolinum.
- Carroll, J.M., Iles, J.E. (2006) An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 651 – 662. Retrieved January 2007 from EBSCOhost database.
- Fráňová, L., Lukavský, J. (2006). Školní podvýkonnost a subjektivní míra depresivních symptomů. *Československá psychologie*, L, 6, 523 – 532.
- Harter, S., Whitesell, N. R., Junkin, L. J. (1998) Similarities and differences in domain-specific and global self-evaluations of learning disabled, behaviorally disordered, and normally achieving adolescents. *American Education Research Journal*, 35, 653-680. Retrieved June, 2007, from PsycArticle database.
- Huntington, D. B., Bender, W.N. (1993). Adolescent with Learning Disabilities at Risk? Emotional Well-Being, Depression, Suicide. *Journal of Learning Disabilities*. 26, 3, 159 -166. Retrieved Januar 2007 from EBSCOhost database.
- Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concept. *Review of Educational Research*, 58, 347-371. Retrieved June, 2007, from PsycArticle database.
- Klégrová, J. (1999). Školní sebepojetí žáků 7. ročníku speciální třídy pro děti s poruchami učení. In: Kucharská, A. (Ed.). Specifické poruchy učení a chování. Praha, Portál, 42-51.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500. Retrieved June, 2007, from PsycArticle database.
- Knox, M., Funk, J., Elliot, R., Bush, G. E. (1998). Adolescents' possible selves and their relationship to global self-esteem. *Sex Roles*, 39 (1/2), 61-77. Retrieved June, 2007, from PsycArticle database.
- Kšajt, P. (1999). Žáci se specifickými poruchami učení a jejich pozice ve třídě. In: Kucharská, A. (Ed.), Specifické poruchy učení a chování. Praha, Portál, 51-54.

- Martínez, R. S. (2006). Social support in inclusive middle schools: perceptions of youth with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 43, 2, 197-209. Retrieved Januar 2007 from EBSCOhost database.
- Martínez, R. S., Semrud-Clikeman, M. (2004). Emotional Adjustment and School Functioning of Young Adolescents with Multiple versus Single Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 5, 411-420. . Retrieved Januar 2007 from EBSCOhost database.
- Matějček, Z., Vágnerová, M. (1987) Dotazník školní úspěšnosti (SPAS). Bratislava, Psychodiagnostika.
- Matějček, Z., Vágnerová, M. (2006). Sociální aspekty dyslexie. Praha, Karolinum.
- Meltzer, L., Roditi, B., Houser, R. F., Perlman, M. (1998). Perceptions of academic strategie and kompetence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 437-451. Retrieved June, 2007, from PsycArticle database.
- McBride, H.E.A., Siegel, L.S. (1997). Learning disabilities and adolescent suicide. *Journal of Learning Disabilities*. 30,6, 652 – 660. Retrieved February, 2004 from Proquest database.
- Mc.Namara et al. (2005). Psychosocial status of Adolescent with Learning Disabilities With and Without Comorbid Attention Deficit Hyperaktivity Disorder. *Learning disabilities Research and Praktice*, 20, 4, 234 – 244. Retrieved Januar 2007 from Blackwell-synergy database.
- Pokorná, V. (2000). Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha, Portál.
- Prout, H. T, Marcal, S. D., Marcal, D. C. (1992). A meta-analysis of self-reported personality characteristics of children and adolescents with learning disabilities. *Journal of Psychoedacational Assessment*, 10(1), 59-64. Retrieved June, 2007, from PsycArticle database.
- Scranton, T. R., Ryckman, D. B. (1979). Sociometric Status of Learning Disabled Children in an Integrative Program. *Journal of Learning Disabilities*. 12, 6, 49-54. . Retrieved Januar 2007 from EBSCOhost database.
- Šafrová, A. (1998). Specifické poruchy učení a chování. In: Popelová, J. (Ed.), Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno, Paido, 98 – 123.
- Tiranská, L., Kožený, J. (2004). Osobnost, anticipovaná sociální opora a adaptace seniorek na stárnutí: test modelu životní spokojenosti. *Československá psychologie*, 48, 1, 27-37.
- Tur-Kaspa, H. (2002). The socioemotional adjustment of adolescent with LD in the kibbutz dutiny hight school transition periods. *Journal of learning disabilities*. 35, 1, 87-97. Retrieved February, 2004 from Proquest database.
- Valas, H. (1999). Students With Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem, and Depression. *Social Psychology of Education* 3, 173-192.
- Vaughn, S., Elbaum, B., Boardman, A. G. (2002). The Social Functioning of Students with Learning Disabilities: Implications for Inclusion. *Exceptionlity*. 9, 1&2, 47-65. . Retrieved Januar 2007 from EBSCOhost database.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N. (1998). Exceptional Children. 65, 1, 91-100. . Retrieved Januar 2007 from EBSCOhost database.
- Zelinková, O. (2003). Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. Praha, Portál.
- Žáčková, H. (1994). Z výsledků průzkumu emotivity dyslektických dětí. In: Kucharská, A. (Ed.), Specifické poruchy učení a chování. Praha, IPPP, 17-19.

# Rozpor při aplikaci tzv. syndromu zavrženého rodiče

*Contradictions of the application of what is called the syndrom  
of the rejected parent*

**Janský Karel**

OSVČ  
[karel@jansky.cz](mailto:karel@jansky.cz)

*Abstrakt: Vliv domácího násilí na posuzování syndromu zavrženého (správně odcizeného) rodiče. Syndrom není uznáván mezi diagnózami. Přítomnost osmi hlavních znaků lze použít pro termín syndrom, tehdy, když odcizený rodič nezavdal důvod ke vzniku záporných postojů u nezletilého. „Rodinné týmy“ jako prevence.*

*Klíčová slova: rodič odcizený, zavržený, znaky syndromu, faktor domácího násilí, rodinné týmy.*

*Abstract: The effect of home violence on judging the syndrom of the rejected (correctly estranged) [parent. The syndrom is not acknowledged among the diagnoses. The presence of eight main characters may be used for the term syndrom only if the parent did not give cause for the rise of negative attitudes in the minor. In all other cases it is a manipulation with the child, when his/her rights are infringed. "Family teams" as prevention.*

*Keywords: rejected, estranged parent, characters of the syndrom, factor of home violence, family teams.*

## Úvod

V praxi se vyskytují případy, kdy syndrom postupně vzniká bez uplatnění klasicky definovaného domácího násilí. Takže na jedné straně je oprávněné uznat syndrom, na druhé straně je třeba rozlišovat případy, kdy došlo k týrání nezletilého rodičem, který je týral a se kterým se následně dítě odmítalo stýkat (sr.: J.Sedlák 2002). V našem příspěvku se budeme zabývat pouze případy, kdy jeden z rodičů systematicky pracoval u dětí na tvorbě syndromu a druhý rodič měl prakticky malé vyhlídky, aby tomu účinně zabránil (Janský 2007).

## Syndrom z pohledu právního a psychologického

Syndrom má spíše sociálně psychologickou podstatu než podstatu klinicko psychologickou. Z tohoto hlediska by se měl syndrom posuzovat. Z právního hlediska je k dispozici zákon o rodině z roku 1963 (zákon č. 94/1963 Sb) a zákon o sociálně právní ochraně dětí (zákon č. 359/1999 Sb.). Soudy vycházejí ze znění uvedených zákonů a při rozhodování o výchovné péči zadávají soudním znalcům otázky zaměřené na výchovnou způsobilost, na hodnověrnost výpovědí apod. Jednou z příčin, proč soudy někdy na základě zpráv sociálních pracovníků, a také na základě doporučení soudních znalců rozhodují nesprávně, je zásadní vada na nedokonalosti přípravného řízení. Soudce při svém rozhodování vycházejí především z doporučení sociálního pracovníka, soudního znalce a svědků. Práce sociálních pracovníků jsou přitom nejslabším článkem celého řízení. Soudní znalci většinou pracují zodpovědně. Avšak šíře problémů, které mají posoudit je velmi značná. Nejsou specializovaní a dopouštějí se v dobré věře mnoha chyb ( Michalcová, Sedlák 2008).

## **Vymezení pojmu syndrom**

Podle R. Gardnera (1992,1996) projevy syndromu odcizeného (nesprávně zavrženého) rodiče mají osm typických projevů. Tímto novějším vymezením upřesnil svoje původní pojetí syndromu odcizeného rodiče (dále jen SOR). Uvedeme u jednotlivých kategorií R. Gardnera příklady, kdy zřejmě vznikl SOR manipulativním jednáním toho rodiče, který měl děti ve své péči.

### **1. Reprodukce nedostatků**

Dítě popíše pouze špatné chování odmítaného rodiče. Většinou reprodukuje, často doslově, výroky prvého rodiče.

Příklady: Otec: „Půjdeme dnes do cukrárny?“ - „Nepůjdu s Tebou nikam a už se ani nemusíš namáhat sem chodit! Protože Tě tady nikdo nechce!“ Otec: „Proč?“ - „Protože Tě nesnáším! Nechcem s Tebou jít a nechodíš sem ani ve čtvrtek, ani v úterý, ani v sobotu. Už jsem Ti to říkala!“ Otec: „V cukrárně si něco dáme.“ - „Stejně Ti řekneme, že nepůjdeme.“

Zdůvodnění, „že otce nechce nikdo vidět“ a že má svoje názory „ze sebe“ dcera ničím nezdůvodnila. Šlo z její strany o převzaté tvrzení. Popsaný průběh styku otce s dcerou naplňuje jeden z osmi typických projevů dítěte, kdy vzniká nebo už vznikl syndrom.

Jiný příklad: Nezletilý od své matky každý den slyšel, že je jeho otec „zlý, špatný, že je psychopat, že je nemocný, že by měl jít na psychiatrii, že je psychicky nemocný.“ Matka často říkávala: „K otci nepůjdeš!“

### **2. Zdůvodnění odporu**

Dítě nepřesvědčivě zdůvodňuje samotné odmítání. Stačí, když řekne: Nechci s ním být, protože mě to nebabí. Případně svůj odpor či nenávist zdůvodňuje absurdním způsobem.

Příklad: Otec přišel pro dcery k bytu matky: „Půjdeme na procházku?“ - „Ne, já s Tebou nikam nejdu, bavit se s Tebou nemím, už vůbec nechci, aby jsi sem chodil! A nemusíš nám lézt až do bytu. Tady Ti nepatří vůbec nic. Mamka říkala, že jsi hajzl. My bysme radši neměli žádnýho tátu! Já se zlým člověkem nikam chodit nemím. Už nikdy! A už jsem nedolézej, ani nic jiného!“ Otec: „Půjdete dnes ke mně do bytu? Škoda, že jste z něho odešly.“ - „Vydržet tam v bytě s Tebou, to by bylo prakticky nemožný! Pokud to nechápeš, tak to fakt nemá se o čem bavit s Tebou - nikdo!“

### **3. Jednostrannost hodnocení**

První rodič, se kterým žije, je podle názoru dítěte vzorný, ve všem vynikající, druhý je skoro ve všem špatný.

Příklad: Dcera k dědečkovi: „Mamka říkala, že až vyrostu a budu velká, tak nemám mít děti. Že bych mohla mít stejně zlého manžela jako je tátka. Že by byla ráda, kdyby tenkrát taťka v Americe umřel. Taky říkala, můžeš volat kamarádkám, ale taťkovi ne.“

Odcizený rodič má podle dcery řadu negativních vlastností. Nic kladného na něm nenašla. Přiznala se, že to všechno říkala mamka.

#### **4. Absence ambivalence**

Dítě je přesvědčeno, že se rozhodlo samo, chybí ambivalence, takže má černobílé hodnocení všech situací.

Příklad : Otec: „To všecko ti někdo říkal? - To mám ze sebe. My jsme si nikdy nic nevymyslely. To je všechno pravda.“

Dcery nepřipouštějí, že jsou jejich názory převzaté od matky.

#### **5. Jednostrannost podpory**

Vzniká reflexivní podpora programujícího rodiče. Pokud dojde k jakémukoliv sporu, dítě absolutně a jednostranně podporuje pouze jednu stranu, jeho zdůvodňování je zjednodušené, často naivní.

Příklad : Dcera při styku s otcem – „Mamka toho hodně umí a Ty jsi lempl a neumíš nic!“

#### **6. Jednostrannost komunikace**

Dítě nepochybuje o správnosti svého postupu, nevyskytuje se u něho žádné náznaky viny vůči odcizenému rodiči. Příklad komunikace: Otec: „Půjdeme na procházku?“ – „My se s Tebou nechceme bavit. My s Tebou nechceme nikam jít.“ Otec: „A co teď budete dělat?“ – „A co se staráš“. Otec: „Já se ptám. Tak jsem snad váš táta, tak se můžu zeptat, ne?“ – „Ale my Ti nemusíme odpovědět. Budeme dělat rozhodně něco zábavnějšího, než kdybychom měly být s Tebou.“ Otec: „Co ráda čteš?“ – „Neřeknu Ti to! No, ale když nám koupíš nějakou knížku, kterou budeme chtít, tak si ji stejně nevezmeme.“ Otec: „To budou ta písmenka v tom tak jedovatý? V té knížce?“ – „Ne, ale bude jedovatý to, že s to dal Ty!“ Otec: „Ty po něčem netoužíš na oblečení?“ – „Ne. ... Nebo rozhodně ne od Tebe! My jsme Ti řekly, že si od Tebe nic nevezmem. Nic od Tebe nechceme a nepůjdeme s Tebou. Už jsme Ti to řekly alespoň tisíckrát.“ Otec: „Tak mi alespoň řekněte, jak pokračujete ve škole. Tak třeba si popovídáte můžeme, ne? A pak můžete jít domů zase.“ – „To sice můžeme, ale nemusíme, my nechceme.“ Otec: „Tak samozřejmě, samozřejmě nemusíte, ale měly byste, – „No, nemusíme. My nechceme. Takže nepůjdeme.“ Otec: „Tak co byste chtěly, abych pro vás udělal?“ – „Abys tady nechodil a nechal nás prostě na pokoji.“

Zlepšit kontakty s odcizeným otcem považují dcery za obtěžování, nemají pocit viny. Manipulace matkou šla dokonce tak daleko, že převzaly formulaci: „můžeme, ale nemusíme“. Odmitají i styk po telefonu. Záporné formulace jsou stereotypní, opakují, jako kdyby je měly nahrané. Je možno předpokládat, že byl uvedený způsob reagování s matkou předem dohodnut a možná byly nacičeny i na určitých způsobech reagování na otcovy výzvy.

#### **7. Reprodukce prožitků rodiče**

Informace od prvého rodiče dítě vnímá jako vlastní prožitky, „svého“ rodiče „papouškuje,“ často doslova.

Otec: „Ještě jste mi neodpověděly, co chcete dělat ze školy potom?“ – „My Ti to ani nemusíme odpovídat. A ani Ti to neodpovíme.“ Otec: „No nemusíte, ale můžete.“ – „No ale neřekneme Ti to!“ Otec: „A co jste dnes obědvaly? Co tys měla?“ – „Co Tě to zajímá!“ Otec: „Cos měla na oběd?“ – „Neřeknu.“ Otec: „Ale mluvit přece se mnou můžete třeba přes mobil!“ – „To bude zase pohodlnější pro Tebe. Jenže my s Tebou vůbec nechceme mluvit. Ani přes telefon.“ Otec: „Přece mně můžete říct, jestli máte svůj mobilní telefon.“ – „Můžeme, ale nemusíme.“ Otec: „Tak já vím, že nemusíte.“ – „Hmm ... ale nemusíme, takže neřeknem!“

U stálého odmítání je v pozadí i obviňování otce podle návodů matky. Neprojevily ani základní úctu ke svému otci. Jakoukoliv komunikaci odmítají a přitom papouškují to, co jim matka nařídila, že mají povídат.

## 8. Iradiace negativismu

Nepřátelství dítě rozšiřuje na další příbuzné. Toto rozšíření nepřátelství na členy původní rodiny odcizeného rodiče je typické.

Příklad : Postoj (starší) dcery (7) je vůči otci i širší rodině zcela negativistický. Otec: „Babička čeká na telefonu, máte ji zavolat.“ – „Ne, já ji volat nebudu. Ehm ....“ Otec: „To je všechno, co umíte říct? To toho moc neumíte.“ – „Umíme toho hodně, ale nebudeme to říkat Tobě.“ Otec: „Když odcházím, alespoň ahoj mi řeknete „ – „Ne...“ Dědeček: „Ahoj Radko.“ - „Dobrý den.“ Dědeček: „Dneska jsi sama?“ – dcera mlčí. Otec: „Ráďo, alespoň dědečkovi odpovíš.“ Dědeček: „Bývalo zvykem slušně vychovaných lidí se slušně chovat ke starším lidem. Tak co, Ráďo, půjdeš s náma za babičkou?“ - „Ne.“ Dědeček: „A proč ne?“ - „Protože nechci.“ Dědeček: „Ale, Ty se chováš takhle? Že se nestydíš“ – „Nestydím.“ Dítě od dědečka utíká k bytu matky. Otec: „Proč jsi posledně před tím dědečkem utekla?“ - „proto, já se s ním tady bavit nechci.“

Popsané příznaky vcelku velmi dobře vystihují podstatu problému. I když se diagnóza SOR v ČR všeobecně odborníky neuznává, v rozporu s tím jej jako diagnózu soudní znalci ve svých posudcích používají. Takže se v rozporu s většinou odborníků v klinické praxi „diagnóza“ SOR provádí, aniž se přihlíží k pozdějšímu vymezení tohoto pojmu R. Gardnerem (1996). Problém je úzce spojen s určováním soudu, kdo z rodičů dostane dítě do péče a také s posuzováním styku dítěte s rodičem, kterému se přisuzuje SOR. Styk s oběma rodiči je zaručen zákonem o rodině a podle tohoto zákona je nesprávné, aby bylo dítě izolováno od jednoho z rodičů (Matějček 1996).

Centrálním problémem je tedy tzv. diagnóza SOR. Je pro odborníka neobyčejně složité správně posoudit konkrétní případy. Každý případ je jiný. Po posuzovateli se požaduje citlivý přístup, zodpovědné prostudování soudního spisu, doplnění poznatků individuálním řízeným rozhovorem i zodpovědný výběr diagnostických metod. (Matějček 1992, 1996, Gardner 1991, 1996. Bakalář 1986, 2001, 2002). Kromě toho je třeba brát na zřetel, že je hodnocení zatíženo subjektivním faktorem. Mnozí odborníci se striktně přidržují původního vymezení pojmu Gardnerem (Bakalář, 1996, 2002). Uplatňují ho, aniž by podrobněji a zaměřeně zkoumali, zda příznaky a výpovědi nezletilého, případně přítomnost dalších příznaků, skutečně naplňuje všechny znaky „syndromu“.

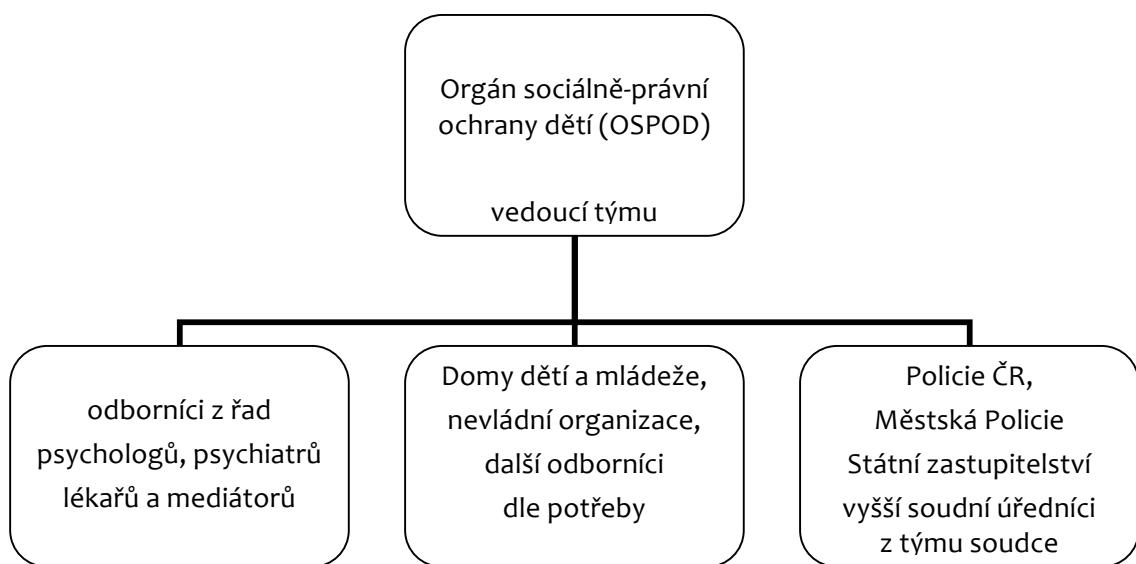
## Průběh syndromu

Syndrom vzniká v narušeném rodinném prostředí, kdy rozpory jsou přenášeny jedním z rodičů formou domácího násilí na děti. Určení diagnózy je velmi obtížné, protože se tak děje v uzavřeném rodinném prostředí. Projevy mohou pozorovat v širším sociálním kontextu sousedé, učitelé, sociální pracovníci, policisté, další svědci, soudní znalci a odborníci v krizových centrech. V současné praxi unikají příznaky u dítěte ve vztahu k odcizenému rodiči všem uvedeným kontaktům.

## Rodinné týmy

Řešením mnohých problémů mohou být Rodinné týmy. Ty mají sloužit jako prostředník mezi rozvádějícími se nebo rozcházejícími se rodiči, kdy se jedná také o nezletilé děti. Sestavení takových rodinných týmů a jejich uvedení do praxe ulehčí práci soudů a navíc zprůhlední, zefektivní a zkrátí celé řízení před soudem. Struktura takových rodinných týmů by byla následující:

Obrázek 1 – Schéma rodinných týmů



Rodinné týmy mají za úkol zajišťovat mnohem širší služby a činnosti, jako je například řešení domácího násilí, výchovných problémů u mladistvých, pomoc v drogové problematice atp. Jedná se vlastně o volné spojení odborníků z různých oblastí a o jejich koordinovanou spolupráci při řešení konkrétních případů. Důležitou činností rodinných týmů by bylo rovněž koordinované řešení problematiky rozvodů a rozchodů rodičů, u kterých jsou účastny nezletilé děti, s pravomocí podávat podněty a návrhy soudu k řešení, když zjistí, že jsou ohroženy zájmy nezletilých dětí. Rodinné týmy by především působily v oblasti kontroly dohod rodičů, kdy se na ně může obrátit kterýkoli rodič, který si myslí, že např. není dodržována dohoda o výživném nebo při styku s dětmi.

Vedoucím týmu a jeho koordinátorem by byl vždy orgán sociálně-právní ochrany dětí, který je v současné době nejslabším článkem ochrany zájmu dětí. Ten by také určoval, který člen rodinného týmu bude řešit jaký konkrétní úkol. Psycholog třeba zajistí pohovor s dítětem a rodiči, OSPOD navštíví rodinu a přezkoumá placení výživného a nevládní organizace zkонтroluje předávání dětí.

Příklad použití rodinného týmu: Soud schválí dohodu rodičů o styku s dětmi a o výživném na nezletilé děti. Jedna strana dohodu nebude plnit bez zřejmého důvodu, který by musel být vysvětlen rodinnému týmu, např. prostřednictvím OSPOD. Žena například uvede, že otec týrá dítě – a některá ze složek rodinného týmu si v krátké době předvolá podezřelého rodiče s dítětem k odbornému pohovoru. Jiný příklad – matka přestane dávat dítě otci v dohodnutých termínech a otec požádá OSPOD jako vedoucího rodinného týmu o spolupráci. Situace se začne řešit v rámci týdnů, maximálně měsíců. Rozhodně ne v rádu let, jak je tomu v dnešní soudní praxi.

Rodinný tým, aby se nestal „zbraní jednoho rodiče proti druhému“, provede neohlášenou kontrolu několika předání dětí. V případě, že se styk neuskuteční, odborník z rodinného týmu sepíše zápis, že například matka nepředala děti otci, anebo že si otec pro děti vůbec nepřišel. Uvedená, předem neohlášená kontrola se ještě minimálně jednou zopakuje a výsledek je možno do tří měsíců odeslat prostřednictvím vedoucího rodinného týmu na soud. Samozřejmě, že nejdříve se odborníci z rodinného týmu pokusí mezi rodiči nastolit smír a zajistit dodržování dohod.

## Rozpor

Rozporné diagnostikování SZR je v praxi časté. Přitom k popisu dynamiky vztahů rozvrácené rodiny jsou vhodnější běžně užívané diagnostické kategorie. První skupina odborníků je přesvědčena často o tom, že je dítě systematicky manipulováno tak, aby u něho vznikl nepřátelský postoj vůči druhému rodiči. Ne vždy to dokládají hodnověrně. Poukazují na to, že většinou pracují pouze s oběťmi. Děti se pak snaží v krizových centrech „předělat.“ V takových případech se realizuje psychologická pomoc (Krejčová, 2008). Je ovšem otázkou, zda jsou do krizových center umisťovány všechny případy, které tam skutečně patří. Odcizení druhého rodiče, pokud se to prokáže, je důsledkem podle ankety (Janský, 2008) téměř vždy výsledkem manipulace. Rodiče proti „diagnóze“ syndromu protestují, protože se v uváděných případech se svým druhým rodičem vůbec nevidělo dlouhou dobu, takže strach nemohl u dítěte vzniknout, nebo které svého otce vidělo tehdy, když mu bylo několik měsíců. Strach proto nemůže vyplývat z jejich vlastní zkušenosti, je vysoce pravděpodobné, že byl navozen druhým rodičem.

K problému zavrženého rodiče se vyjádřili v průzkumu K. Janského (2008) někteří rodiče, kteří neuznávali název syndrom zavržení ani použití slova „odcizení.“ V diskusi o vztahu domácího násilí k syndromu „zavrženého rodiče“ se angažovala Koordona. Zabývá se přímou a nepřímou pomocí ženám, obětem DN. Požaduje diferencovat případy, kde je odpor nezletilého stýkat se s jedním rodičem oprávněný a hodnověrně doložený od těch, kdy je možno syndrom hodnověrně prokázat.

## Závěr

Návrh na rodinné týmy vznikl na základě úvahy, že by bylo možno uvažovat o alternativním řešení, které by mohlo vést k zjednodušení současné agendy soudů. Uvědomujeme si, že jde za současných podmínek téměř o utopii. Navrhujeme zorganizovat sestavení tzv. rodinných týmů. Mohly by být základním komunikačním prvkem mezi rozvádějícími se rodiči. Před zahájením soudního jednání by usnadnily komunikaci a zajistily potřebné podklady pro soudce. Týkalo by se to nároků a potřeb dětí, výdělečných možnosti rodičů atp. Členové rodinných týmů (složení: právník, psycholog, sociální pracovník, nejméně dva až tři páry rodičů) by se měli podrobit speciálnímu výcviku. Na rozvádějící manžele by se přeneslo daleko více odpovědnosti. Povinností rodičů by bylo řešit problémy před rodinným týmem, za pomoci psychologa, právníka, sociálního pracovníka. Mohlo by se to týkat nejen majetkového vyrovnaní se, ale i vztahu k dětem, pravidel výchovy dětí, dalších problémů, a to ještě před zahájením soudního jednání. I kdyby se jeden z partnerů na tato sezení nedostavoval, stalo by se to závažným argumentem pro soud, aby tomuto rodiči styk s dětmi výrazně omezil. Určitý počet osob, které takto řešit nepůjde. Třeba proto, že se jeden z rodičů rozvést nechce. To by pak řešil soud, který na takovéto případy bude mít daleko více času. A pokud ten rodič, kterému se svěří děti do výchovy, nebude respektovat dohody a bude navíc bránit dětem ve styku s druhým rodičem, během několika málo měsíců by se děti svěřily do péče druhého rodiče. Bez jakýchkoli soudně znaleckých posudků, bez nadmíru složitých jednání. V uvedeném návrhu máme na mysli omezení počtu často snad zbytečně opakovaného vypracovávání znaleckých posudků. Pokud by např. měla matka pochybnosti o výchovném působení otce, mohla by navštívit rodinný tým a tím řešit problém ihned v počátcích.

## **Literatura**

- Bakalář, Eduard (1986): Popouzení dítěte proti druhému rodiči. Pohled na motivy. *Psychol. a patopsychol.* dílečka 21, 543-550.
- Bakalář, Eduard (2002): Průvodce otcovstvím, aneb, Bez otce se nedá (dobře) žít. Vyšehrad, Praha.
- Bakalář, Eduard (2003): Syndrom zavrženého rodiče. In: Násilí na dětech. Sborník, Praha, 15-17.
- Gardner, Richard A. (1991): Rozvod - a čo dalej? Osveta, Martin.
- Gardner, Richard A (1996): Syndrom zavrženého rodiče. MPSV, nakl. JAN, Praha..
- Gardner, R.,A. (1992): The Parental Alienation Syndrome. Cresskill Creative Therapeutics, New Jersey .
- Janský, Karel (2007): Zjevné zločiny českých soudů a jejich důsledky na úseku rodinného práva. UTB,FHS, Zlín.
- Matějček, Zdeněk, Dytrych, Zdeněk (1996): Krizové situace v rodině očima dítěte. Galén, Praha.
- Michalíková, Gerta, Sedláček, Jiří (2008): Klamavé prosazování syndromu zavrženého rodiče. In: Kniha abstraktov. ÚEP SAV, Bratislava, 40. Viz CD.
- Sedláček, Jiří (2007): Styk s násilným rodičem. *Universitas* 39, 4, 3-6.
- Zákon o sociálně právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb.
- Zákon o rodině č. 94/1963 Sb. In: Plecitý, Vladimír (2007): Zákon o rodině, komentář, judikatura, prováděcí předpisy, souvisící předpisy. Podle stavu k 1.10.2007. Eurounion, Praha.
- Zákon o právu rodinném a předpisy s ním souvisící. (1954:) Orbis, Praha.

# Romantické vzťahy v práci: príčiny a skúsenosti

## *Romantic relationships at work: antecedents and experiences*

**Jeleňová Iveta**

Fakulta verejnej správy Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach  
iveta.jelenova@upjs.sk

*Abstrakt:* V príspevku je venovaná pozornosť vzťahom medzi dvoma kolegami na tom istom pracovisku, obsahujúcim prvky sexuálnej alebo fyzickej intimity. V práci sú skúmané pripisované príčiny participovania v romantickom vzťahu. Zaujímalo nás tiež, aké majú respondenti a respondentky skúsenosti s nejakým typom romantického vzťahu na pracovisku. Výsledky naznačujú, že respondenti pripisujú vzťahom dvoch kolegov s rovnakým statusom prevažne ego motívy a vzťahom medzi nadriadeným a podriadeným motívom práce.

*Kľúčové slová:* romantické vzťahy, vzťahy na pracovisku, percipované motívy

*Abstract:* This study pays attention to relationships between two members of the same organization with some elements of sexual or physical intimacy. Perceived antecedents of participating in a romantic relationship are examined. Respondents' experiences with some type of the workplace romances are examined too. Results indicated that respondents more frequently attributed ego motive for engaging in the workplace romance to the romantic couple of coworkers with the same status and more likely attributed job motive for leader – coworker couple.

*Keywords:* workplace romance, relationships at the workplace, perceived motives

### **Úvod do problematiky**

Vzhľadom na čas, ktorý ľudia spolu trávia v práci, zavše medzi nimi vznikajú okrem vzťahov pracovných aj neformálne vzťahy rôznej povahy – s pozitívnym či negatívnym nábojom. Množstvo času stráveného v práci, spoločné záujmy i známi môžu prispievať k tomu, že sa pracovisko stalo prostredím vhodným pre vznik romantických vzťahov. Výraz romantický vzťah na pracovisku popisuje vzťah medzi dvoma zamestnancami, bez ohľadu na ich pohlavie, pričom tento vzťah je obojstranne žiadaný a obsahuje v sebe isté prvky intimity, či už sexuálnej alebo fyzickej povahy (Pierce, Byrne, Aguinis, 1996; Powell, Foley, 1998).

Nárast počtu zamestnaných žien a ich prienik na pracoviská viedol v sedemdesiatych rokoch minulého storočia k podrobnejšiemu štúdiu vplyvu romantických vzťahov na pracovisku a odporúčaniam pre ich manažovanie (Quinn, 1977). Neskôr boli realizované ďalšie výskumy zamerané na motívy a možné dôsledky, s dôrazom na sexuálne obtăžovanie, ktorých výsledky boli využité pri tvorbe organizačných pravidiel a etických kódexov, najmä v Spojených štátach. V našej oblasti informácie o možných rizikách vzťahu s kolegom alebo nadriadeným možno získať prevažne z neakademických zdrojov, konkrétnie rôznych webových portálov a časopisov pre ženy.

Existuje mnoho faktorov, ktoré vedú k vzniku milostného vzťahu medzi dvoma ľuďmi. Podobne bola venovaná pozornosť, aj keď menšia, i základným charakteristikám vzťahov, ktoré vznikajú na pracovisku. C. A. Pierce a H. Aguinis (2003) zistili, že postoje zamestnancov k romantickým vzťahom a sexuálnej intimite na pracovisku predstavujú prediktory pre ich participovanie na takomto vzťahu. Bolo identifikovaných mnoho ďalších faktorov, považovaných za antecedenty vzťahu, zahŕňajúc interpersonálnu atraktivitu, proximitu, hodnotenie zjavných telesných charakteristík, normy pracovnej skupiny, organizačnú kultúru a pracovnú autonómiu (Pierce, Byrne, Aguinis, 1996; Powell, Foley, 1998). Za hlavný faktor prispievajúci k formovaniu vzťahov v práci R. E. Quinn (1977) označuje proximitu, či už v zmysle geografickom, týkajúcu sa

pokračujúcich pracovných povinností (napr. konzultácie, spoločenské aktivity v organizácii, služobné cesty) alebo príležitostný kontakt.

Vychádzajúc z potrieb, ktoré sa účastníci romance na pracovisku snažia naplniť, R. E. Quinn (1977) na základe obsahovej analýzy vymedzil tri typy percipovaných motívov – motívy lásky, motívy ega a motívy práce. Na základe kombinácie primárnych motívov u dvojice participujúcich na romantickom vzťahu bolo vymedzených päť najčastejšie sa vyskytujúcich typov vzťahov: kombinácia motívu lásky u oboch zamestnancov sa označuje ako verná láska; kombinácia motívov ego ako povyrazenie si (z angl. fling); kombinácia súčasného výskytu motívu ego a motívu lásky u oboch zamestnancov ako vášnivá láska; kombinácia motívov práce ako vzájomné využívanie a kombinácia motívu práce a motívu ega ako utilitárny vzťah (Pierce, Aguins, 2001; Powell, Foley, 1998; Quinn, 1977).

Cieľom tejto práce je zmapovať výskyt romantických vzťahov na pracovisku, osobné skúsenosti zamestnancov na „zmiešaných“ pracoviskách (t. j. pracoviskách, kde pracujú muži i ženy) a percipované motívy pre vznik romantických vzťahov v organizácii.

## **Vzorka**

Výskumu sa zúčastnilo 140 zamestnancov rôznych organizácií, pracujúcich najmä v oblasti verejnej správy (44.9 %), v súkromnom sektore (33.6 %) a v zdravotníctve (11.6 %). 64.3 % vzorky tvorili ženy, väčšina respondentov a respondentiek mala stredoškolské vzdelanie (47.86 %) alebo vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa (36.43 %); 30.7 % bolo slobodných, 53.3 % bolo ženatých alebo vydatých a 6.43 % rozvedených. Priemerný vek respondentov bol 38.6 roka ( $SD = 10.22$ ; vekové rozpätie od 21 do 60 rokov), zamestnaní boli v priemere 16.5 roka ( $SD = 10.92$ ), pričom 18.1 % bolo v riadiacej pozícii.

## **Metodika**

Motívy vedúce ľudí k tomu, aby mali vzťah na pracovisku, boli zisťované pomocou 11-položkovej škály. Položky boli hodnotené pomocou päťbodovej škály od 1 (áno) do 5 (nie). Pri výbere položiek sme vychádzali z Quinnovej (1977) typológie motívov romantických vzťahov na pracovisku (motívy ega, motívy práce a motívy lásky) a ich komponentov. Zaujímalo nás dva typy vzťahov: vzťah dvoch kolegov s rovnakým statusom (bez ohľadu na ich pohlavie) a vzťah medzi nadriadeným a podriadeným, preto boli položky posudzované opakovane pre tieto dva typy vzťahu.

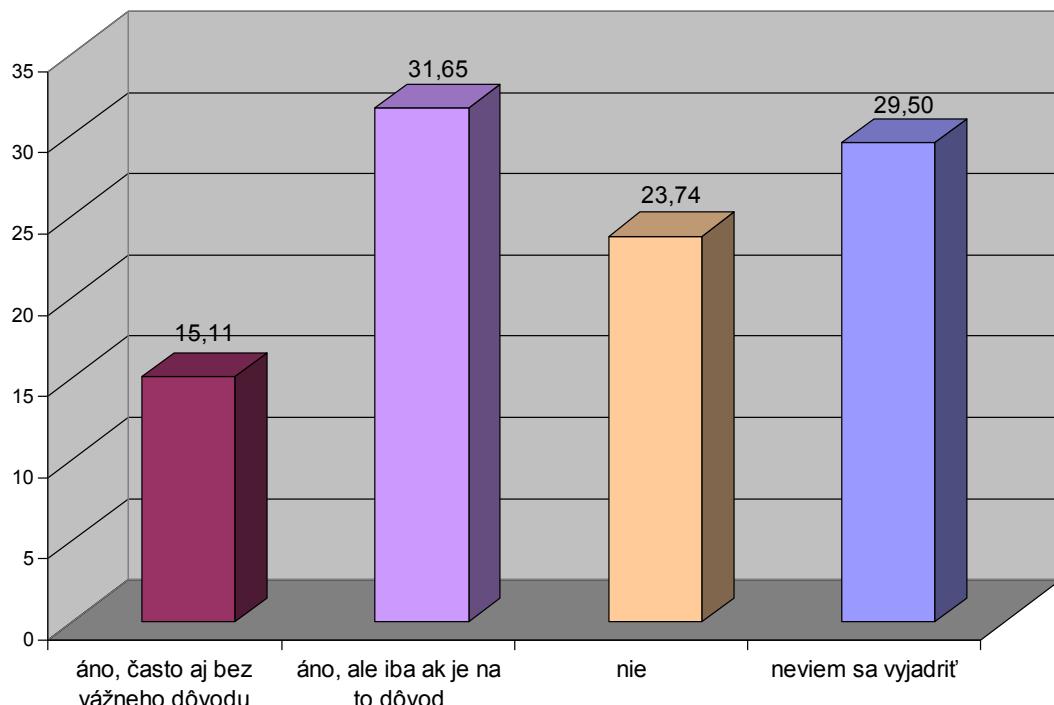
Osobné skúsenosti s romantickými vzťahmi na pracovisku boli zisťované pomocou siedmich otázok. Respondentov sme sa pýtali na ich odhad, aká časť zamestnancov mala vzťah v práci, či na ich pracovisku zaznamenali vzťah medzi kolegami a ako na tento vzťah reagovali kolegovia, ako aj na to, či oni sami sa v práci zaľúbili. Vzhľadom na to, že v prvých definíciach romantických vzťahov na pracovisku je akcentované vnímanie vzťahu treťou stranou ako sexuálne intímneho (Quinn, 1977), zaujímalo nás tiež, či býva na pracovisku respondenta priateľstvo medzi mužom a ženou vnímané ako „aférka“ aj bez vážneho dôvodu.

## **Výsledky**

Respondenti sa domnievajú, že v priemere 19.04 % zamestnancov ( $SD = 18.02$ ) malo na pracovisku vzťah, ktorý sa dá označiť ako romantický. Tento odhad sa pohybuje v rozmedzí od 0 do 70 %, pričom štyria respondenti uviedli nulový výskyt a siedmi respondenti výskyt vyšší ako 50 %. Jeden z respondentov, ktorý podiel zamestnancov majúcich v práci romantický vzťah označil ako nulový, však zároveň uviedol, že na svojom pracovisku zaznamenal u kolegov takýto vzťah (on sám sa v práci zaľúbil, no jeho city neboli opätované).

V ďalšej otázke, zistujúc osobné skúsenosti respondentov a respondentiek, 62.85 % z nich uviedlo, že na svojom pracovisku zaznamenali vzťah medzi kolegami (bez ohľadu na ich pracovnú pozíciu v zmysle laterálneho alebo horizontálneho vzťahu). Väčšina kolegov na pracovisku na takýto vzťah reagovala podľa situácie (71.13 %) alebo negatívne (20.62 %). 4.12 % respondentov uviedlo, že vzťah bol ich kolegami na pracovisku prijímaný pozitívne a rovnaká časť respondentov uviedla, že kolegovia si pári nevšímali. Pri vyjadrení vlastného názoru na vzťah kolegov respondenti prevažne uvádzali, že to nie je ich starosť (44.8 %) alebo reagovali podľa situácie (31.3 %). Vyhranene negatívne vnímaný vzťah bol referovaný u 14.6 % prípadov a pozitívny u 9.4 % respondentov.

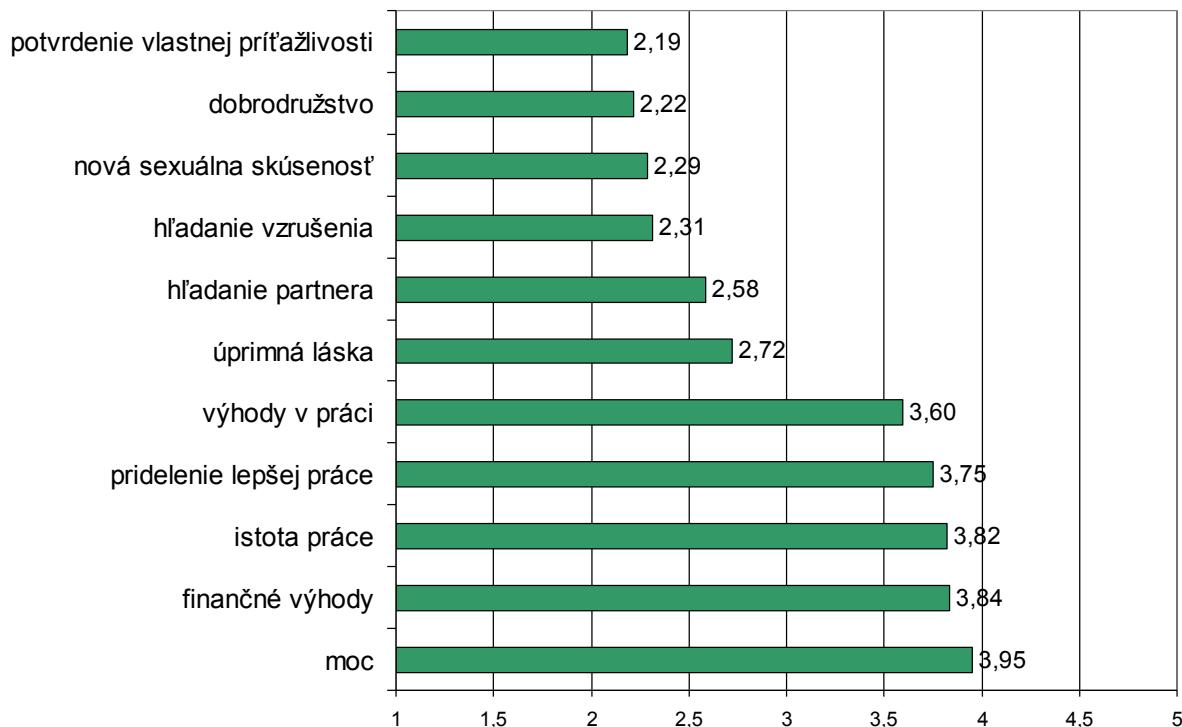
Graf 1: Vnímanie piateľstva na pracovisku medzi mužom a ženou ako „aférky“ (v %)



Na niektorých pracoviskách je aj piateľstvo medzi mužom a ženou považované za intímny vzťah, označovaný voľne ako „aférka“. Takúto skúsenosť má 15.11 % respondentov a respondentiek. 31.65 % respondentov uviedlo, že vzťah medzi mužom a ženou v ich organizácii je považovaný za aférku iba vtedy, ak je na to dobrý dôvod a iba 23.74 % respondentov uviedlo, že takéto piateľstvo nie je vnímané ako sexuálne intímne (Graf 1).

Zaujímalo nás tiež, či sa respondenti zaľúbili do niekoho na ich pracovisku, či už súčasnom alebo minulom. Takúto skúsenosť referovalo 42 respondentov, čo predstavuje 30-percentný podiel. V 32.56 % prípadov išlo iba o vzťah platonický, kedy objekt záujmu nevedel o citoch respondenta. 16.28 % respondentov uviedlo, že objekt ich záujmu o ich citoch vedel, no neopätoval ich. V 51.16 % prípadov však cito respondentu boli opätované.

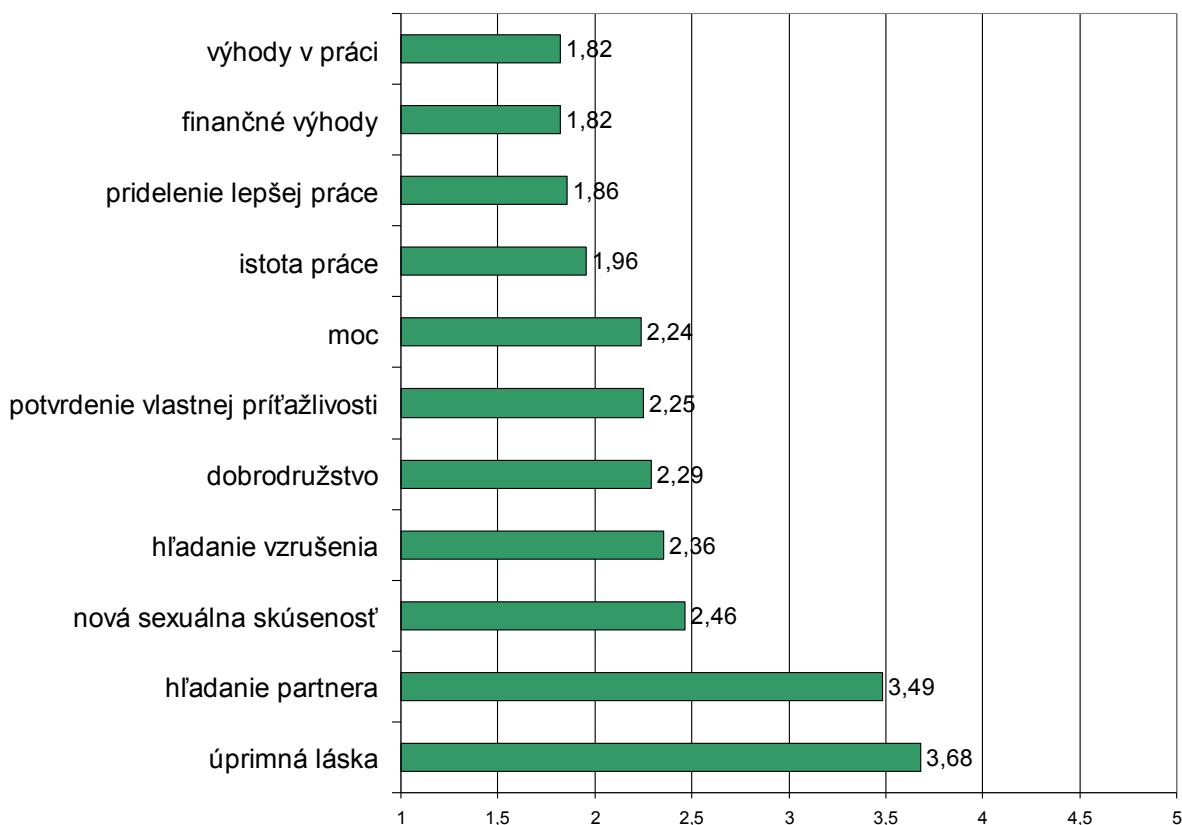
Graf 2: Percipované motívy romantických vzťahov dvoch kolegov s rovnakým statusom (od 1 = áno, do 5 = nie)



V ďalšej časti nás zaujímali percipované motívy participujúcich na romantickom vzťahu na pracovisku. Pri prisudzovaní motívov u laterálnych vzťahov, teda vzťahov kolegov s rovnakým statusom (Graf 2), boli respondentmi a respondentkami ako hlavné motívy označené potvrdenie vlastnej prítážlivosti (priemer 2.19), dobrodružstvo (2.22), nová sexuálna skúsenosť (2.29) a hľadanie vzrušenia (2.31), ktoré možno súhrne označiť ako motívy ega. Túto skupinu motívov pri priemernom hodnení nasledovali motívy hľadanie partnera (2.58) a úprimná láska (2.72), predstavujúce komponenty motívov označovaného ako motív lásky. Bližšie k pólu označujúcemu, že posudzované položky nepredstavujú hlavné motívy pre vznik romantického vzťahu, boli označované komponenty motívov práce, a to výhody v práci (3.60), pridelenie lepšej práce (3.75), istota práce (3.82), finančné výhody (3.84) a moc (3.95).

Pri posudzovaní motívov pre vznik vzťahu horizontálneho (vzťahu medzi nadriadeným a podriadeným) boli ako hlavné motívy percipované výhody v práci (priemer pre položku 1.82), finančné výhody (1.82), pridelenie lepšej práce (1.86), istota práce (1.96) a moc (2.24), predstavujúce motívy práce. Nasledované boli motívmi ega – potvrdenie vlastnej prítážlivosti, dobrodružstvo, hľadanie vzrušenia a nová sexuálna skúsenosť. Na opačnom póle škály sa nachádzajú motívy lásky, a to hľadanie partnera (3.49) a úprimná láska (3.68). Porovnanie poradia percipovanych motívov pre sledované typy vzťahu sa nachádza v Tabuľke 1.

Graf 3: Percipované motívy romantických vzťahov medzi nadriadeným a podriadeným (od 1 = áno, do 5 = nie)

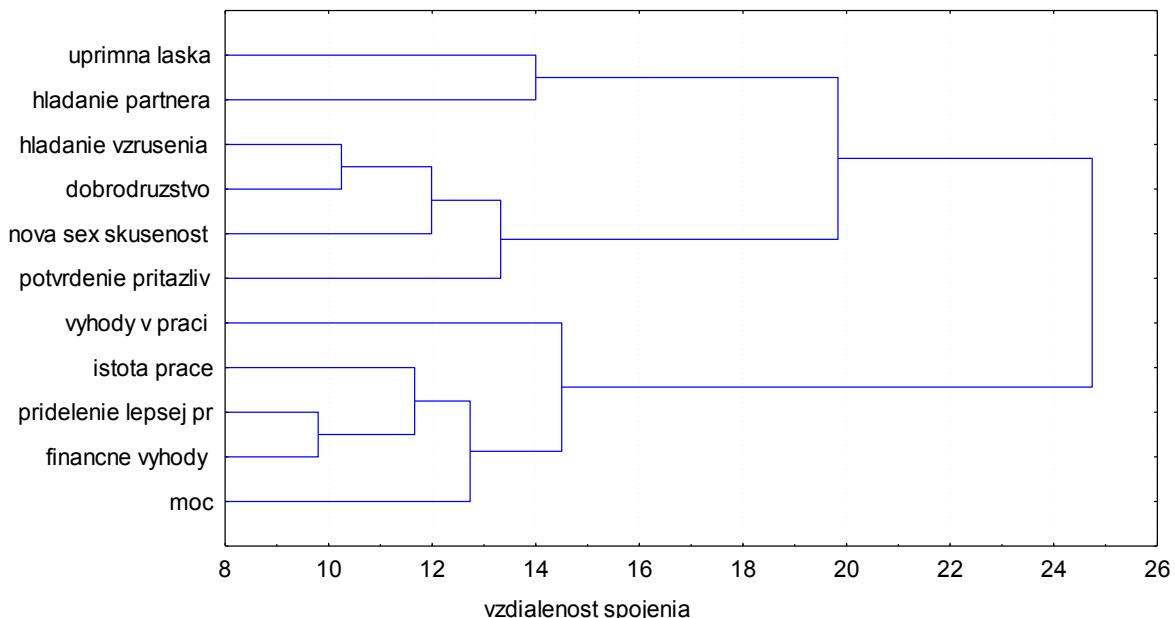


Tabuľka 1: Poradie percipovaných motívov vzhľadom na typ vzťahu

Kolegovia s rovnakým statusom		Vzťah nadriadený a podriadený	
poradie	priemer	poradie	priemer
1. potvrdenie vlastnej prítážlivosti	2.19	1. výhody v práci	1.82
2. dobrodružstvo	2.22	2. finančné výhody	1.82
3. nová sexuálna skúsenosť	2.29	3. pridelenie lepšej práce	1.86
...		...	
10. finančné výhody	3.84	10. hľadanie partnera	3.49
11. moc	3.95	11. úprimná láska	3.68

Zoskupovanie motívov romantických vzťahov na pracovisku, ktoré naznačujú grafy 2 a 3 je názorne zobrazené v Gafe 4. Dendrogram percipovaných motívov vytvorený hierarchickými zhľukovacími postupmi metódou priemernej vzdialenosť zreteľne ukazuje tri zhľuky, korešpondujúce s motívmi lásky, motívmi ega a motívmi práce R. E. Quinna (1977). Dendrogram podobnosti motívov pre horizontálne vzťahy vykazuje podobnú štruktúru.

Graf 4: Dendrogram preciapaných motívov romantických vztáhov laterálneho charakteru



### Diskusia a záver

Cieľom nášho výskumu bolo zmapovať výskyt romantických vztáhov na pracovisku a preciipované motívy pre dva základné typy vztáhov – laterálny a horizontálny. C. M. Schaefer a T. R. Tudor (2001) si kladú otázku, či frekvencia výskytu romancí na pracovisku je dostatočne vysoká na to, aby náklady zamestnávateľov v snahe eliminovať negatívne následky romantických vztáhov boli efektívne. Takmer tretina našich respondentov a respondentiek uviedla, že počas svojho pracovného života boli zaľúbení do svojho kolegu alebo kolegyne. Vo vztahu k definovaniu romantických vztáhov na pracovisku ako vztáhov opäťovaných je dôležitejším údaj vypovedajúci, že približne v polovici prípadov išlo o vztahy opäťované. Môžeme teda konštatovať, že 15.7 % respondentov má skúsenosti s niektorým typom romantického vztahu v práci ako participant – zúčastnený na vztahu. Avšak až 62.9 % respondentov zaznamenalo na svojom pracovisku vztah medzi ich kolegami.

Pracovné skupiny sú citlivé na zmeny v správaní svojich spolupracovníkov a dokážu zaregistrovať aj vztah, ktorý sa jedinci, zvlášť v počiatočnom štádiu vztahu, snažia utajať. Opakovane spoločné obed, dlhšia konverzácia, či stretávanie sa aj mimo práce a mnoho iných signálov však nemusia znamenať len vznik romantického vztahu, ale môžu byť prejavom priateľstva. Približne 15 % respondentov konštatovalo, že na ich pracovisku aj priateľstvo môže byť niekedy vnímané ako fyzicky intímny vztah. Jedna tretina respondentov však uvádza, že na to, aby vztah medzi mužom a ženou v ich organizácii bol vnímaný ako romantický, musia byť dobré dôvody.

V štúdiu bolo využité prevažne získavanie informácií od „tretej strany“, a to aj napriek tomu, že niektorí respondenti a respondentky nemali priamu skúsenosť s romantickými vztahmi na ich súčasnom pracovisku (nevylučuje to možnosť, že na predošlom pracovisku takýto vztah zaznamenali). Vzhľadom na citlivý charakter informácií je náročné osloviť priamo participujúcich na romantickom vztahu v práci a zisťovať ich motívy vedúce k vztahu. Aj pri využití dotazníkovej metódy sme zaznamenali odmietnutie vyplniť dotazník u respondentiek, ktoré mali vztah so svojim nadriadeným.

Na základe získaných informácií môžeme konštatovať, že tretia strana pripisuje vzniku vztahu medzi dvoma kolegami s rovnakým statusom motívy ega (potvrdenie svojej prítážlivosti, túžba po

dobrodružstve a nových sexuálnych skúsenostíach). Pri posudzovaní vzťahu medzi nadriadeným a podriadeným respondenti za hlavné motívy považovali motívy práce; ide o negatívnejšie vnímané aspeky vzťahu. G. N. Powell (2001) zistil, že pripisovanie motívu práce nižšie postavenému z dvojice sa spája s presvedčením, že takýto romantický vzťah predstavuje pre organizáciu závažný problém. Keďže vo vzťahu môže mať každý z dyády rôzne motívy pre participovanie na vzťahu, zdá sa, že respondenti a respondentky výraznejšie vnímajú motívy podriadeného zamestnanca. Ukazuje sa tiež, že motívy lásky, túžba nájsť na pracovisku spoločnosť alebo celoživotného partnera, nie sú tretou stranou vnímané ako primárny motív.

Romantický vzťah na pracovisku predstavuje špecifický typ vzťahu dvoch zamestnancov. Rôzne typy vzťahov, vychádzajúc z motívov jednotlivých participujúcich na vzťahu, môžu mať rôzne dôsledky pre organizáciu. Vzhľadom na rozšírenosť výskytu romantických vzťahov v práci, zasluhujú si pozornosť nielen ako neformálne vzťahy všeobecne, ale ako osobitný typ vzťahov v organizácii.

## Literatúra

- Kravčáková, G., Fuchsová, K. (2004). Manažment pracovnej motivácie. Bratislava, IRIS.
- Pierce, C. A., Aguinis, H. (2001). A framework for investigating the link between workplace romance and sexual harassment. *Group & Organization Management* 26, 206-229.
- Pierce, C. A., Aguinis, H. (2003). Romantic relationships in organizations. A test of a model of formation and impact factors. *Management Research* 1, 161-169.
- Pierce, C. A., Byrne, D., Aguinis, H. (1996): Attraction in organizations: a model of workplace romance. *Journal of Organizational Behavior* 17, 5-32.
- Powell, G. N. (2001). Workplace romances between senior-level executives and lower-level employees: an issue of work disruption and gender. *Human Relations* 54, 1519-1544.
- Powell, G. N., Foley, S. (1998): Something to talk about: Romantic relationships in organizational settings. *Journal of Management* 24, 421-448.
- Quinn, R. E. (1977): Coping with Cupid: the formation, impact, and management of romantic relationships in organizations. *Administrative Science Quarterly* 22, 30-45.
- Schaefer, C. M., Tudor, T. R. (2001): Managing workplace romances. *S.A.M. Advanced Management Journal* 66, 4-10.

# Polytomní IRT modely a jejich využití v diagnostice osobnosti

**Polytomous IRT models and their usage in personality diagnostic**

## Martin Jelínek

Psychologický ústav AV ČR, v.v.i.  
[jelinek@psu.cas.cz](mailto:jelinek@psu.cas.cz)

## Květon Petr

Psychologický ústav AV ČR, v.v.i.  
[kveton@psu.cas.cz](mailto:kveton@psu.cas.cz)

## Voboril Dalibor

Psychologický ústav AV ČR, v.v.i.  
[voboril@psu.cas.cz](mailto:voboril@psu.cas.cz)

**Abstrakt:** Předložená studie popisuje základní typy modelů teorie odpovědi na položku určených pro položky s polytomním formátem odpovědí. Popisán je model odstupňovaných odpovědí a jeho modifikace, model pro stupňovaný kredit, model pro posuzovací škály a model pro nominální odpovědi. Na příkladu Rosenbergova dotazníku sebehodnocení je ilustrováno použití modelu odstupňovaných odpovědí a generalizovaného modelu pro stupňovaný kredit. Ačkoliv tyto modely liší svou koncepcí, výsledný odhad rysu (sebehodnocení) je pro oba modely v zásadě totožný.

**Klíčová slova:** teorie odpovědi na položku, polytomní položky, diagnostika osobnosti

**Abstract:** The presented study describes basic types IRT (item response theory) models for polytomous items. Graded response model and its modifications, partial credit model, rating scale model, and nominal response model are discussed. The usage of graded response model and generalized partial credit model is illustrated on the example of Rosenberg's self-esteem scale. Although these two models differ in their concept, the actual trait estimates (self-esteem) are basically the same.

**Keywords:** item response theory, polytomous items, personality diagnostics

V psychologii jsou polytomní položky reprezentovány zejména posuzovacími škálami Likertova typu, typicky zastoupenými v diagnostice osobnosti, postojů, apod. Takové typy škál jsou používány zejména proto, že jsou více informativní a reliabilnější než dichotomní položky (Urbánek, 2002). Základními typy IRT modelů schopnými pracovat s polytomními položkami jsou: model odstupňovaných odpovědí (Graded Response Model), model pro stupňovaný kredit (Partial Credit Model), model pro posuzovací škály (Rating Scale Model) a model pro nominální odpovědi (Nominal Response Model). V zásadě se u takových modelů jedná o rozšíření dichotomních modelů, jak bude popsáno dále v textu. Vybrané modely budou ilustrovány za pomoci Rosenbergovy škály sebehodnocení (viz Popis datových souborů); výpočty byly provedeny v programu Parscale 4.1 (Muraki, Bock, 2003).

## Model odstupňovaných odpovědí (GRM)

Autorem GRM modelu je F. Samejima (1997). Model lze aplikovat v případě polytomních položek s uspořádanými odpověďmi. Výhoda modelu spočívá v tom, že není kladen žádne omezení na počet odpověďových kategorií v rámci položek, jednotlivé položky určitého testu se dokonce

mohou lišit v počtu použitých kategorií. GRM model je přímým rozšířením 2PL modelu, a proto se při jeho popisu budeme o tento model opírat.

Pro každou položku popsanou GRM modelem je odhadnut jeden parametr rozlišovací účinnosti  $a_i$ . V případě 2PL modelu bylo třeba navíc odhadnout parametr obtížnosti  $b_i$ , který bývá nazýván také prahem (threshold) vzhledem k tomu, že osoby s úrovní latentního rysu menší než je hodnota obtížnosti pravděpodobněji položku nezvládnou vyřešit (respektive neodpoví diagnosticky), zatímco osoby s úrovní latentního rysu vyšší takovou položku pravděpodobně správně vyřeší (respektive odpoví diagnosticky). Každá dichotomní položka je pak popsána charakteristickou funkcí položky, která je definována právě parametry  $a_i$  a  $b_i$ . Polytomní položky však obsahují více než dvě možnosti odpovědí, a proto je potřeba odhadnout více kategoriálních prahů, jejichž hodnoty podobně jako v případě obtížnosti u 2PL modelu udávají hodnotu latentního rysu, u které je 50% pravděpodobnost odpovědi nad i pod daným prahem. Počet takových prahů je roven počtu kategorií méně 1. V případě Rosenbergovy škály se čtyřmi možnostmi odpovědí je počet prahů roven 4-1 (v případě dichotomních položek je vždy jen jedna obtížnost, neboli práh, neboť jsou jen dvě možnosti odpovědi). Pro každou položku je tedy odhadnuta jedna rozlišovací účinnost  $a_i$  a odpovídající počet prahů  $b_{ij}$ , kde:

$$j=1 \dots m; m=\text{počet odpovědí}-1$$

Pravděpodobnost, že odpověď respondenta  $u$  bude nad určitým prahem, lze pak formálně zapsat jako:

$$P^*_{iu}(\theta_s) = \frac{1}{1 + e^{-Da_i(\theta_s - b_{ij})}}$$

kde jediný rozdíl oproti 2PL modelu představuje člen  $b_{ij}$ .

V rámci GRM modelu je tedy položka rozložena do určitého počtu dichotomií (u Rosenbergovy škály tří - o vs. 1,2,3; 0,1 vs. 2,3; 0,1,2 vs. 3) a pro každou takovou dichotomii je odhadnut 2PL model. Na základě těchto modelů lze pak vypočítat pravděpodobnost každé z odpovědí na položku na základě výrazu:

$$P_{iu}(\theta_s) = P^*_{iu}(\theta_s) - P^*_{i(u+1)}(\theta_s)$$

V případě Rosenbergovy škály lze pravděpodobnost různých odpovědí na položku zapsat jako:

$$P_{i0}(\theta_s) = 1,0 - P^*_{i1}(\theta_s)$$

$$P_{i1}(\theta_s) = P^*_{i1}(\theta_s) - P^*_{i2}(\theta_s)$$

$$P_{i2}(\theta_s) = P^*_{i2}(\theta_s) - P^*_{i3}(\theta_s)$$

$$P_{i3}(\theta_s) = P^*_{i3}(\theta_s) - 0,0$$

Pravděpodobnost odpovědi 0 je dána pravděpodobností jakékoli odpovědi (100%) a odníodečtenou pravděpodobností, že za dané úrovně latentního rysu proband vybere jakoukoli vyšší odpověď (tedy 1,2,3). Naopak v případě odpovědi 3 je pravděpodobnost odpovědi dána pouze pravděpodobností odpovědi vyšší než je třetí práh oddělující odpovědi 0,1,2 a 3.

### **Modifikovaný model odstupňovaných odpovědí (MGRM)**

Modifikace modelu GRM byla navrhnuta E. Murakim (1990). Upravený model je vhodný zejména pro psychologické osobnostní a postojové dotazníky, které obsahují sadu položek s identickými posuzovacími škálami „Likertova“ typu. MGRM model podobně jako GRM odhaduje pro každou položku jednu rozlišovací účinnost  $a_i$ . Namísto sady prahů pro každou položku je však nyní odhadnuto pro každou položku jeden parametr obtížnosti  $b_i$  a sada pro celou skupinu položek společných kategoriálních prahů  $b_j$ . Individuální kategoriální prahy pro jednotlivé položky pak jsou

určeny výrazem  $b_{ij}=b_i-b_j$ . Pravděpodobnost, že odpověď respondenta  $u$  bude nad určitým prahem lze pak formálně zapsat jako:

$$P_{iu}^*(\theta_s) = \frac{1}{1 + e^{-Da_i(\theta_s - (b_i - b_j))}}$$

Pravděpodobnost odpovědi v určité kategorii je pak stejně jako u modelu GRM rovna

$$P_{iu}(\theta_s) = P_{iu}^*(\theta_s) - P_{i(u+1)}^*(\theta_s)$$

Výhodou modelu MGRM je jednak jeho zjednodušení (je potřeba odhadnout menší počet parametrů položek) a také možnost přímého porovnání položek z hlediska jejich obtížnosti, neboť obtížnost je nyní již vyjádřena pouze jedním parametrem. Tyto výhody však s sebou přináší nevýhodu větší restriktivnosti modelu a tedy možné neadekvátnosti aplikovaného modelu pro určitou sadu položek.

### **Model pro stupňovaný kredit (PCM)**

Model PCM představuje rozšíření 1PL modelu pro položky s více než dvěma možnostmi odpovědí. Původně byl navržen Mastersem (Masters, Wright, 1997) pro účely výkonového testování, a to konkrétně pro testy, jejichž položky vyžadují několik postupných kroků v řešení, kdy každý uplatněný krok je bodově ohodnocen. Tento model lze však uplatnit také v oblasti osobnostních škál. Protože se jedná o model patřící do skupiny tzv. Raschových modelů, je pro všechny položky předpokládán stejný vztah k latentnímu rysu a tedy stejná rozlišovací účinnost.

Pro vysvětlení logiky výpočtu modelu PCM je možné představit si odstupňovanou škálu s verbálním zakotvením, jako je tomu u položky Rosenbergova dotazníku „Mám k sobě dobrý vztah“. Respondent má možnost reagovat 4 možnostmi odpovědí: zcela neplatí (0), spíše neplatí (1), spíše platí (2), zcela platí (3). V rámci PCM modelu je uvažováno, že respondent musí k tomu, aby odpověděl nejvyšší možnou odpovědí 3 provést tři mentální kroky, tedy rozhodnout mezi možností 0 a 1, 1 a 2, a konečně 2 a 3. Pokud uvažujeme o latentním rysu (v tomto případě sebehodnocení) je při extrémně nízké úrovni pravděpodobné, že osoba odpoví 0. Pokud se však tato úroveň zvyšuje, v určitém bodě je již pravděpodobnější, že osoba odpoví 1, až při vysoké úrovni bude nejpravděpodobněji osoba zcela s výrokem souhlasit. Podmíněná pravděpodobnost odpovědi vyšší oproti odpovědi nižší (podmíněná zde znamená, že z úvahy jsou vyloučeny všechny ostatní možnosti kromě uvažovaných dvou) roste monotónně společně s úrovní latentního rysu. Pravděpodobnost určité odpovědi je pak modelována podobně jako v případě Raschova 1PL modelu na základě výrazu:

$$\frac{P_{iu}(\theta_s)}{P_{iu-1}(\theta_s) + P_{iu}(\theta_s)} = \frac{1}{1 + e^{-(\theta_s - d_{ij})}}$$

kde  $u$  představuje jednotlivé možnosti odpovědí,  $P_{iu}(\theta_s)$  je pravděpodobnost, že osoba s skóruje určitým způsobem  $u$  na položku  $i$ ,  $P_{iu-1}(\theta_s)$  je pravděpodobnost odpovědi o jednu nižší a  $d_{ij}$  představuje obtížnosti spojené s přechodem od jedné odpovědi ke druhé. V případě  $d_{ij}$  se tak jedná o úroveň latentního rysu, kdy je určitá odpověď stejně pravděpodobná jako odpověď předchozí, a proto bývá tento parametr nazýván kategoriální protnutí (category intersection). V případě dichotomního 1PL modelu je kategoriální protnutí nazýváno obtížností položky a je definováno jako taková úroveň latentního rysu, kdy je odhadovaná pravděpodobnost klíčové odpovědi rovna 50% (a pravděpodobnost opačné odpovědi je tak stejná). V rámci PCM modelu nemusí být parametry  $d_{ij}$  u konkrétní položky uspořádány ordinálně. Pokud tomu tak není, nazývá se tento jev zvratem (reversal; Dodd a Koch, 1987). Zvrát u některé položky znamená, že existuje alespoň jedna možnost odpovědi, která pro jakoukoli úroveň latentního rysu není nikdy nepravděpodobnější (viz graf 13 dále v textu).

Na závěr popisu PCM modelu je třeba poznamenat, že podobně jako v případě 1PL modelu bývá v praxi poměrně obtížně splnitelný restriktivní předpoklad o konstantnosti rozlišovacích účinností

jednotlivých položek, což může vyústit v nevhodnost modelu vzhledem k datům. Z toho důvodu byl E. Murakim (1992) vyvinut generalizovaný PCM model, který umožňuje variabilní rozlišovací účinnosti pro položky určitého testu.

### **Model pro posuzovací škály (RSM)**

RSM model byl vyvinut D. Andrichem (1978) a v podobné formě také E.B. Andersenem (1977). Jedná se opět o rozšíření Raschova modelu, a tak jsou rozlišovací účinnosti jednotlivých položek považovány za konstantní pro celou sadu položek (například škálu dotazníku). V rámci RSM modelu je uvažováno podobně jako u modelu PCM o parametrech kategoriálních protnutí. Rozdíl oproti modelu PCM však spočívá v tom, že kategoriální protnutí nejsou odhadována volně pro všechny položky, ale pro každou položku je odhadnuta vždy jedna obtížnost, neboli pozice na škále latentního rysu  $d_i$  a pro všechny položky společná kategoriální protnutí  $d_j$ . Individuální kategoriální protnutí  $d_{ij}$  lze pak jednoduše vyjádřit jako  $d_{ij}=d_i-d_j$ . Model RSM tedy představuje jednodušší, více restriktivní model oproti PCM (analogicky jako v případě modelů MGRM a GRM).

### **Model pro nominální odpovědi (NRM)**

Posledním z polytomních modelů, o kterém se v krátkosti zmíníme, je Bockův (1972) NRM model. Tento model se dá označit za nejvíce volný ze všech předchozích, neboť pro každou z možností odpovědí na položku je odhadnuta individuální funkce (která je určena v podstatě neomezenými parametry) určující pravděpodobnost dané možnosti v závislosti na úrovni latentního rysu. Formálně lze model vyjádřit jako:

$$P_{iu}(\theta_s) = \frac{e^{a_{iu}^*(\theta_s - b_{iu}^*)}}{\sum_{u=0}^{m_i} e^{a_{iu}^*(\theta_s - b_{iu}^*)}}$$

kde  $P_{iu}(\theta_s)$  je pravděpodobnost odpovědi  $u$  na položku  $i$  (s možnostmi odpovědí o až  $m_i$ ) a  $a_{iu}^*$  a  $b_{iu}^*$  jsou parametry položky  $i$  vztahující se k možnosti  $u$ . Model vznikl původně pro potřeby analýzy distraktorů výkonových položek, nicméně obecně je vhodný pro položky, jejichž možnosti nejsou ordinálně uspořádány.

### **GRM model a generalizovaný PCM model v praxi**

Z výše popsaných polytomních IRT modelů je v psychologické diagnostice pravděpodobně nejvíce využitelný model pro odstupňované odpovědi - GRM (případně jeho modifikace) a generalizovaný model pro stupňovaný kredit PCM. Oba tyto modely nekladou přílišná omezení na vlastnosti položek určitého testu a jsou vhodné pro hojně využívané škály „Likertova“ typu. Ačkoli jsou modely výpočetně odlišné, jejich konečné výsledky ve formě odhadu latentního rysu jsou v zásadě zaměnitelné (Embretson, Reise, 2000).

Modely GRM a PCM budou prezentovány na základě Rosenbergovy škály sebehodnocení. Pro účely porovnání modelů s klasickou testovou teorií jsou v tabulce 1 uvedeny deskriptivní statistiky pro jednotlivé položky.

Tabulka 1: Deskripce položek Rosenbergovy škály sebehodnocení

Kategorie	položka									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	2,3	5,7	1,1	0,9	6,5	2,1	19,3	4,6	11,6	22,7
1	8,0	30,2	12,0	9,4	21,2	15,6	33,8	21,5	30,4	26,0
2	56,5	44,8	54,3	52,8	37,2	51,2	30,2	49,8	39,6	31,7
3	33,1	19,3	32,6	36,9	35,1	31,1	16,7	24,2	18,4	19,5

v tabulce jsou uvedena procenta respondentů pro každou kategorii jednotlivých položek

Tabulka 2 prezentuje rozlišovací účinnosti a kategoriální prahy pro 10 položek Rosenbergovy škály odhadnuté na základě GRM modelu.

Tabulka 2: Parametry položek Rosenbergovy škály sebehodnocení dle modelu GRM

položka	a	se <sub>a</sub>	b <sub>1</sub>	b <sub>2</sub>	b <sub>3</sub>	se <sub>b1</sub>	se <sub>b2</sub>	se <sub>b3</sub>
1	0,40	0,02	-5,79	-3,40	1,15	0,34	0,17	0,11
2	0,82	0,03	-2,56	-0,56	1,36	0,12	0,06	0,07
3	0,57	0,03	-5,14	-2,26	0,92	0,35	0,11	0,08
4	0,63	0,03	-4,96	-2,38	0,63	0,36	0,11	0,08
5	0,88	0,04	-2,33	-0,90	0,58	0,10	0,06	0,06
6	0,91	0,05	-3,17	-1,37	0,73	0,17	0,07	0,06
7	0,59	0,02	-1,71	0,12	1,88	0,09	0,08	0,10
8	1,05	0,05	-2,39	-0,89	0,97	0,10	0,05	0,06
9	0,97	0,04	-1,74	-0,32	1,28	0,08	0,05	0,06
10	0,84	0,04	-1,16	-0,06	1,33	0,07	0,06	0,07

a - rozlišovací účinnost položky, b<sub>1</sub>, b<sub>2</sub>, b<sub>3</sub> - kategoriální prahy položek, se - odpovídající standardní chyby odhadu parametrů

Výhodou modelu GRM je možnost individuálního odhadu kategoriálních prahů každé položky (což však s sebou nese značnou komplexnost modelu, nutnost odhadu velkého množství parametrů a tedy velké požadavky na rozsah kalibračního souboru). Z údajů, které odrážejí úrovně latentního rysu odpovídající kategoriálním prahům položek, je patrné, že položky lze charakterizovat z hlediska obtížnosti jako spíše „jednoduché“ (škála latentního rysu je fixována tak, aby průměr odpovídal nulové hodnotě), což je patrné také z deskripce položek v tabulce 5. Z celkově nízkých hodnot kategoriálních prahů vyplývá, že test poskytuje nejvíce informace o osobách s nížší mírou sebehodnocení. Naše výsledky jsou v souladu se závěry Halamy a Bieščada (2006), kteří ve své studii analyzovali Rosenbergův dotazník za pomocí stejného IRT modelu.

V tabulce 3 jsou uvedeny výsledky kalibrace stejné sady 10 položek, a to na základě generalizovaného PCM modelu.

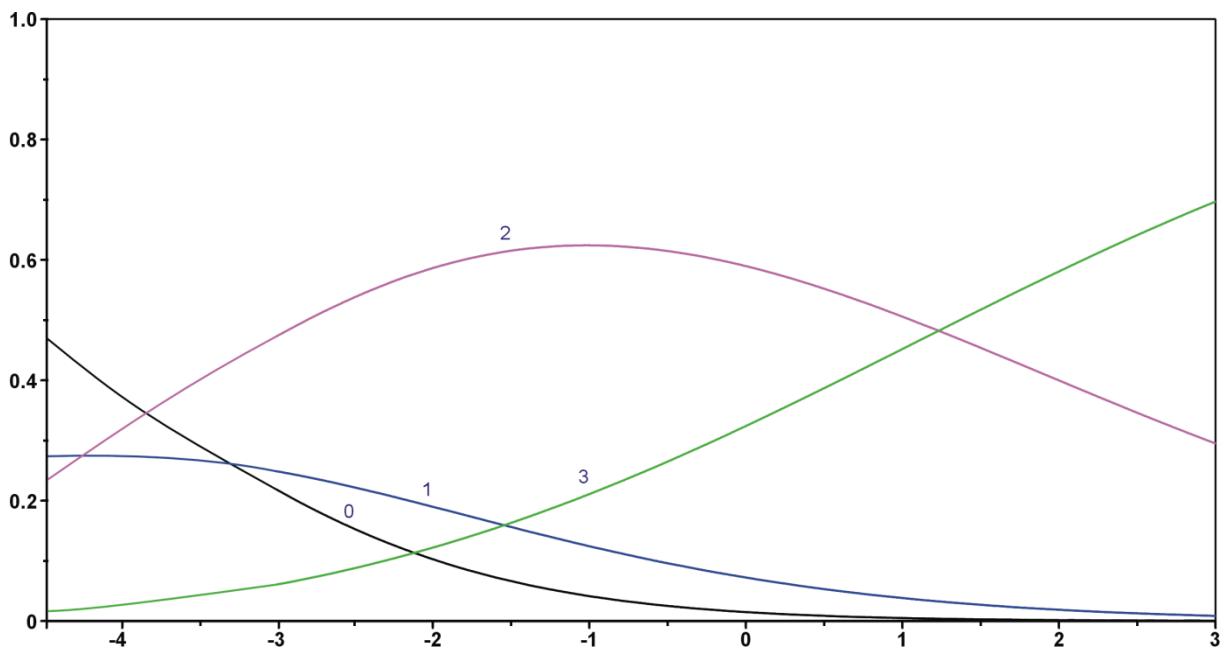
Tabulka 3: Parametry položek Rosenbergovy škály sebehodnocení dle modelu GPCM

položka	a	se <sub>a</sub>	d <sub>1</sub>	d <sub>2</sub>	d <sub>3</sub>	se <sub>d1</sub>	se <sub>d2</sub>	se <sub>d3</sub>
1	0,29	0,02	-3,27	-4,32	1,23	0,54	0,28	0,16
2	0,58	0,04	-2,54	-0,59	1,34	0,17	0,09	0,10
3	0,46	0,03	-4,11	-2,38	0,85	0,46	0,15	0,11
4	0,52	0,04	-3,90	-2,48	0,57	0,46	0,15	0,09
5	0,60	0,05	-2,10	-0,89	0,36	0,16	0,10	0,09
6	0,73	0,05	-2,85	-1,45	0,70	0,22	0,09	0,07
7	0,35	0,03	-1,38	0,21	1,49	0,17	0,15	0,18
8	0,82	0,05	-2,22	-0,96	0,96	0,14	0,07	0,07
9	0,69	0,05	-1,59	-0,34	1,24	0,11	0,08	0,09
10	0,53	0,05	-0,70	-0,22	1,12	0,12	0,11	0,12

a - rozlišovací účinnost položky, d<sub>1</sub>, d<sub>2</sub>, d<sub>3</sub> - kategoriální protnutí položek, se - odpovídající standardní chyby odhadu parametrů

U položky 1 („Mám pocit, že si uchovávám svoji osobní důstojnost nejméně v takové míře, jako většina ostatních lidí.“) je možné si povšimnout, že došlo k tzv. zvratu, což znamená, že přechod od možnosti 0 k možnosti 1 (d<sub>1</sub>) je paradoxně dán vyšší úrovní latentního rysu než přechod od možnosti 1 k možnosti 2 (d<sub>2</sub>) (viz graf 1). Toto zjištění je v souladu s údaji v tabulce 5: u položky 1 byla nejméně často volena odpověď 0 a 1, avšak možnost 0 má reálnou pravděpodobnost, že bude zvolena u osob s extrémně nízkou úrovní latentního rysu (sebehodnocení), zatímco pro možnost 1 neexistuje žádná, ani teoretická úroveň latentního rysu, pro kterou by bylo nejpravděpodobnější volit tuto odpověď.

Graf 1: Charakteristické křivky popisující položku dle modelu GPCM



Korelace mezi odhady latentních rysů respondentů provedenými metodou Expected a Posteriori (viz dále) na základě modelu GRM a GPCM je po zaokrouhlení na tři desetinná místa rovna 1, z čehož plyne, že oba modely jsou z tohoto hlediska zcela srovnatelné.

## Literatura

- Urbánek, T. (2002). *Základy psychometriky*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, Psychologický ústav FF MU.
- Muraki, E., Bock, D. (2003). Parscale. In M. du Toit (Ed.), *IRT from SSI: Bilog-MG, Multilog, Parscale, Testfact* (p. 257-344). Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Samejima, F. (1997). The Graded Response Model. In W.J. van der Linden, R.K. Hambleton (Eds.), *Handbook of modern item response theory* (p. 101-122). New York: Springer.
- Muraki, E. (1990). Fitting a polytomous item response model to Likert-Type Data. *Applied Psychological Measurement*, 14, 59-71.
- Masters, G.N., Wright, B.D. (1997). The Partial Credit Model. In W.J. van der Linden, R.K. (Eds.), *Handbook of modern item response theory* (p. 101-122). New York: Springer.
- Muraki, E. (1992). A generalized partial credit model: application of an EM algorithm. *Applied Psychological Measurement*, 16, 159-176.
- Andrich, D. (1978). A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, 43, 561-573.
- Bock, R.D. (1972). Estimating item parameters and latent ability when responses are scored in two or more nominal categories. *Psychometrika*, 37, 29-51.
- Embretson, S.E., Reise, S.P. (2000). *Item response theory for psychologists*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halama, P., Bieščad, M. (2006). Psychometrická analýza Rosenbergovaj škály sebahodnotenia s použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT). *Československá psychologie*, 6, 569-583.

# Využití dotazníků při studiu neurotických poruch

## Exploitation of questionnaires in research on neurotic disorders

**Ježková Veronika**

Psychologický Ústav Masarykovy Univerzity  
jezura@mail.muni.cz

**Abstrakt:** V příspěvku referujeme o výsledcích výzkumu neurotických poruch, konkrétně o využití kvantifikace dotazníků při studiu patologie osobnosti, diagnostiky a psychoterapie u neuróz. Zabýváme se využitím Cattellova šestnácti faktorového dotazníku při výzkumu patologie neurotické „osobnosti“, faktorem neuroticismu objeveným v 16 PF psychometrickým bádáním, tvorbou nových „Neurotických dotazníků“ („S II“ a „Objawowka“ a „Kwestionariusz Osobowosci Nerwicowej KON 2006“) na Institutu Psychoterapie Jagelonské Univerzity, na jehož pozvání se do výzkumu zapojil i Psychologický Ústav MU. Seznamujeme s prozatímními výsledky i plány do budoucna v dalších výzkumech.

**Klíčová slova:** neurotické poruchy, dotazníky, 16 PF, osobnost

**Abstract:** In this report we refer about the results of the research on the neurotic disorders, in the concrete about the utilization of the questionnaires in personality pathology studies, diagnosis and psychotherapy of the neurosis. We deal with utilization of the Cattel's 16 PF questionnaire in research on the pathology of the neurotic "personality"; factor of neuroticism which was found by psychometric exploration in 16 PF; generation of new "neurotic questionnaires" ("S II" and "Objawowka" and „Kwestionariusz Osobowosci Nerwicowej KON 2006") at institute of Jagelonian University which has invited the Institute of Psychology MU to participate in the researches. We introduce for the time being results and the plans for the future in following researches.

**Keywords:** neurotic disorders, questionnaire, 16 PF, personality

### Dotazníky v praxi

V dnešní době jakoby se s dotazníky roztrhl pytelný. Téměř v každém populárním časopise najdeme půlstránku s nabídkou sebeotestování, dvacet otázek a zjistíte, zda: „Jste asertivní“, „Umíte zvládat stres“, „Jaké je Vaše EQ“, „Jste cholerik“ a podobně. I v literatuře je situace podobná, regálky s psychologickou literaturou se plní „bestsellery“ typu: „Otestujte svoje IQ“, „Poznejte sám sebe za 20 minut“, „Změřte svoji osobnost“ apod..

V odborném světě je však situace téměř obrácená než v populárním. V našem příspěvku se zabýváme využitím dotazníků určených k diagnóze neurotických poruch. Vzhledem vznikajícímu počtu neurotických poruch v populaci je to téma aktuální a bohužel v praxi a nejen v praxi, ale i v teorii a metodologii, velmi opomíjené. Jakoby s nárůstem neurotických poruch paradoxně ubývalo použitelných diagnostických metod. Diagnostická praxe je v současnosti zaměřena spíše na výkonové testy nebo testy měřící nepatologické rysy osobnosti. Dotazníky určené pro diagnostiku patologie jsou většinou orientované převážně na diferenciální diagnostiku a snaží se zachytit co nejširší spektrum poruch, jen velice málo metod je zaměřeno na konkrétní problematiku.

Z těchto důvodů chceme upozornit na tolik opomíjenou potřebnost a užitečnost dotazníků zachycujících neurotickou patologii.

Dotazníkové metody se nejčastěji používají k rychlé a přesné diagnostice nebo diferenciální diagnostice, zjišťování rysů a vlastností osobnosti, vzorců chování a podobně.

Možnosti jejich aplikace v psychologii jsou však mnohem širší.

Jsou to například epidemiologické výzkumy, díky kterým můžeme sledovat prudký nárůst neurotických onemocnění v populaci. Profesor Aleksandrowicz (2006), který se touto problematikou dlouhodobě zabývá na Institutu psychoterapie v Krakově, konstatoval, že za posledních 30 let vzrostl počet neuróz v populaci z 5% na 30%.

S epidemiologickými výzkumy souvisí i studium patologie neuróz, zajímavé jsou výsledky longitudinálních šetření, které ukazují změnu symptomů v průběhu let, nebo výskyt neurotických symptomů u poruch osobnosti.

Důležité pro klinickou praxi je hodnocení výsledků léčby, kdy terapeut může porovnávat výsledky pacienta v dotazníku exponovaném na začátku s výsledky v tom samém dotazníku na konci terapie, nebo hodnotit faktory motivace na začátku s výsledky na konci.

S tím souvisí i výzkum průběhu terapie, můžeme sledovat vztah příznaků s průběhem léčby, mapování klíčových dnů, týdnů v terapii atd.

Dotazníky se dají využít i psychometricky pro korelace s jinými testy. Bohužel v posledních letech „není moc co korelovat“, s politováním musíme konstatovat, že nám chybí měrné nástroje primárně určené k diagnostice neuróz.

Dotazníky zaměřené na diagnostiku neuróz přeložené do češtiny a nejčastěji používané u nás vypadají takto:

Škálu manifestní úzkosti (MAS) sestavila Taylorová, v roce 1951, podstatou je 50 položek vybraných z MMPI podle kriterií odpovídajících chronické úzkostné reaktivitě. Maudsley Medical Questionnaire (MMQ) vytvořil Eysenck, v roce 1953, skládá se z 30 položek zachycujících neurotické tendence osobnosti, je orientovaný na somatickou symptomatologii, neboť neurotici ochotněji vypovídají o svých tělesných obtížích než o psychických problémech. IPAT Anxiety Scale autorů Cattella a Scheiera, vytvořený v letech 1957-1963, na základě pěti škál šestnáctifaktorového dotazníku vyselektovali 40 položek určených pro diagnostiku úzkosti. Neurotický dotazník N-5 zkonstruovali Knobloch a Hausner, obsahuje 33 položek určených k výběru a rozlišení osob s neurotickými rysy, zachycuje rovněž změny neurotické symptomatologie v průběhu terapie a označuje intenzitu. Škálu klasické sociálně situační anxiety a trémy (KSAT) vytvořil Kondáš v roce 1973, ve 31 položkách zachycuje předmětné a situační strachy.

Tyto diagnostické metody spojuje několik společných charakteristik, ne všechny jsou pozitivní. Krom toho, že všechny měří neurotické tendence, či míru anxiety nebo úzkosti, jsou zpravidla jsou zastaralé a to velmi. Jazykově neodpovídají dnešní době, obsahují archaismy a větné skladby jsou příliš krkolomné. Ani symptomatologicky neodpovídají aktuální situaci, některé neurotické projevy se vyskytovali před 50ti lety v jiné intenzitě a nebo se jednalo o projevy úplně jiné. U těchto dotazníků často chybí restandardizace, u některých i standardizace. Nevystihují široké spektrum neurotických příznaků, jsou zpravidla zaměřené hlavně na somatizaci. Často zachycují jen výskyt symptomu bez měření intenzity.

Bylo by možné použít i „širokospektrální“ osobnostní dotazníky jako jsou MMPI (550 položek, 26 oblastí), Big five (120 položek, 5 dimenzií), 16 PF (187 položek, 16 faktorů) apod.

Jejich nevýhodou je, že jsou pro klinickou praxi příliš dlouhé, obsahují mnoho položek v mnoha škálách, což při zaměření čistě na neurózy jsou nadbytečné informace. Škály mající uplatnění v měření neurotické osobnosti tvoří 10%-40% škál těchto dotazníků. Jejich výhoda je v diferenciální diagnostice, neboť k nim jsou primárně určeny.

### Zajímavosti z psychometrických výzkumů neuróz

Problém nedostatku a nedostačivosti diagnostických metod určených k diagnostice neuróz neřešíme jen my v Čechách, ale i v dalších zemích. Na institutu psychoterapie Jagelonské univerzity měli kolegové snahu zkonstruovat novou aktuální metodu, která by co nejpřesněji a zároveň

dostatečně široce zachycovala neurotické tendenze. Dlouhodobé snažení v letech 1970 - 1985 při hledání položek a korelování škál tehdejší šéf institutu prof. Aleksandrowicz (2006, konzultace) komentoval takto: „Při pokusu vytvořit diagnostický dotazník terapeuty z praxe, bylo zjištěno, že to nefunguje.“ Bylo tedy nutno propojit výzkum klinický s psychometrickým. Z mnohaletého bádání vzešlo několik zajímavých objevů, nové metody a statistické údaje.

### Faktor WDN

Jedním z nejzajímavějších objevů byl takzvaný „WDN“, neboli faktor neuroticity“ v Cattelově testu 16 PF. Poprvé jej výzkumníci zaregistrovali při psychometrickém šetření v roce 1985, kdy bylo otestováno 752 pacientů s neurózou. Zkoumaní pacienti se ve 13ti ze 16ti škál výrazně odlišovali od normálního rozložení. Dosahovali krajní hodnoty 1-3 sten ve škálách B, C, E, F, H, N, Q1 i Q3 a 8-10 sten ve škálách I, L, M, O i Q4. (Aleksandrowicz, Bierzyński 1985)

Tabulka 1: Faktor neuroticity - „WDN“ v Cattelově 16 PF

Czynnik:	A	B	C	D	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
Sten: 10	6%	5%	2%	1%	2%	3%	2%	<b>16%</b>	<b>11%</b>	<b>8%</b>	1%	<b>22%</b>	2%	2%	1%	<b>25%</b>
9	6%	7%	0%	2%	1%	4%	1%	<b>4%</b>	<b>10%</b>	<b>15%</b>	2%	<b>28%</b>	2%	3%	1%	<b>29%</b>
8	14%	8%	1%	3%	5%	15%	4%	<b>32%</b>	<b>16%</b>	<b>13%</b>	5%	<b>22%</b>	3%	7%	2%	<b>13%</b>
7	12%	9%	2%	5%	5%	23%	6%	11%	17%	18%	8%	14%	7%	18%	5%	15%
6	19%	17%	3%	17%	9%	14%	10%	19%	19%	23%	13%	6%	16%	24%	13%	8%
5	12%	9%	8%	12%	20%	19%	20%	8%	12%	11%	18%	4%	16%	11%	11%	5%
4	16%	15%	17%	24%	20%	12%	18%	6%	7%	8%	17%	2%	23%	12%	23%	2%
3	6%	<b>13%</b>	<b>26%</b>	<b>15%</b>	<b>19%</b>	7%	<b>12%</b>	2%	6%	2%	<b>16%</b>	1%	<b>11%</b>	<b>14%</b>	<b>23%</b>	1%
2	5%	<b>9%</b>	<b>13%</b>	<b>15%</b>	<b>8%</b>	1%	<b>15%</b>	2%	1%	1%	<b>10%</b>	0%	<b>13%</b>	6%	<b>12%</b>	1%
1	4%	<b>8%</b>	<b>27%</b>	<b>6%</b>	<b>10%</b>	1%	<b>12%</b>	0%	1%	0%	<b>9%</b>	0%	<b>5%</b>	4%	<b>8%</b>	0%

### Charakteristiky škál (1-3 sten)

B – méně inteligentní, konkrétně myslící, C – emočně nestabilní, D – pokorný, přizpůsobující se, F – střízlivý, opatrny, vážný, H – plachý, ostýchavý, bojácný, N – bezestrný, přirozený, naivní, Q1 – konzervativní, respekt k ustálenému myšlení, Q3 – bezmyšlenkovitý, nedbá zvyklostí, nepořádný.

### Charakteristiky škál (8-10 sten)

I – jemnocitný, závislý, rozmazený, senzitivní, L – podezírávý, tvrdohlavý, nedá se podvést, M – tvorivý, dá na vnitřní nutkání, nedbá praktických věcí života, bohem, O – ustaraný, plný obav, depresivní, trápí se, Q4 – napjatý, uhnaný, přepracovaný, popudlivý.

Tyto výsledky byly potvrzeny o 19 let později šetřením 3586 pacientů s diagnózou neuróza, porucha osobnosti, nebo porucha příjmu potravy. (Sobański 2004a,b)

### Dotazníky „O“ a „SII“ a výskyt neurotických příznaků

Během rozsáhlých šetření se ukázala potřeba uchopit neurotické poruchy ze dvou stran a zaměřit se zvlášť na fyziologické projevy a na druhé straně na chování a prožívání, neboť během terapie dochází v obou složkách k rozdílným mechanismům. Aby bylo možné sledovat změny v obou

složkách zvlášť byli zkonstruovány tři dotazníky. Dotazníky „O“ a „SII“ zaměřené na tělesné projevy a dotazník „KON 2006“ zachycující neurotické tendence osobnosti.

Symptomatické dotazníky „O“ a „SII“ byly zkonstruovány v letech 1975 – 1978, od té doby jsou používány na Institutu Psychoterapie Jagelonské Univerzity nejen ve výzkumu, ale i při běžné práci s pacienty. Jsou k tému účelům vhodné, neboť umožňují rychlou diagnostiku neuróz, sledování změn intenzity symptomů, objektivní zhodnocení efektivity léčby v průběhu ustupování příznaků apod. (Aleksandrowicz, Hamuda, 1994)

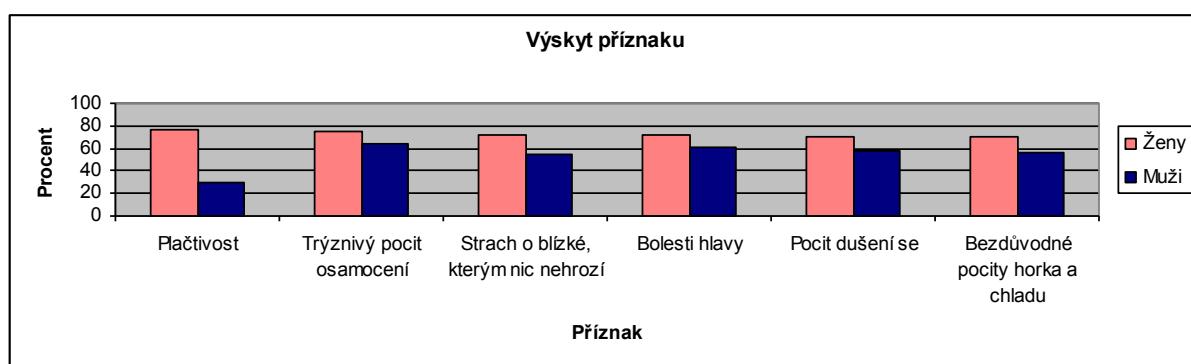
Z výzkumů, při kterých byly použity symptomatické dotazníky „O“ a „SII“ vyšly zajímavé výsledky týkající se výskytu příznaků, rozdílů mezi muži a ženami a hlavně změn výskytu neurotických příznaků v populaci v průběhu let.

V letech 1980 – 1993, bylo otestováno přes 4000 pacientů.

Jako významné se ukázali rozdíly mezi muži a ženami ve frekvenci určitých symptomů

Statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami zachycuje graf 1.

Graf 1: Rozdíly mezi muži a ženami



Nejvyšší rozdíl 46,9% byl zaznamenán u symptomu „plačitost“, který se vyskytoval u 76,5% žen a jen u 29,6% mužů. Další významný rozdíl 16,8% se projevil u symptomu „strach o blízké, kterým nic nehrozí“, kde jej ženy označily v 71,8% a muži v 55%. U ostatních symptomů byl rozdíl mezi muži a ženami méně než 15%.

Je otázkou zda z těchto statistických údajů můžeme vyvodit závěr, že jsou určité reakce, které jsou charakteristické hlavně pro ženy nebo hlavně pro muže.

Při konstrukci testů a stanovování norem je nutno brát na rozdíly mezi muži a ženami ohled (Aleksandrowicz, Hamuda, 1994).

Pro epidemiologické výzkumy, bádání v oblasti patologie neuróz i pro terapeutickou a klinickou praxi jsou nejdůležitější výsledky týkající se samotného výskytu jednotlivých příznaků a jejich změn.

Nejčastěji se vyskytující symptomy uvádíme v tabulce 2, byly zaznamenány u více než 90% pacientů (Sobański, 2006).

Tabulka 2: Nejčastější symptomy

Pacientů	%	Příznak
3846	96%	Pocit napětí
3830	95%	Smutek, sklíčenost
3723	93%	Nepokoj
3610	90%	Tréma, nervozita před událostmi, setkáními

Dále se velké míře objevili příznaky jako intenzivní prožívání nepříjemných událostí, neustálá únava, problémy s koncentrací, nejistota, která narušuje každodenní život a další.

V tabulce 3 naopak uvádíme nejméně časté symptomy, které byly zaznamenány u méně než 20% pacientů (Sobański, 2006).

Tabulka 3: Nejméně časté symptomy

Pacientů	%	Příznak
587	15%	Křeče vedoucí k neustálým pohybům hlavy
511	13%	Nepříjemné pocity spojené s masturbací
499	12%	Nadměrné užívání alkoholu
177	4%	Mimovolný únik moči např.:během spánku

Není bez zajímavosti, že frekvence určitých neurotických projevů se za 15 let změnila. Pouze 56% ze 73 symptomů, které se objevovaly koncem 70.let se vyskytovaly po celou dobu užívání dotazníku.

Rovněž bylo prokázáno, že výsledky různých symptomatických dotazníků, např. SCL-90, „O“, „S“ vyplňených tím samým pacientem ve stejném čase, se mohou lišit s ohledem na různou sestavu symptomů. V dalších výzkumech i klinické praxi je nutno brát ohled na tato zjištění.

### **Dotazník KON 2006**

Jedním z posledních a zároveň nejpřínosnějších „objevů“ na poli výzkumu neuróz byl Dotazník neurotické osobnosti KON 2006, neboli v originále Kwestionariusz osobowosci nerwicowej. Vznikal v letech 1996-2006 z položek v IPIP bylo vybráno přes 900 položek, u kterých se předpokládalo, že zachycují neurotické tendenze. Rozsáhlým testováním pacientů a kontrolní skupiny bylo vybráno 243 položek rozdělených do 24 škál. Z dalších šetření vyšel faktor XKON – Faktor neurotické dezintegrace osobnosti, celkovou míru „neuroticity“.

Na rozdíl od symptomatických dotazníků „O“ a „SII“ je dotazník KON 2006 zaměřený spíše na prožívání, chování a fungování ve společnosti, čili osobnost neurotického pacienta bez hlubšího mapování tělesných projevů, proto se většinou používá společně se symptomatickými dotazníky „O“ a „SII“. Je vhodný pro epidemiologické výzkumy, studium psychopatologie neuróz, hodnocení výsledků léčení, výzkum průběhu terapie i korelace s jinými testy. Blíže o dotazníku KON 2006 pojednává navazující příspěvek kolegyně Matulové.

### **Závěr**

Účelem našeho příspěvku je poukázat na nedostatečnost současných metod používaných v praxi k diagnostice a výzkumu neuróz. Referovat o výzkumech probíhajících posledních 30 let a současném směru, kterým by se mohla vědecká i klinická práce v oblasti neuróz ubírat.

Uvádíme výsledky rozsáhlých výzkumů na poli neurotických poruch jako je faktor neurocity WDN v Cattelově šestnáctifaktorovém dotazníku, v oblasti tak „nudné“ jako jsou dotazníky a jejich využití v praxi, je stále co objevovat.

V budoucnu se chystáme navázat na předchozí studie a vypracovat nové korelační studie, ověřit v českých podmínkách reliabilitu a validitu a hlavně aplikovat výsledky v praxi a využít získané data i na poli teoretického bádání.

## Literatura

- Aleksandrowicz, J.W., Bierzyński, K., Filipiak, J. (1981). Kwestionariusze objawowe „S“ i „O“ – narzędzia służace do diagnozy i opisu zaburzeń nerwicowych. *Psychoterapia*, 37, 11 – 27.
- Aleksandrowicz, J.W., Bierzyński, K. Martyniak, M. (1985). Zastosowanie testu 16PF R. B. Cattella w ocenie leczenia nerwic. *Psychoterapia*, 13, 47 – 60.
- Aleksandrowicz, J.W., Świątek, L.(1985). Częstość występowania zaburzeń nerwicowych. *Psychoterapia* 3 (54), 21 – 25.
- Aleksandrowicz, J.W., Pavelec, B., Sikora, D. (1989). Model oceny efektów terapii nerwic – wskaźniki i kryteria zmian. *Psychoterapia* 1 (68), 53 – 60.
- Aleksandrowicz, J.W., Hamuda, G. (1994). Kwestionariusze objawowe w diagnozach i badaniach epidemiologicznych zaburzeń nerwicowych. *Psychiatria Polska*, 28, 667 – 676.
- Aleksandrowicz, J.W.(2000). Częstość objawów nerwicowych. *Psychiatria Polska*, XXXIV, 1, 5 – 20.
- Aleksandrowicz, J.W.(2001). Zmiany częstości występowania objawów nerwicowych. *Psychiatria Polska*, XXXV, 3, 351 – 377.
- Aleksandrowicz, J. W., Klasa, K., Sobański, J.A., Stolarska, D. (2006). Kwestionariusz osobowości nerwicowej KON – 2006. Kraków: Biblioteka Psychiatrii Polskiej.
- Goldberg, L.R.(1999a). A Broad-Bandwidth, Public-Domain, Personality Inventory Measuring the Lower-Level Facets of Several Five-Factor Models. In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality Psychology in Europe*, Vol. 7. (pp. 7-28). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Goldberg, L.R.(1999b). The Comparative Validity of Adult Personality Inventories: Applications of a Consumer-Testing Framework. In S. R. Briggs, J. M. Cheek, & E. M. Donahue (Eds.), *Handbook of Adult Personality Inventories*. University of Oregon and Oregon Research Institute, New York: Plenum Publishing Corp.
- Ježková, V. (2006). Diagnostická hodnota klinického dotazníku KON 2006 ve srovnání s metodou PSSI. Nepublikovaná diplomová práce, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika
- Ježková, V. (2007). KON 2006 - Dotazník neurotické osobnosti. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, MU, P 11, 39 – 53.
- Ježková, V., Matulová, P. (2009). Diagnostická hodnota klinického dotazníku KON 2006 ve srovnání s metodami PSSI a CAQ. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, MU, P 13, 121 – 132.
- Sobański, J.A.(2004a). Zmiany objawów zaburzeń nerwicowych podczas intensywnej psychoterapii w oddziale dziennym i ich związek z wynikami leczenia. *Przegląd piśemnictwa. Psychoterapia* 3 (130), 81 – 90.
- Sobański, J.A.(2004b). Dynamika globalnego nasileni objawów zaburzeń nerwicowych podczas intensywnej psychoterapii na oddziale dziennym. *Psychoterapia* 4 (131), 77 – 87.
- Sobański, J.A.(2005). Różnice szybkości ustępowania objawów zaburzeń nerwicowych. *Psychoterapia* 1 (132), 81 – 92.
- Svoboda, M. (1999). Psychologická diagnostika dospělých. Praha: Portál.
- Urbánek, T. (2002). Základy psychometriky. Brno: Filozofická fakulta MU.
- Další zdroje informací:
- Rozhovor s prof. J. Aleksandrowiczem, pondělí 22.05. 2006, 13.00-14:30, při konzultaci v jeho pracovně.  
Materiály z konference: Konferencja Zaburzenia nerwicowe. Terapia, badania i dydaktyka. 30-lecie Zakładu, Katedry Psychoterapii CM UJ, Kraków 10-11 czerwca 2006.  
(Neurotické poruchy. Terapie, výzkumy a didaktika)

# **Ja a Ono: Otázky manipulácie, mobbingu, sociálnej inteligencie a motivačnej orientácie v učiteľskom prostredí<sup>17</sup>**

***I and It: Issues of Manipulation, Mobbing, Social Intelligence, and Motivational Orientation in Teaching Environment***

**Juhas Ján**

Fakulta manažmentu Prešovskej univerzity v Prešove  
juhas@unipo.sk

**Birknerová Zuzana**

Fakulta manažmentu Prešovskej univerzity v Prešove  
zbirknerova@unipo.sk

**Litavcová Eva**

Fakulta manažmentu Prešovskej univerzity v Prešove  
litavcov@unipo.sk

*Abstrakt:* Vo výskume analyzujeme vzťah „Ja – Ono“ v učiteľskom prostredí, ktorý popísal vo svojej práci kultúrny antropológ M. Buber. Vzťah Ja a Ono považujeme za vzťah s manipulatívnou stratégiou. Diagnostikovali sme ju na základe škály machiavellizmu (M), ktorú vypracoval R. Christie. Korelácie medzi machiavellizmom a faktormi sociálnej inteligencie sú vysoko negatívne. Vysoko pozitívny vzťah je medzi mobbingom a manipuláciou. Rozdiely medzi skupinami s vysokým skóre M a nízkym skóre M nám naznačujú, že osoby s malou manipulatívnou stratégou sú v sociálnych vzťahoch bezprostrednejšie, druhí ich vnímajú pozitívnejšie a sú odolnejšie voči mobbingovému správaniu. \*

VEGA grant 1/0831/10

Kľúčové slová: manipulácia, mobbing, sociálna inteligencia, motivačná orientácia, učiteľské prostredie

*Abstract:* This research analyzes the „I – It“ relationship in teaching environment described in the work of a culture anthropologist M. Buber. The I and It relationship is regarded as a relationship with manipulative strategy. It was diagnosed on the basis of Machiavelli scale (M) developed by R. Christie. Correlations between Machiavellianism and social intelligence factors are highly negative. Highly positive relationship is between mobbing and manipulation. Differences between the groups with a high M score and a low M score signify that persons with little manipulative strategy are more natural in social relations, others perceive them more positively and are more resistant to mobbing behaviour.

Keywords: manipulation, mobbing, social intelligence, motivational orientation, teaching environment

## **1 Vstup do problematiky**

„Svet je pro člověka dvojí, neboť i jeho postoj je dvojí. Postoj člověka je dvojí, neboť i základní slova, která může pronést, jsou dvě. Základní slova nejsou jednotlivá slova, nýbrž slovní dvojice. Jedním základním slovem je slovní dvojice Já-Ty. Druhým základním slovem je slovní dvojice Já-Ono, přičemž místo Ono lze říci i On nebo Ona, aniž by se tím základní slovo měnilo. A tak je i

<sup>17</sup> \* VEGA grant 1/0831/10

lidské já dvojí. Nebot' já základního slova Já-Ty je jiné než já základního slova Já-Ono.“ (Buber, 2004, str. 7).

Takto začína svoju knihu Ja a Ty jeden z najvýznamnejších kultúrnych antropológov 20. storočia Buber. Jeho práce inšpirovali viacerých významných psychológov. Úzko korešpondujú s dielom významného predstaviteľa humanistickej psychológie Rogersa (1995). Rogersove východiská v mnohom súzvucia s existencialistickými myšlienkami Kierkegaarda a Bubera. „Jednota prežívania“ terapeuta a pacienta (klienta), o ktorú opiera svoje postupy, korešponduje s Buberovým chápaním „ozajstného vzťahu JA – TY“. Rovnako ako Buber verí, že: „Len v živom vzťahu možno bezprostredne poznať bytnosť človeka, vlastnú len jemu.“ (Buber, 2004, s. 52).

Moderná spoločnosť je spoločnosťou organizácií, inštitúcií a odosobnených vzťahov. Je to svet „Ja a Ono“. V týchto osobných vzťahoch sme predmetom záujmov a potrieb niekoho iného. Niekoľko iných je predmetom a záujmom našich potrieb. Bez týchto vzťahov by moderné inštitúcie neexistovali, roztápali by sa v prítomnosti a v citoch. Ako píše Buber (2004, s. 29) „...svet slova „Ono“ je svet, v ktorom sa dá aj žiť. Tento svet mu ponúka rôzne lákadlá, rôzne činnosti a poznanie.“ Vo svete „Ja a Ty“ sme zraniteľní, vo svete „Ja a Ono“ sme manipulovateľní, ale zároveň aj chránení.

Moderná spoločnosť si vyžaduje istú dávku manipulácie. Vyžaduje si to od každého z nás. Ak chceme prežiť, musíme existovať aj vo svete „Ono“, lebo život človeka je neustálym prelínaním týchto dvoch svetov. Sveta „Ja a Ty“ a sveta „Ja a Ono“. Prostredie školy je charakteristické tým, že medzi ľudské vzťahy medzi učiteľmi majú tendenciu k reprodukcii a následne ovplyvňujú aj osobnosť žiaka. Žiadny vzťah typu „Ja a Ono“ nie je ideálny. Je to pragmatický vzťah, založený na racionalite a pragmatizme. Preto je schopnosť manipulácie s inými ľuďmi nevyhnutná pre prežitie človeka.

Problematikou manipulácie sa zaoberal americký psychológ Christie (1970). Počas svojej vedeckej dráhy riešil problém, ktorý bol po 2. svetovej vojne aktuálny a to vzťah medzi osobnostnými rysmi a autoritárskou osobnosťou. Na rozdiel od Adorna si zvolil iný prístup. Za východisko považoval dielo renesančného filozofa a politika Machiavelliho – Vladára (1999). Jeho výskumy sa zamerali hlavne na osobnostnú vlastnosť „machiavellizmus“. Vyvinul niekoľko škál na meranie tejto vlastnosti. Napr. škála Mach 1 mala výroky priamo z diela Vladára. Mach 2 diagnosticky nástroj rozšírila až na 71 položiek, Mach 3 a Mach 4 tento nástroj redukovala za účelom zlepšenia validity testu. Mach 5 obsahuje trojicu výrokov, pričom respondent má vybrať výrok, ktorý ho vystihuje najlepšie. V našom výskume sme použili skrátenú verziu Mach IV. uviedenú na: <http://www.salon.com/books/it/1999/09/13/machtest/>.

Machiavellizmus (M) ako osobnostná charakteristika je morálne neutrálna. Inými slovami povedané, osoby, ktoré vyššie skórujú na škále machiavellizmu, nie sú ani lepší, ani horší ako ostatní ľudia. Len ich prístup k iným je odlišný. Christie (1970) poukazuje na štyri základné rysy machiavellistickej osobnosti:

1. Relatívny nedostatok empatie: Pochopenie iného, jeho emócií a citov je pre človeka, ktorý manipuluje na prekážku.
2. Nedostatok záujmu o konvenčné normy a morálku: Manipulátor neberie ohľady na konvenčné normy. Vie, že sa klamat nemá, ale v prípade potreby klame.
3. Chýbajúca výrazná psychopatológia osobnosti: Manipulátor je relatívne psychicky zdravý človek. Neurotické a psychotické rysy by znemožnili efektívnu manipuláciu s inými.
4. Malá oddanosť ideológií: Manipulátori sú zameraní na konkrétné ciele a podľa toho vyzerajú aj prostriedky. Cudzie sú im vzdialené ideologické ciele. Napríklad počas svojej kariéry sú členmi viacerých politických strán. Ich členstvo sa neriadi ideológiou, ale momentálnymi výhodami.

Manipulátori sa od ostatných ľudí nelíšia úrovňou všeobecnej inteligencie a majú dobrý zmysel pre realitu. Sú tu aj ďalšie rozdiely, na ktoré upozorňuje Christie (1970). Osoby s vysokým skóre M skôr logicky a kognitívne zhodnocujú realitu, ich poznávacou značkou je chlad, racionalita a ostražitosť. Sú dobrými manipulátormi iných ľudí, čo im umožňuje razit' cestu k chladným racionálnym cieľom.

Osoby s nízkym M sú na druhej strane mäkkí, zapájajú sa do medziľudských interakcií, vžívajú sa citovo do osudu tých druhých a táto empatia im znemožňuje zneužívať ich. V našom príspevku sme sa pokúsili transformovať myšlienky Bubera. Osoby s nízkym skóre machiavellizmu považujeme za osoby, ktoré preferujú vzťah „Ja a Ty“. Osoby s vysokým skóre machiavellizmu preferujú vzťah „Ja a Ono“.

## 2 Výskumná časť

### 2.1 Ciele výskumu

Cieľom nášho výskumu je analyzovať vzťahy medzi machiavellizmom, mobbingom, sociálnej inteligenciou a motivačnou orientáciou. Zvlášť dôležitý je vzťah medzi sociálnou inteligenciou a machiavellizmom. Obe premenné napomáhajú k efektívnejšej orientácii a správaniu jedinca v sociálnych vzťahoch. Druhým cieľom výskumu je analyzovať osoby s vysokým skóre machiavellizmu (M) z hľadiska uvedených premenných a zodpovedať na otázku, že čím sa líšia osoby s vysokým skóre machiavellizmu (M) od osôb s nízkym skóre machiavellizmu (M).

V našom výskume sme sa zamerali na tieto problémy:

- čím sa líšia osoby s vysokým skóre v škále M od osôb s nízkym skóre v škále M,
- aký je vzťah machiavellizmu s ostatnými premennými.

Zaujímalo nás, v ktorých charakteristikách sa dané osoby líšia. Ďalším problémom, ktorý sme riešili je vzťah manipulácie a sociálnej inteligencie. Obe sú charakteristické tým, že zefektívňujú medziľudské vzťahy. Výskumy v tejto oblasti ukazujú, že vzťah medzi machiavellizmom a sociálnej inteligenciou je neutrálny, ale výrazný je vzťah medzi machiavellizmom a sociálnym vydieraním (Reimers, 2002).

### 2.2 Priebeh výskumu

Výskum bol realizovaný na základných a stredných školách v Prešove v mesiacoch máj - júl 2009. Výskumný súbor tvorilo 161 respondentov (29 mužov, 132 žien). Pedagógovia dostali prostredníctvom riaditeľov škôl testovaciu batériu, ktorú mali vyplniť do 10 dní. Testovacia batéria sa skladala z týchto metodík: sociálna inteligencia – škála TSIS (The Tromso Social Intelligence Scale; Silvera, Martinussen, Dahl, 2001), strach – škála životných hrozieb vyvolávajúcich strach (ŠŽHS, Juhás, 2009), mobbing – dotazník NAQ (Negative Acts Questionnaire, Einarsen, Raknes, Matthiesen og Hellesøy, 1994; Hoel, 1999), test TMO verzia ½ (TMO, Juhás, 2004) a škála machiavellizmu MACH IV. (Christie, 1970). Výsledky boli spracované v štatistickom programe SPSS.

- Test motivačnej orientácie (autor: Juhás, 2004), test prostredníctvom obrázkov meria základnú motivačnú orientáciu človeka a to orientáciu na medziľudské vzťahy a moc.
- Škála machiavellizmu (Mach 4, skrátená verzia metodiky Christiego, probant má odpovedať na 10 položiek, ktoré sú takmer totožné s výrokmi Machiavelliho.)
- Test sociálnej inteligencie (autori: Silvera, Martinussen, Dahl, 2001), metodika meria tri faktory sociálnej inteligencie: sociálne informácie, sociálne spôsobilosti a sociálne vnímanie.

- NAQ – dotazník negatívnych činov (autor: Einarsen, 1996). Dotazník meria negatívne činy voči tým druhým na pracovisku.

Test motivačnej orientácie (TMO), je konštruovaný ako kombinácia projektívneho testu a klasického dotazníka. Test je momentálne vo vývoji a vychádza z koncepcie TAT autora Muraja. Miesto príbehov skúmané osoby hodnotia 29 emócií a potrieb na škále od 1-5. V našom výskume sme použili jeden obrázok týkajúci sa bazálneho vzťahu a to vzťahu matka a dieťa. Faktorovou analýzou sme vyabstrahovali 4 faktory.

IDU : Meno (Heslo)

TMO - 1/2

Rok narodenia :

Zaškrtnite Váš súhlas

1-nesúhlas      5-max.súhlas

© Ján Juhas 2004  
© Design Martin Štělmach 2004

Úsilie	① ② ③ ④ ⑤
Radost	① ② ③ ④ ⑥
Odhodlanie	① ② ⑧ ④ ⑤
Spolupráca	① ② ③ ⑨ ⑤
Vzájomnosť	① ② ③ ④ ⑧
Dôvera	① ② ③ ④ ⑧
Moc	① ② ③ ④ ⑤
Velfkrybosť	① ② ③ ⑨ ⑤
Podpora	① ② ③ ④ ⑤
Rozhodovanie	① ② ③ ④ ⑤
Nadšenie	① ② ③ ④ ⑤
Oddanosť	① ② ③ ⑨ ⑤
Očakavanie	① ② ③ ④ ⑤
Trpežlivosť	① ② ③ ⑨ ⑤
Otvorenosť	① ② ⑧ ④ ⑤
Strach	⑧ ② ③ ④ ⑤
Súcit	⑧ ② ③ ④ ⑥
Obava	① ⑧ ③ ④ ⑤
Hnev	⑧ ⑧ ③ ④ ⑤
Pokora	① ⑧ ③ ④ ⑤
Riziko	⑧ ② ③ ④ ⑥
Úzkosť	⑧ ② ③ ④ ⑤
Presvedčenie	① ② ③ ④ ⑤
Úžas	① ② ③ ④ ⑤
Vplyv	① ② ③ ④ ⑤
Vôfnosť	① ② ③ ④ ⑥
Pôžitok	① ② ③ ⑨ ⑤
Túžba	① ② ③ ④ ⑤
Citlivosť	① ② ③ ④ ⑧
Lenivosť	⑧ ② ③ ④ ⑥

Miesto pre príbeh :

Bližšie informácie o ďalších metodikách opisujeme v článku Birknerová, Juhás, Litavcová: Súvislosti medzi sociálnou inteligenciou, strachom a mobbingom v prostredí školy, ktorý je publikovaný v tomto zborníku.

## 2.3 Výsledky a interpretácia

### 2.3.1 Analýza vzťahov medzi machiavellizmom a ostatnými premennými

Prvým krokom analýzy bolo zistenie rozdielov medzi extrémnymi skupinami v škále machiavellizmu. Extrémne skupiny sme dostali tak, že sme porovnávali prvý kvartil osôb na škále SPSS so štvrtým kvartílom. V prvom kvartile boli osoby, ktoré dosiahli skóre do 20. V štvrtom kvartile boli osoby, ktoré dosiahli skóre nad 29. Tieto osoby mali vysoké skóre machiavellizmu.

Tabuľka č. 1 Korelačná tabuľka premenných

	Machiavellizmus - skóre	Sociálna vnímavosť	Sociálne spôsobilosti	Sociálne informácie	Mobbing - skóre
<b>Machiavellizmus - r</b>	1	<b>-,289**</b>	<b>-,213**</b>	<b>-,052</b>	<b>,299**</b>
<b>p</b>		<b>,000</b>	<b>,007</b>	<b>,516</b>	<b>,000</b>
<b>n</b>	<b>160</b>	<b>158</b>	<b>158</b>	<b>157</b>	<b>160</b>
<b>Sociálna vnímavosť</b>	<b>r</b>	<b>-,289**</b>	1	<b>,383**</b>	<b>-,168*</b>
	<b>p</b>	<b>,000</b>		<b>,000</b>	<b>,028</b>
	<b>n</b>	<b>158</b>	159	<b>158</b>	<b>159</b>
<b>Sociálne spôsobilosti</b>	<b>r</b>	<b>-,213**</b>	<b>,383**</b>	1	<b>,395**</b>
	<b>p</b>	<b>,007</b>	<b>,000</b>		<b>,000</b>
	<b>n</b>	<b>158</b>	158	159	159
<b>Sociálne informácie</b>	<b>r</b>	<b>-,052</b>	<b>-,168*</b>	<b>,395**</b>	<b>-,203*</b>
	<b>p</b>	<b>,516</b>	<b>,035</b>	<b>,000</b>	<b>,010</b>
	<b>n</b>	<b>157</b>	157	157	159
<b>Mobbing - skóre</b>	<b>r</b>	<b>,299**</b>	<b>-,175*</b>	<b>-,203*</b>	1
	<b>p</b>	<b>,000</b>	<b>,028</b>	<b>,010</b>	<b>,496</b>
	<b>n</b>	<b>160</b>	159	159	158

Korelačná matica poukazuje na merania sociálnej inteligencie. Najvyššie korelácie sú medzi faktormi sociálnej vnímavosti a sociálnymi spôsobilosťami a medzi faktormi sociálnych informácií a sociálnych spôsobilostí. Tento fakt naznačuje, že sociálne spôsobilosti sú kľúčovým faktorom sociálnej inteligencie.

Nás zaujíma, ako koreluje machiavellizmus s faktormi sociálnej inteligencie a mobbingom. V prvom riadku a v prvom stĺpci tabuľky vidíme, že až na koreláciu so sociálnymi informáciami, ktorá je nevýznamná, machiavellizmus vysoko negatívne koreluje so sociálnou vnímavosťou a so sociálnymi spôsobilosťami. Tento fakt by sme mohli vnímať tak, že teória sociálnej inteligencie vychádza z humanistických prúdov. Do úvahy berie nie len úspešné fungovanie jedinca v spoločnosti, ale aj úspešné fungovanie sociálneho prostredia ako celku, kde je úspech jedinca podporovaný sociálnym prostredím.

Teória manipulatívneho správania je založená na egoistickom princípe. Úspech jedinca je vysoko individuálny a v sociálnom prostredí môže vyvolávať negatívne emócie a správanie ako napr. závisť, ohováranie, intrigy a podobne. Vyššia negatívna korelácia machiavellizmu a sociálnej vnímavosti poukazuje na problematiku rozdielu medzi sociálnou a emocionálnou inteligenciou.

Vysoká pozitívna korelácia medzi mobbingom a machiavellizmom poukazuje, že osoby, ktoré majú tendenciu k manipulatívному správaniu sú veľmi citlivé na mobbingové správanie zo strany iných. Manipulátor je citlivý na manipuláciu, hoci ju v bežnom sociálnom styku využíva.

### 2.3.2 Analýza rozdielov medzi osobami s nízkym skóre machiavellizmu a vysokým skóre machiavellizmu

Druhým krokom analýzy je zistenie rozdielov medzi osobami s nízkym skóre M a osobami s vysokým skóre M a to prostredníctvom porovnania kontrastných skupín. Prvú skupinu (osoby s nízkym skóre M) tvorilo 42 osôb so skóre od 1-20, druhú skupinu tvorilo 34 osôb so skóre nad 29 v škále machiavellizmu. Tieto skupiny sme vytvorili tak, že súbor sme rozdelili na kvartily. Prvú

skupinu (s nízkym skóre M) vytvorili osoby, ktorých skóre bolo v prvom kvartile. Druhú skupinu (s vysokým skóre M) tvorili osoby, ktorých skóre bolo v štvrtom kvartile distribúcie.

Tabuľka č. 2 Rozdiely medzi osobami v jednotlivých premenných

	Machiavellizmus - skóre	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t-test sig
<b>Mobbing - skóre</b>	<= 20,00	42	<b>43,7619</b>	10,16644	1,56872	<b>-2,21091</b>
	29,00+	34	<b>49,9706</b>	13,58137	2,32919	,03088
<b>Sociálne informácie</b>	<= 20,00	42	<b>33,0952</b>	5,66034	,87341	,80680
	29,00+	34	<b>31,8235</b>	8,05463	1,38136	,42237
<b>Sociálne spôsobilosti</b>	<= 20,00	42	<b>33,4762</b>	6,64881	1,02593	<b>2,06746</b>
	29,00+	34	<b>30,4118</b>	6,13543	1,05222	,04219
<b>Sociálna vnímavosť</b>	<= 20,00	42	<b>34,9048</b>	6,17552	,95290	<b>2,98326</b>
	29,00+	34	<b>30,0882</b>	7,90231	1,35524	,00386
<b>faktor dôvery (TMO 1/2)</b>	<= 20,00	36	<b>4,0861</b>	,87445	,14574	<b>1,88258</b>
	29,00+	28	<b>3,6714</b>	,87384	,16514	,06445

Najvyšší rozdiel medzi skupinami je v sociálnej vnímavosti. Jednou zo základných črt machiavellistickej osobnosti je nedostatok empatie a vnímania problémov iných. Tento poznatok sa potvrdil aj v našom výskume. Vysoký rozdiel medzi jednotlivými skupinami je aj na škále mobbingu. Osoby s vysokým skóre machiavellizmu sa cítia viac mobbované ako osoby s nízkym skóre machiavellizmu. Osoby s vysokým skóre machiavellizmu sú veľmi citlivé na správanie iných voči nim. Tento výskumný údaj môže byť aj inšpiráciou pri meraní negatívneho správania v sociálnom prostredí. Výsledky ostatných výskumov týkajúcich sa mobbingu nám nemusia hovoriť o mobbingu ako o istej objektívnej realite, ale skôr o citlivosti jednotlivých osôb na negatívne správanie.

Ďalší významný rozdiel je vo faktore sociálne spôsobilosti. Osoby s nízkym skóre M skorujú v tomto faktore vyššie (33,47) než osoby s vysokým skóre M (30,41). Sociálne spôsobilosti vyjadrujú skôr sociálnu istotu a sebavedomie a prijatie inými takého, aký som, čiže individuálnu autenticitu. Manipulátor v sociálnych vzťahoch stále musí rozmyšľať nad rolou, ktorú bude hrať. Osoba, ktorá má vysoké skóre v sociálnych spôsobilostiach vstupuje do vzťahov taká, aká je.

Medzi faktorom dôvery a vzájomnosti v TMO ½ je ďalší významný rozdiel. Tento faktor je sýtený položkami: radosť, dôvera, veľkorysosť, nadšenie, podpora, oddanosť a pod. V tomto faktore skorujú vyššie osoby z nižším skóre machiavellizmu. Keďže ide o bazálny vzťah, je dosť možné, že základný plán manipulatívneho správania sa utvára už v rannom veku vo vzťahu matka a dieťa.

## 2.4 Závery a diskusia

Manipulatívne správanie typu Ja a Ono v učiteľskom prostredí je neefektívne. Manipulátor môže mať súčasť krátkodobý účinok, ale jeho pohľad na svet, na iných ľudí je súčasť racionálny, ale vo svojej podstate negatívny. Aj týmto spôsobom možno vysvetliť vysokú negatívnu koreláciu medzi sociálnym vnímaním a machiavellizmom. Bezprostrednosť, ktorá je základom vzťahu Ja a Ty a zároveň aj predpokladom kvalitných medziľudských vzťahov osobe, ktorá manipuluje s inými, chýba. Svoju vlastnú prezentáciu v medziľudskom styku hrá vžiť sa do role, ktorá nemusí byť pre danú osobu autentická, a tak sa môže dostať do rôznych rozporov.

Ako sme už spomíinali, osoby, ktoré manipulujú s inými, sú citlivé na manipuláciu so sebou. Mobbing je jeden zo spôsobov manipulácie v pracovnom procese, skrytou formou násilia, týrania a šikanovania. Z nášho výskumu vyplýva, že osoby, ktoré cítia, že sú mobbované, používajú vo svojom správaní manipulatívne stratégie. Tento záver hovorí aj o relatívnosti výskumov, ktoré sú citlivé na rôzne formy negatívneho správania. Možno predpokladat', že v organizáciach, kde sa využívajú manipulatívne stratégie je vyššia citlivosť mobbingu, než v organizáciach, kde sa manipulatívne stratégie nevyužívajú, hoci správanie môže byť približne rovnaké.

Zaujímavý je aj výsledok vo faktore dôvery (TMO). Rozdiel je na hranici štatistickej významnosti. Tento výsledok naznačuje, že manipulatívne stratégie typu Ja a Ono nie sú len produktom momentálnej situácie, ale svoje korene môžu mať už v rannom detstve vo vzťahu matka a dieťa.

## Literatúra

- Buber, M. (2005): Ja a Ty. Praha, Kalich, 2005, 164 s. ISBN 80-7017-020-4.
- Christie, R., Geis, F. (1970): Studies in Machiavellianism. New York, Academic Press, 1970.
- Einarsen, Raknes, Matthiesen og Hellesøy (1994): NAQ - Negative Acts Questionnaire, 1994.
- Juhás, J. (2004): Test motivačnej orientácie – kvalitatívny a kvantitatívny prístup. Praha, Karlova Univerzita, 2004.
- Machiavelli, N. (1999): Mach IV. [Vyhľadané 21.5.2008 na <http://www.salon.com/books/it/1999/09/13/machtest/>.].
- Machiavelli, N. (1999): Vladár. Bratislava, Nestor, 1999, 332 s. ISBN 80-88801-79-6.
- Reimers, J. M., Barbuto, J. E. (2002): The Machiavellian disposition and its moderating effect between sources of motivation and influence tactics. Journal of Social Psychology, 101, 2002, 165-173.
- Rogers, C. (1995): Ako byť sám sebou. Bratislava, Iris, 1995, 353 s.
- Silvera, D. H., Martinussen, M., Dahl, T. (2001): The Thomso Social Intelligence Scale, a self-report measure of Social Intelligence. Scandinavian Journal of Psychology, 2001, 42, 313-319.

# **Emočná a sociálna inteligencia adolescentov zdravotne oslabených a telesne postihnutých<sup>18</sup>**

## **Emotional and social intelligence in health weakened and disabled adolescents**

**Karaffová Eva**

Psychologický ústav AV ČR, v.v.i.  
karaffova@gmail.com

**Baumgartner František**

Psychologický ústav AV ČR, v.v.i.  
baumgartner@psu.cas.cz

*Abstrakt: V súčasnosti sa ku konceptu inteligencie viažu rôzne teoretické významy, rovnako ako konceptuálne nejasnosti konštruktu. Poukazuje sa na dôležitosť analýzy vzťahu emočnej inteligencie v ponímaní modelu ako osobnostnej črty i ako schopnosti k sociálnym kompetenciám významným v rannej adolescencii. Chápanie konceptu emočnej inteligencie nie je jednotné a taktiež je isté prekrývanie s pojmom sociálna inteligencia. V tomto príspevku sa venujeme vzťahu emočnej inteligencie ako osobnostnej črty k sociálnej inteligencii. Dáta boli získané vo výbere dospievajúcich zdravotne oslabených a s telesným postihnutím pomocou škály črtovej emočnej inteligencie (TEIQue) a škály sociálnej inteligencie (TSIS). Niektoré z konceptov, ktoré štúdia predkladá, poukazuje na potrebu predloženia modelu integrujúceho viaceré prístupy, skúma tiež dôsledky pre výskum a prax.*

*Klíčová slova* emočná a sociálna inteligencia, ranná adolescencia, telesné postihnutie

*Abstract: The concept of intelligence is currently linked to different theoretical meanings, as well as conceptual ambiguity of the construct. It is shown to the importance of the analysis of the relationships of emotional intelligence in terms of the model as the personality feature and also to the abilities towards social competences which are very important in early adolescence. Understanding the concept of emotional intelligence is not uniform and there is some overlap with the concept of social intelligence. This paper deals with relationships of emotional intelligence as personality feature and social intelligence. The data were obtained in the selection of health weakened and disabled adolescents through a Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) and the range of the Tromso Social Intelligence Scale (TSIS). Some of the concepts presented in this study highlights the need for delivering more inclusive model approaches. It also examines the consequences for research and practice.*

*Keywords:* emotional and social intelligence, early adolescence, disabled

### **Východiská výskumu**

Emočná inteligencia sa dostáva do popredia pozornosti nielen psychológov a pedagógov, ale aj iných odborníkov ako reakcia na prekonanie súčasnej „kolektívnej emočnej krízy“. Možno konštatovať, že podľa celosvetového trendu súčasné generácie detí a dospievajúcich majú omnoho viac citových problémov ako predošlé generácie, častejšie trpia osamelosťou a depresiami, sú impulzívnejšie, agresívnejšie, majú väčší sklon k starostiam a obavám ako ich rodičia (Chansky, 2008). Dospievanie je citlivým vývinovým obdobím v živote človeka a inštitucionálna starostlivosť o postihnuté deti a mládež určitou mierou sociálnej izolácie u nich

<sup>18</sup> Štúdia vznikla v rámci výskumného zámeru Psychologického ústavu AV ČR reg. č. AVOZ70250504 a grantového projektu GA ČR, č. 406/09/2096.

vytvára osobitné prekážky rozvoja, čím kladie väčšie nároky na ich osobnostné rezervy (Karaffová, 2007). Až v posledných rokoch sa začali skúmať konštrukty inteligencie vo vzťahu k vývinu a špecificky v skupine s postihnutím sú výskumy ojedinelé. Pravdepodobne to vyplýva z vývinových prístupov (Compas, 2001; McCubbin, 2001) i z problémov, týkajúcich sa teoretických základov.

Salovey a Mayer definovali emočnú inteligenciu ako „súčasť sociálnej inteligencie, ktorá zahŕňa schopnosť sledovať vlastné a cudzie pocity i emócie, rozlišovať ich a využívať tieto informácie vo svojom myšlení a správaní“ (Salovey, Mayer, 1990, s. 185).

Emočná inteligencia je však definovaná rôznymi bádateľmi rôzne. Modely emočnej inteligencie tvoria jadro, ktorého súčasťou sú intrapersonálne komponenty (napr. regulácia nálad, zvládanie stresu) a interpersonálne komponenty (napr. vnímanie emócií, sociálne schopnosti). Niektorí bádatelia charakterizujú emočnú inteligenciu ako schopnosť (zahrnujúce kognitívne spracovanie emočných informácií), ktorú potom merajú testami schopností (Mayer, Caruso, Salovey, 2000). Alternatívny prístup predpokladá, že emočná inteligencia predstavuje širokú konšteláciu kognitívnych a nekognitívnych zložiek, ktoré sú základom emócií a ktoré možno merat' sebapopisnými dotazníkmi (Bar-On, 2000). K rozlišeniu tejto nezrovnalosti navrhli Petrides a Furnham (2001) označenie črtová emočná inteligencia (sebapopisná) a emočná inteligencia ako schopnosť (výkonová).

Sociálna a emočná inteligencia sú multidimenzionálne, vzájomné na sebe závisiace a prekrývajúce sa. Výskum sa zameriava na rozlišujúce komponenty konštruktov (znalosť seba samého verus znalosť ostatných), vývoj merania a skúmanie otázok s nimi spojené.

Ďalšie podobnosti medzi oboma konštruktami objavíme, keď skúmame súčasne Thorndikovu definíciu sociálnej inteligencie, v ktorej je chápána ako porozumenie druhým a múdre správanie sa v interakcii s ostatnými, pod emočnou inteligenciou sa rozumie vnímanie a vyjadrovanie emócií, porozumenie emóciám a odôvodňovanie, regulovanie emócií u seba ale aj iných (Mayer et al., 2000). V snahe definovať a konceptualizovať sociálnu inteligenciu bolo použitých niekoľko prístupov, pričom definície sú rozsiahle a obsahujú komponenty kognitívne (napr. porozumenie a vnímanie) aj behaviorálne (napr. správanie, regulovanie emócií u druhých). V každej z definícií vystupujú súčasti kognitívnych i behaviorálnych komponent ako prelínajúce sa procesy. Z chápania emočnej a sociálnej inteligencie je zrejmé, že sa budú do istej miery prekrývať, napriek tomu v súčasnej dobe je nedostatok štúdií, ktoré by priamo porovnávali tieto konštrukty.

## Ciel výskumu

Súčasťou realizovaného rozsiahlejšieho výskumu zameraného na mieru súvislostí emočnej inteligencie so zvládaním záťažových situácií (v akej miere sa podieľa emočná inteligencia na voľbe stratégií copingu) sa sústredíme aj na komparáciu prístupov k štúdiu emočnej inteligencie vo vzťahu k sociálnej inteligencii, čo je predmetom tejto štúdie. Dáta sú získavané z niekoľkých výskumných súborov zo zámerom zachytiť vývinové aspekty vzťahov inteligencie a copingu.

Zámerom prezentovanej štúdie je odhalenie vzťahov medzi zložkami dvoch metodík na zistovanie emočnej a sociálnej inteligencie špecificky v skupine zdravotne oslabených a telesne postihnutých, kde postihnutie predstavuje primárny zdroj nežiaducej záťaže pre organizmus. Predpokladáme isté pozitívne súvislosti medzi obsahovo príbuznými komponentami a zároveň aj isté odlišnosti v spomínaných konštruktach pri porovnaní dievčat a chlapcov.

## Výskumný výber a metódy

Spolu bolo oslovených 68 žiakov 2. stupňa ZŠ zo špecializovaného zariadenia pre telesne postihnutú a zdravotne oslabenú mládež. Výber vzorky bol podmienený možnosťou a ochotou

školy zrealizovať výskum. Zo 68 telesne postihnutých bolo 31 chlapcov (priemerný vek 13,89 rokov; SD = 0,31) a 37 dievčat (priemerný vek 14,06 rokov; SD = 0,55).

Z testových metód sa použili škály: TEIQue – Dotazník črtovej emočnej inteligencie; Trait Emotional Intelligence Questionnaire, Cronbach Alfa 0,85 (Petrides, Furnham, 2001). Vychádza z modelu emočnej inteligencie ako osobnostnej črty, najnovšia verzia dlhej podoby dotazníka obsahuje 153 položiek, zistuje skóry 15 subškál, štyri faktory a globálnu črtovú emočnú inteligenciu. Skrátená verzia obsahuje 30 položiek. Poskytuje celkové skóre a umožňuje zistiť hodnoty štyroch faktorov, a to „spokojnosť“ (well-being), „sebaovládanie“ (social control), „emočné kompetencie“ (emotionality) a „sociálne kompetencie“ (sociability) (Pérez et al., 2007). Položky sa hodnotia na 7 bodovej škále (1-úplne nesúhlasím až 7-úplne súhlasím). TSIS – Škála sociálnej inteligencie z Tromsø – TSIS (The Tromsø Social Intelligence Scale; Silvera, Martinussen, Dahl, 2001). Ide o 21 položkovú sebaposudzovaciu škálu, ktorá obsahuje tri subškály: „spracovanie sociálnych informácií“ (social information processing – SP); „sociálne spôsobilosti“ (social skills – SS); „sociálna vnímavosť“ (social awareness – SA). Položky sa hodnotia na 7 bodovej škále (1-vystihuje ma to veľmi slabo až 7-vystihuje ma to veľmi dobre). Autori uvádzajú hodnoty Cronbachovo Alfa pre jednotlivé subškály: SP = 0,79; SS = 0,85; SA = 0,72 (Silvera, Martinussen, Dahl, 2001).

## Výsledky výskumu

Údaje z jednotlivých škál boli podrobenej analýze deskriptívnej a inferenčnej štatistiky v štatistickom programe SPSS 15.0 verzia pre Windows. Studentovým t-testom sa zistovali rozdiely a odlišnosti medzi porovnávanými skupinami v jednotlivých sledovaných subškálach a faktoroch z hľadiska pohlavia postihnutých. Pri zistení súvislostí faktorov črtovej emočnej inteligencie a sociálnej inteligencie sa použil Pearsonov korelačný koeficient.

Vo vnímaní stimulov z okolia zistujeme najmenšie skóre, jednak v rámci sociálnej inteligencie, ale aj v porovnaní s faktormi emočnej inteligencie (tabuľka 1). Z jej znakov sa ako najsilnejšia javí emocionalita. Jednotlivci s vysokým skóre sú presvedčení o svojich emočných zručnostiach. Sú schopní vnímať a vyjadrovať emócie a používať tieto schopnosti v rozvíjaní a udržiavaní úzkych vzťahov s blízkymi osobami.

Tabuľka 1: Aritmetické priemery jednotlivých faktorov sociálnej a emočnej inteligencie v celej skúmanej vzorke

	N	Mean	Std. Deviation
Social Information Procesing	68	<b>4,8907</b>	,90502
Social skills	68	4,0757	,53692
Social Awareness	68	<b>3,5310</b>	1,19000
Well being	68	3,9246	,64302
Social Control	68	4,1397	,86644
Emotionality	68	4,2151	,65714
Sociability	68	3,8143	,58967
Valid N (listwise)	68		

V tabuľke 2 a 3 sú vyznačené jednotlivé aritmetické priemery faktorov inteligencií vo vzťahu k pohlaniu. U dievčat s postihnutím sa ukazujú vyššie hodnoty emočnej inteligencie v porovnaní s chlapcami s výnimkou prežívania spokojnosti. Osoby s nízkym skóre v tejto subškále sa vyznačujú nízkym sebavedomím. U dievčat sa potvrdilo aj nízke skóre vo faktore sociálnej vnímavosti, ktoré možno interpretovať aj ako presvedčenie o obmedzenosti sociálnych zručností sprevádzané pocitmi úzkosti z neznámeho prostredia s následným prejavnením sa v ich obmedzených interpersonálnych zručnostiach. Napriek nízkym hodnotám týchto faktorov sa

u dievčat ukázalo vyššie skóre v „self-control“, ktoré odhaluje možnosti v regulovaní svojich vlastných emócií narastajúcich so stresovou epizódou – miera kontroly nad emóciami, ktorá sa prejaví vo flexibilite ich správaní. U chlapcov odhliadnuc od malého rozdielu vo faktore „Social information Processing“, výsledky poukazujú na vyššie aritmetické hodnoty v sociálnej inteligencii v porovnaní s dievčatami. V emočnej inteligencii chlapci dosiahli vysoké skóre vo faktore spokojnosť, čo odráža ich celkové pozitívne prežívanie. Naopak v sociabilite dosiahli nízke hodnoty, ktoré potvrdzujú ich neistotu v sociálnych situáciach a výsledok takejto neistoty sa prejavuje v rezervovanosti správania.

Tabuľka 2: Aritmetické priemery jednotlivých faktorov sociálnej a emočnej inteligencie u chlapcov s postihnutím

	Chlapci	Mean	Std. Deviation
Social Information Procesing	31	<b>4,8245</b>	,81727
Social skills	31	4,1661	,60408
Social Awareness	31	3,9210	1,39968
Well being	31	4,1039	,33674
Social Control	31	3,6976	,34727
Emotionality	31	4,2581	,56452
Sociability	31	<b>3,6210</b>	,47267
Valid N (listwise)	31		

Tabuľka 3: Aritmetické priemery jednotlivých faktorov sociálnej a emočnej inteligencie u dievčat s postihnutím

	Dievčatá	Mean	Std. Deviation
Social Information Procesing	37	<b>4,9462</b>	,98021
Social skills	37	4,0000	,46851
Social Awareness	37	<b>3,2043</b>	,87308
Well being	37	3,7743	,79002
Social Control	37	4,5101	,99363
Emotionality	37	4,1791	,73157
Sociability	37	3,9764	,63385
Valid N (listwise)	37		

Ďalej sme jednotlivé faktory sociálnej a emočnej inteligencie podrobili t-testu, obojstrannému pre nezávislé výbery (Studentovmu T-rozdeleniu), kde sa potvrdili viaceré štatisticky významné rozdiely v porovávaných skupinách (tabuľka 4). V sociálnej inteligencii sa ukázali štatisticky významné rozdiely vo faktoroch – sociálna vnímanosť a v emočnej inteligencii – spokojnosť pre chlapcov s postihnutím. Pokiaľ ide o kontrolu a sociabilitu je rozdiel signifikantný v prospech dievčat. V ostatných faktoroch sa štatisticky významné rozdiely v porovávaných skupinách neprekázali. Po týchto základných porovnaniach sme zistovali súvislosti jednotlivých faktorov sociálnej inteligencie a emočnej inteligencie v celom skúmanom súbore (tabuľka 5).

Tabuľka 4: T-test faktorov sociálnej a emočnej inteligencie v skupine chlapcov a dievčat

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Social Information Processing	Equal variances assumed	,995	,322	-,549	66	,585	-,12170	,22152	-,56397	,32057
	Equal variances not assumed			-,558	66,000	,579	-,12170	,21798	-,55690	,31350
Social skills	Equal variances assumed	,177	,675	1,277	66	,206	,16613	,13012	-,09367	,42592
	Equal variances not assumed			1,249	56,004	,217	,16613	,13306	-,10041	,43267
<b>Social Awareness</b>	Equal variances assumed	1,930	,169	2,575	66	<b>,012</b>	,71664	,27829	,16103	1,27226
	Equal variances not assumed			2,476	48,457	<b>,017</b>	,71664	,28948	,13474	1,29854
<b>Well being</b>	Equal variances assumed	34,407	,000	2,162	66	<b>,034</b>	,32955	,15244	,02519	,63391
	Equal variances not assumed			2,300	50,458	<b>,026</b>	,32955	,14327	,04184	,61725
<b>Social Control</b>	Equal variances assumed	26,369	,000	-4,332	66	<b>,000</b>	-,81255	,18755	-,1,18702	-,43809
	Equal variances not assumed			-4,647	46,087	<b>,000</b>	-,81255	,17485	-,1,16450	-,46061
Emotionality	Equal variances assumed	9,579	,003	,491	66	,625	,07901	,16092	-,24227	,40029
	Equal variances not assumed			,502	65,596	,617	,07901	,15730	-,23509	,39312
<b>Sociability</b>	Equal variances assumed	1,079	,303	-2,577	66	<b>,012</b>	-,35538	,13789	-,63068	-,08008
	Equal variances not assumed			-2,644	65,187	<b>,010</b>	-,35538	,13441	-,62380	-,08697

Tabuľka 5: Pearsonov korelačný koeficient faktorov sociálnej a emočnej inteligencie v celom súbore

		Social Information Processing	Socialskills	Social Awareness	Wellbeing	SocialControl	Emotionality	Sociability
SocialInformation Procesing	Pearson Correlation	1	-,030	,034	,161	,302*	,366**	,170
	Sig. (2-tailed)		,807	,782	,189	,012	,002	,165
	N	68	68	68	68	68	68	68
Socialskills	Pearson Correlation	-,030	1	,444**	,183	,030	,385**	,265*
	Sig. (2-tailed)	,807		,000	,135	,806	,001	,029
	N	68	68	68	68	68	68	68
SocialAwareness	Pearson Correlation	,034	,444**	1	,283*	-,149	,068	,224
	Sig. (2-tailed)	,782	,000		,019	,225	,583	,066
	N	68	68	68	68	68	68	68
Wellbeing	Pearson Correlation	,161	,183	,283*	1	,068	,013	,135
	Sig. (2-tailed)	,189	,135	,019		,579	,919	,272
	N	68	68	68	68	68	68	68
SocialControl	Pearson Correlation	,302*	,030	-,149	,068	1	,283*	,687**
	Sig. (2-tailed)	,012	,806	,225	,579		,019	,000
	N	68	68	68	68	68	68	68
Emotionality	Pearson Correlation	,366**	,385**	,068	,013	,283*	1	,493**
	Sig. (2-tailed)	,002	,001	,583	,919	,019		,000
	N	68	68	68	68	68	68	68
Sociability	Pearson Correlation	,170	,265*	,224	,135	,687**	,493**	1
	Sig. (2-tailed)	,165	,029	,066	,272	,000	,000	
	N	68	68	68	68	68	68	68

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

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

Komponenty emočnej a sociálnej inteligencie spolu pomerne tesne súvisia. Spracovanie sociálnych informácií je v štatisticky významnom vzťahu s kontrolou a emocionalitou (faktory emočnej inteligencie). Sociálne zručnosti ako aspekt sociálnej inteligencie sú v tesnom vzťahu s emocionalitou a sociabilitou. Sociálna vnímanosť signifikantne súvisí so spokojnosťou. Výsledky teda poukazujú na isté prekrývanie konštruktov emočnej a sociálnej inteligencie. Treba však poznamenať, že členenie emočnej inteligencie na 4 faktory v dotazníku TEIQue je preukázané

v dlhej verzii, v nami použitej krátkej sa nejaví ako stabilné. Zistenia je preto potrebné bráť s určitou rezervou.

## Diskusia

Pokiaľ sociálna a emočná inteligencia existujú, je zrejmé, že sa prekrývajú a majú zložky, ktoré sú na sebe vzájomne závislé. Napríklad vnímanie emočných stavov u druhých (sociálna a emočná percepcia) je individuálne odlišná premenná, ktorú hodnotia oba výskumné prístupy. Správne vnímanie pocitov druhých ľudí je nutným predpokladom citlivých sociálnych reakcií, a preto sa ho výskum sociálnej inteligencie snaží merat'. A predsa je možné správne vnímanie emócií druhých konceptualizovať presnejšie ako komponentu emočnej inteligencie, i keď je to stránka emočnej inteligencie, ktorou sa formujú úsudky o tom, ako reagovať sociálne a emočne intelligentným spôsobom. Podobne je možné konceptualizovať sociálne vedomosti najlepšie ako komponentu sociálnej inteligencie, ktorá môže zlepšiť uvedomenie si a porozumenie emočným reakciám druhým. Pokial' sa sociálna a emočná inteligencia prekrývajú a je medzi nimi vzájomná súvislosť, ako sa nám ukázalo v štúdii, práve diskusia o podobnostiach a rozdieloch medzi týmito dvoma formami inteligencie by pomohla objasniť a rozšíriť konceptualizáciu a meranie oboch foriem.

Existujú štúdie, ktoré nezistili žiadne významné korelácie medzi meranými inteligenciemi (Davies, Stakor, Roberts, 1998) ale aj štúdie, kde ukazovatele emočnej a sociálnej inteligencie i implicitných znalostí sýta teoreticky interpretovateľným spôsobom faktory sociálneho porozumenia, sociálnej pamäti a sociálnych schopností (Mayer et al., 2008).

V niektorých diskusiách o sociálnej a emočnej inteligencii sa objavuje implicitný predpoklad, že ľudia ktorí sa sami dobre poznajú, budú mať rozsiahle vedomosti i o druhých. Niektorí ľudia môžu byť schopní pružne uplatňovať svoje znalosti u seba, ale nie u ostatných.

Kangová a Shaver (2004) hodnotili predpoklad, že ľudia s rozsiahlejšími emočnými znalosťami seba samých budú tiež veľmi empatický voči ostatným a budú mať veľmi kvalitné medziľudské vzťahy s ostatnými. Vyvinuli a hodnotili konštrukt validity sebapopisnej metódy merania emočnej zložitosti.

Emočná inteligencia je definovaná ako konštrukt s inter- a intrapersonálnymi komponentami. Emočná inteligencia sa javí ako silnejší konštrukt než sociálna inteligencia. Sociálna inteligencia je primárne definovaná ako súbor interpersonálnych schopností, takže sa zdá, že sa prekrýva s interpersonálnymi aspektami emočnej inteligencie. Medzi sociálnou a emočnou inteligenciou je však určité vákum, ktoré naznačujú zistenia týkajúce sa rôznych súvislostí s konfliktným správaním (Mayer et al., 2008).

Konsenzus týkajúci sa štruktúry psychometrickej inteligencie bol výsledkom rozsiahlej štúdie individuálnych rozdielov v schopnostiach (Carroll, 1993). Mayer a kol. tvrdí, že výkon v emočnej inteligencii možno operacionalizovať ako súbor schopností, podobne ako je tomu u psychometrickej inteligencie i keď je potrebné uviesť, že problémy s metódami skórovania emočného výkonu vyvolávajú protichodné názory a nesúhlas (Mayer et al., 2008).

Štúdie Leea, Wonga, Dayovej, Maxwell a Thorpea (2000) priniesli dôkazy, že sa sociálna inteligencia delí na oblasti sociálne-kognitívnu (porozumenie ľuďom, znalosť spoločenských pravidiel) a sociálne-behaviorálnu (umenie komunikovať s ľuďmi). Táto štúdia tiež potvrzuje, že sociálna inteligencia má svoje miesto v hierarchii inteligencie a že meranie sociálnej inteligencie primerane koreluje s akademickou inteligenciou.

Súčasné výskumné snahy by sa mali zameráť na izolovanie faktorov sociálnej a emočnej inteligencie s potrebou preukázania významu pre popis individuálnych rozdielov.

Z výskumov (Koubeková, 2000; Shields et al., 2006) vyplýva, že zdravotné postihnutie dievčat spracovávajú oveľa intenzívnejšie. Výsledky našej štúdie poukazujú na úzkostlivosť a depresívne ladenie dievčat s postihnutím v problémových situáciách v porovnaní s chlapcami. Osobnostné charakteristiky (nízke sebaocenenie, úzkostlivosť, depresivita, agresivita) sa viac podieľajú na

neefektívnosti copingových stratégii, kde dievčatá častejšie udávajú pocit osamotenosti, nedostatok sociálnej a emočnej podpory (Koubeková, 2000). Rôzne kompenzačné prostriedky a osobné zdroje dokážu chlapci efektívnejšie využívať k eliminácii nedostatkov i obmedzení vyplývajúcich z telesného postihnutia.

## Záver

Predmetom tejto štúdie bolo zisťovanie kvality emočnej a sociálnej inteligencie u dospievajúcich zdravotne slabených a s telesným postihnutím. Poukázali sme vo faktoroch emočnej a sociálnej inteligencie na medzipohlavné rozdiely, ako aj na konkrétnu súvislosti a odlišnosti vo faktoroch inteligencie ako zameranej na seba i druhých. V prípade sociálnej inteligencie sa potvrdilo prekryvanie niektorých faktorov s interpersonálnymi faktormi emočnej inteligencie.

Koncepcie emočnej a sociálnej inteligencie sa sústredia na medziľudské vzťahy, ich tvorbu a spôsob, akým neprimerané medziľudské vzťahy a negatívne emócie ohrozujú naše fyzické a psychické zdravie. Ak sa v rannom detstve, v období dospievania nepodarí zvládnuť citovú stránku osobnosti, potom nedostatok emočnej a sociálnej inteligencie vystaví človeka veľkým rizikám, kde tieto nedostatky v základných emočných zručnostiach môžu ovplyvniť rozvoj komplexnejších copingových stratégii v záťažových situáciách. V ďalšom skúmaní by bolo vhodné preskúmať súvislosti emočnej a sociálnej inteligencie vo vzťahu k voleným stratégiam zvládania. Je preto potrebné rozlišovať, čo je v reakciách postihnutého skutočne vyplývajúce z postihnutia, a čo je dôsledkom určitého spôsobu, akým sa vyrovnáva so svojím postihnutím.

## Literatúra

- Bar-On, R. (2000): Emotional and social intelligence. In: Bar-on, Parker, J.D.A. (Ed.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint, 363-388.
- Carroll, J. B. (1993): Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. In: Schulze, R., Roberts R. D. (Ed.), *Emoční inteligencie*. Praha: Portál, 201-218.
- Compas, B. E. et al. (2001): Coping With Stress during Childhood and Adolescence Problems, Progress, and Potential in Theory and Research. In *Psychological Bulletin*, vol. 127, no. 1, 87-127.
- Davies, M., Stankov, L., Roberts, R. D. (1998): Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Chansky, T., E. (2008): *Freeing your child from negative thinking*. Published by Da Capo Press, A Member of the Perseus Books Group: Philadelphia, 321.
- Kangová, S., Shaver, P. R. (2004): Individual differences in emotional complexity: Their psychological implications. *Journal of Personality*, 72, 687-726.
- Karaffová, E. (2007): Stratégie zvládania u dospievajúcich s telesným postihnutím. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2007, roč. 42, č. 3, 214-228.
- Koubeková, E. (2000): Osobná a sociálna adjustácia telesne hendikepovaných pubescentov. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2000, roč. 35, č. 1, 23-33.
- Lee, J., E., Wong, M. T., Day J. D., Maxwell, S. E., Thorpe, P. (2000): Social and academic intelligences: A multitrait-multimethod study of their crystallized and fluid characteristics. *Personality and Individual Differences*, 29, 539-553.
- McCubbin, H. I. et al. (2001): Fragebogen zur elterlichen Krankheitsbewältigung: Coping Health Inventory for Parents (CHIP) – Deutsche Version. In *Kindheit und Entwicklung*, vol. 10, 28-35.
- Mayer, J. D., Caruso, D.R., Salovey, P. (2000): Selecting a measure of emotional intelligence. In: Bar-On, R., Parker, J.D.A. (Ed.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint, 320-342.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2008): Emotional Intelligence. *American Psychologist*, vol. 63, no. 6, 503-517.

- Mayer, J. D., Roberts, R. D., Barsade, S. G. (2008): Human Abilities: Emotional Intelligence. Annual Review of Psychology. 59, 507-536.
- Pérez, J. C., Petrides, K.V., Furnham, A. (2007): Měření rysové emoční inteligence. In: Schulze, R., Roberts R. D. (Ed.), Emoční inteligence. Praha: Portál, 201-218.
- Petrides, K., V., Furnham, A. (2001): Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. European Journal of Personality, 15, 425-448.
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990): Emotional intelligence. Cognition and Personality, 9, 185-211.
- Silvera, D. H., Martinussen, M., Dahl, T. I. (2001): The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. Scandinavian Journal of Psychology, 42, 313-319.
- Shields, N. et al. (2006): A systematic review of the self-concept of children with cerebral palsy compared with children without disability. In Developmental Medicine and Child Neurology, London: Feb. 2006, vol. 48, Is. 2, 151-156.

# **Psychoterapie u obětí domácího násilí**

## ***Psychotherapy in victims of home violence***

### **Kohoutek Rudolf**

Masarykova univerzita v Brně  
rudolfkohoutek@seznam.cz

### **Hoferová Jindra**

Masarykova univerzita v Brně  
inahofer@seznam.cz

**Abstrakt:** Zkušenosti s psychoterapií specielně u obětí domácího násilí u nás odborníci publikují sporadicky.

Trestní řízení je zaměřeno především na domácího agresora. Zejména se to týká ochranného léčení. České soudy nevyužívají možnosti nařídit psychologické programy s výjimkou ochranného léčení. Přitom se psychoterapie v různých modifikacích běžně používá v poradenské praxi. Chybí zobecnění dosavadních zkušeností odborníků, kteří ji tam provádějí. Příklad kazuistiky, kdy se u oběti domácího násilí postupně zmírnily příznaky posttraumatické stresové poruchy. Oběť se postupně zapojila do běžných aktivit života, včetně zaměstnání.

**Klíčová slova:** posttraumatická stresová porucha, vliv psychoterapie u obětí domácího násilí.

**Abstract:** Experience with psychotherapy in victims of HV in this country is published sporadically by experts. Criminal proceedings are concentrated above all on the home aggressor. It concerns above all the protective curing. Czech courts do not take advantage of the possibility of ordering psychological programmes besides protective curing. At the same time psychotherapy in various modifications is used currently in counselling practice. What is missing is the generalisation of hitherto experience of specialists who carry it out. An example of casuistic, when in the victim of home violence the symptoms of posttraumatic stress derangement were gradually moderated. The victim gradually joined the current life activities, including employment.

**Keywords:** posttraumatic stress disorder, the effect of psychotherapy in victims of home violence.

### **Úvod**

Psychoterapie se považuje za soubor verbálních, nonverbálních a paraverbálních individuálních nebo skupinových i hromadných komunikačních technik, které jsou používané psychoterapeuty k zlepšení duševního zdraví klientů nebo ke zlepšení vztahů a interakcí uvnitř skupiny, např. rodiny. Psychoterapie obětí domácího násilí (dále jen DN) jako léčebná metoda a technika může být v podstatě racionální, sugestivní, abreaktivní, tréninková, imaginativní nebo kombinovaná, individuální nebo skupinová. V psychoterapii je osobnost psychoterapeuta centrální proměnnou (Kohoutek, 2007, Halmešová, 2007, Svoboda, 2003).

### **Možnosti odborného psychologa.**

Když oběť DN v poradně popisuje svoje zkušenosti s násilníkem, zvyšuje se jí hladina progesteronu. Jde o hormon, který zvyšuje úzkost a stres. Např. nabídka poradny zahrnuje pro oběť DN: 1. čas na rozhovor, 2. právní informace, 3. setkání s psychologem, 4. morální a emocionální podpora, 5. pomoc při odškodnění. Oběť by měla vědět, že v některých případech je možno přinutit partnera na krátkou dobu k tomu, aby si počíhal vůči ní ohleduplně. Také že prakticky nemá možnost změnit celkovou situaci. že sice může před agresorem naříkat, křičet, domáhat se svých práv, že může plakat. Pláč obvykle násilník posuzuje jako vydírání a z toho

důvodu je to prostředek velmi málo účinný. Oběť by se měla v poradně dozvědět, že nemá v podstatě žádný prostředek, aby přinutila partnera k zodpovědnosti a slušnému chování. Již v poradně by tedy měli odborníci oběť nejen: klidnit. To se vždy provádí. Zanedbávají se však další možnosti, jako např. seznámit oběť ve zkratce s celým cyklem řešení, upozornit ji na úskalí cyklu řešení, poradit jak případným úskalím čelit. Oběť by měla být v poradně minimálně připravena na verbální útoky násilníka. Je možno jí poradit, aby se na nic před agresorem nevymlouvala, aby se neomlouvala, aby jeho slovní útoky komentovala jen dvouslabičně nebo vůbec ne, ale je-li to vhodné, reagovala otázkou, aby s násilníkem udržovala oční kontakt, aby např. neklopila zrak, aby udržovala optimální vzdálenost. Oběť bývá v poradně plachtivá, stresovaná. Vypoví o svých zkušenostech, často letitých, se svým partnerem. Přítomný právník poradí, co by měla udělat. Spolu s psychologem se snaží v prvé fázi oběť uklidnit. V druhé fázi informovat o možnostech bezpečnostních opatření. Spolu s obětí se vypracuje tzv. bezpečnostní plán. Rozhodnutí na tom, zda podnikne oběť praktické kroky a buď podá trestní oznámení, nebo od násilníka odejde, ponechávají odborníci na rozhodnutí oběti (Holá 2009).

### **Co se děje v terapeutickém vztahu**

Oběť se do poradny dostává se znaky psychických a dalších obtíží, které většinou intenzivně prožívá. Psycholog se běžně setkává s příznaky posttraumatické stresové poruchy. Snižuje to její životní kvalitu. Bývá to někdy závažnější, než si to oběť uvědomuje. Nechová se proto asertivně, je inkongruentní, podřídívá, nechává se násilníkem manipulovat. Má ulpívavé chování i myšlení. Podceňuje se, nevěří si, má pocity strachu, úzkosti, smutku, je krátkodobě nebo většinou dlouhodobě psychicky oslabena. Projevuje se to hlavně v sociálních vztazích. U obětí se mohou vysledovat nespecifické symptomy, např. výkyvy v kvalitě i kvantitě výkonnosti, poruchy paměti a pozornosti, změny hmotnosti, závady a poruchy spánku, regrese chování, návyků a dovedností, sebepoškozování. Je oslabená nejen racionální, ale i emoční stránka osobnosti. Oběť nezná obranu proti násilnostem a manipulacím (Pospíšil, 2008). Bez odborného vedení není oběť schopna obrany. U některé oběti je na překážku nízká intelektová kapacita a nízká frustrační tolerance.

Postup komunikace s obětí DN i metodu působení určuje v poradně odborný psycholog. V ČR existují zastánci integrativního pojetí psychoterapie (např. Šípek, Vymětal, Kuneš, Zatloukal, Žákovský, ale částečně i Praško, Možný, sr. Kratochvíl, 2009). Ti vycházejí především z kognitivně behaviorálního přístupu. Zkušení odborníci doporučují, použít na začátku sezení empatický přístup, kdy se terapeut během rozhovoru snaží, aby klient dospěl k sebeodhalení, k sebeexploraci a abreakci. Později někteří autoři (Kratochvíl 1999, 2009) doporučují použít aktivní vedení „k náhledu“ o sociálních existujících vztazích, aby bylo možno dojít k závěrům a k doporučení. Potom by mohl následovat nácvik žádoucího chování a optimálního řešení problémů (Skorunka, 2009, Dudová a spol., 2009, Fürst, 2009). Na to nejsou poradny zabývající se speciálně oběťmi DN připraveny a ani to nemají v popisu své práce. Nemohou do svého programu zařadit např. ani hodinový diagnostický rozhovor, ani terapeutické postupy. Vlastní terapii lze zavézt až ve specializovaných zařízeních jako je např. Krizové centrum nebo soukromé psychologické poradny. V nich by bylo možno použít např. symptomatickou relaxačně sugestivní terapii. Jindy by se mohl aplikovat např. pokus zvládnout potíže tak, že se začne nácvikovými a sugestivními postupy, provede se hlubší analýza vztahů, minulých zážitků a to zvlášť tehdy, když se objeví bloky, které znesnadňují dosažení úspěchu. Takové diagnostické a terapeutické postupy mají ve svém programu terapeutická klinická pracoviště.

Projekce fyzického, psychického a sociálního strádání v psychice obětí DN je stále málo prozkoumaná. Současné poznatky jsou parciální. Kromě toho je odborný psycholog v poradně při styku s obětí DN časově omezen. Není divu, že ne vždy rozpozná psychickou příčinu somatických obtíží, kterými se příznak v psychice oběti DN projevuje. Proto má aplikace psychoterapie v poradně svoje specifické rysy. Vytvořit si pro ni dostatek prostoru není snadné. Jde většinou

výlučně o krátkodobou individuální racionální psychoterapii. O skupinové psychoterapii si může poradenský psycholog nechat zdát (Sedlák, 1985, Sedlák a spol., 1985, Sedlák, Ďuričková, 1990). Určité pokusy se ovšem tu a tam v některých poradnách a spíše v krizových centrech realizují, jsou to někdy izolované pokusy, které se jednotně na dalších místech neaplikují. Odhalovat všechny relevantní souvislosti a pokusy není možné. Základem kontaktu oběti DN s psychologem v poradně je promyšleně zaměřená psychoterapie. Systematickou psychoterapií lze oběť i vhodně motivovat, ale obvykle ne v poradně specializované na oběti násilí či specializované na oběti DN. Většinou nastupují soukromé psychologické poradny. Ty však pracují za úplatu, a protože je nutné více sezení, oběti si to nemohou dovolit.

V současné psychoterapii obětí DN dochází k integraci nejrůznějších psychoterapeutických škol a konceptů. Týká se to nejen rodinné terapie, ale i systemické praxe. V našem případě jsme použili terapii, zaměřenou na člověka podle Carla Rogerse (1970). Psychoterapeutické školy obvykle vycházely z určitých předpokladů. Teoretické modely tvořily východiska pro jejich aplikaci v praktickém výcviku (Alexander, French, 1946, Dollard, Miller, 1950, Turčeková, 2009). Společné rysy vedly k integraci různých škol. Někteří autoři hovoří ve vztahu k obětem DN o tzv. krizové psychoterapii. Jsou přesvědčeni o tom, že je u obětí plně indikovaná. Takže různé psychoterapeutické směry, pomáhají klientovi orientovat se v narušeném sebevědomí.

### **Ohlašovací povinnost**

Bohužel v současné době pořád převládá mýtus o tom, že neexistuje povinnost ohlásit a v praxi uplatňovat v případě fyzického nebo psychického napadení obětí DN ohlašovací povinnost. Přitom jde o povinnost danou zákonem. Ohlašovací povinnost se týká nejen obecné případu násilí ve fyzické oblasti, ale i případů, kdy jde i jen o podezření z páchaní trestného činu DN. Nikdo z těch, kteří se setkávají s DN, nevědí nic o této povinnosti nebo ji neplní. Týká se to i povinnosti pracovníků poraden. Novela zákona 290/1993 s účinností od 1. ledna 1994 stanoví, že ten, kdo se hodnověrným způsobem dozvídá, že jiný páchá trestný čin podle paragrafu 215 trestního zákona a nepřekazí spáchání nebo dokončení takového trestného činu, může být potrestán odnětím svobody až na tři léta za trestný čin nepřekažení trestného činu podle paragrafu 167 odst. 1 tr. zák. Za nesplnění uvedené povinnosti hrozí správní šetření s možností uložit pokutu až do výše 50.000,-Kč. Neznalost a nedodržování ohlašovací povinnosti trestních činů, schválených v roce 1994 způsobuje téměř nulový výskyt oznamování trestních činů DN ze strany psychologů, poraden občanských sdružení a dalších dobrovolných pracovníků i orgánů. Snad jedinou a nejpočetnější skupinou jsou lékaři, kteří jsou schopni diagnostikovat děti jako oběti násilí a oznamovat to policii. Postupují podle § 38 novely zákona o sociálně-právní ochraně dětí. Méně závažné případy fyzického násilí řeší pak komise sociálně právní ochrany v obcích. Úrazy se zaznamenávají podle § 10 odst. 5 a 6 novely, a to při pouhém podezření z týrání dítěte nebo ze zanedbání dítěte.

### **Individuální psychoterapie**

Cílem je u obětí DN redukovat psychické napětí z četných psychotraumatizujících situací, zvýšit její sebevědomí a sebedůvku, odstranit pocity viny (intropunitivních tendencí), přijmout odbornou oporu, pomoci změnit životní stereotyp, kooperovat s dalšími odbornými institucemi (např. s odděleními sociálně právní ochrany dítěte, PČR, právníky). Dále je pro oběť vhodné obrátit se o pomoc na organizace, které pomáhají obětem DN. Individuální psychoterapie je pro aplikaci u obětí DN vhodná a často se používá.

## Racionální psychoterapie

Převážně na rozumu založená psychoterapie se zabývá adekvátním a pro oběť srozumitelným, logickým výkladem, poučením (persuazí), explikací a klarifikací podstaty a příčin jejích potíží a pokračuje doporučením mentálně hygienických opatření a postupů. Může být obohacena o dlouhodobé regulační či psychagogické vedení ke správnému životnímu stylu a k adekvátnímu systému hodnot. Vede oběť DN k efektivnímu způsobu řešení její obtížné situace. Má blízko k výchově, vzdělávání a duševní hygieně. Pro oběti DN je vhodná. V rámci individuální terapie ji psychologové dávají přednost.

## Ukázka

Oběť DN se dostavila do naší soukromé poradny, která poskytuje komplexní psychologické služby. Po pětiletém akreditovaném výcviku a po osmileté praxi jsme na psychoterapii přijímali i oběti DN. Klientka (42) se nacházela ve fázi, kdy se už od násilníka odstěhovala. Každodenní stresory již na ní ve větší intenzitě nepůsobily. Zjistili jsme u ní posttraumatickou stresovou poruchu s krátkodobou pracovní neschopností, poruchy v oblasti sociálních vztahů. Vypověděla: Manžel mě týral psychicky. Nadával mi, i před cizími lidmi. Ponižoval mne. Několikrát mi dal pořádnou facku. Také mi vyhrožoval a omezoval v sociálních stycích. Snižoval moje sebevědomí.“... Často mne zastrašoval: slovy: „Přijdeš o místo. Zničím tě, připravím tě o dítě (6).“ Říkal jí:“Ty nic nezvládáš, jsi neschopná, beze mne si s ničím nemůžeš poradit, jsi neschopná jako matka, neumíš dítě zajistit.“ Uvedla nám také, že se „předtím obrátila na sociální útvar a na policii, která věc šetří, ale že všechno trvá příliš dlouho a výsledek je nejistý.“

Klientka požádala o pomoc. Situaci, která trvala čtyři roky, už nezvládala. Od manžela se sice odstěhovala, ale i když společné podnikání pokračuje, její týrání také pokračuje. Chtěla by v podnikání pokračovat. Potřebuje však pomoc v komunikaci s manželem i pomoc při dohodě o výchově dítěte, i pomoc zvládat své emoce. Požádala, aby byly její konzultace uchovány v tajnosti, aby se to manžel nedozvěděl. Ubezpečili jsme ji, že jí vyhovíme, a že je to naše povinnost. Poradnu navštívila šestkrát. Prováděli jsme s ní krizovou psychoterapii.

Výsledkem po šesti sezeních bylo postupně zmírnování některých ze znaků posttraumatické stresové poruchy. Původně byla klientka depresivní a úzkostná, později po odstěhování od manžela se u ní objevily příznaky posttraumatické stresové poruchy. Týkaly se jejích představ, prožívala úzkost. Když se setkala osobně s manželem, třásla se a měla strach, „co on zas udělá.“ Měla obsedantní problémy, poruchy spánku (usínání, probouzení v noci, nespavost) Pokoušela se pěstovat fyzické aktivity, ale ty jí nestačily, nepomáhaly jí vyřešit strachové reakce. Postupně během psychoterapeutických sezení se mohla zapojit do běžných aktivit, včetně zaměstnání. Byla schopna objektivněji hodnotit akce násilníka a také byla schopna začít hledat způsoby řešení své situace. Některé strachové reakce se výrazně zklidnily.

## Závěr

V poradenské praxi převažuje při aplikaci psychoterapie u obětí DN eklektický přístup. Jde o kombinaci různých výkladových principů a metod a jejich výběru podle zkušenosti konkrétního psychoterapeuta. Postup rozhoduje psycholog na základě svých teoretických znalostí i praktických zkušeností a také na základě konkrétní situace. V oblasti prozívání je citlivá nejen k psychickým stavům obětí DN, ale také k objevování nových zdrojů adaptace. Jak ukázala praxe, psychoterapie je jen jedním z prostředků, jak příznivě ovlivňovat psychiku obětí, i když je jen krátkodobá. Především se domníváme, že by měli být odborní psychologové specializovaní, ať už z oboru klinické nebo sociální psychologie. Měli by být obeznámeni s typickou problematikou různých druhů postižení změn psychiky či somatických změn. Měli by znát hlavně symptomy,

které jsou u obětí typické po násilném konání agresorů. V současné době je známo, že takovými speciálními poznatky odborníci nedisponují nebo disponují jen částečně. Vede to k tomu, že mnohdy oběti nechtěně poškozují. Jsme přesvědčeni o tom, že je třeba nasadit komplexnější péči. Dále by měla být zorganizovaná velmi úzká a koordinovaná spolupráce odborníků z jiných oborů. Pro celkový úspěch je nezbytná spolupráce mezi poradenskými, sociálními a klinickými psychology. I když jsou případy obětí velmi různé, existují u nich pro psychoterapii některé společné rysy, které by umožnily zkonstruovat obecnější manuál pro poradny.

## Literatura

- Alexander, F., French, T.M. (1946): Psychoanalytic therapy. Principles and application London.
- Dollard, J., Miller, N.E (1950): Personality and psychotherapy. An analysis in term of learning, thinking, and culture. New Haven.
- Dudová, Stanislava, Holub, David a spol. (2009): Plánovaný výcvik integrace v psychoterapii. In: Sb. 24. Psychologické dny. UK, FF, ČMPS, Praha.
- Fürst, Aleš (2009): Kombinace psychoterapie a farmakoterapie. Integrace v psychoterapii. In: 2. psychoterapeutické sympózium. MU, Brno.
- Halmešová, Alena (2007): Profesionálny rozvoj psychoterapeutov. Prehľad doterajších výskumov. In: Sb.: Psychologické dny 2006. Prožívání sebe a měnícího se světa. UK, FF, ČMPS, Praha, 53.
- Holá, M. (2009): <http://www.zdrave.cz/magazin/psychologie-a-vztahy-14/obtizne-reseni-domaciho-nasili-295/> Vyhledáno 22.8.
- Kohoutek, Rudolf (2007): Patopsychologie a psychopathologie pro pedagogy. MU, Pedagogická fakulta, katedra psychologie, Brno.
- Kratochvíl, Stanislav (2009): Integrativní psychoterapie a její formy. Integrace v psychoterapii. Co, s čím a proč? 2. psychoterapeutické sympózium. MU, Brno.
- Kratochvíl, Stanislav (1997). Základy psychoterapie. Portál, Praha.
- Pospíšil, Miroslav (2008): Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lží a chytráctvím. Nákladem vlastním, Plzeň.
- Rogers, C.R. (1959): A theory of therapy, personality, and interpersonal relationship as developed in the client-centered framework. In: Koch, S. (red.): Psychology. McGraw-Hill, New York.
- Rogers, C.R. (1970): Rogers on encounter groups. Harper, Row, New York.
- Sedlák, Jiří a spol. (1985): Metody aktivního sociálního učení. SPN, Praha.
- Sedlák, Jiří, Ďuričeková, Magdaléna (1990): Sociálna psychológia. Aktivizácia poslucháčov vysokých škol. Košice, Pedagogická fakulta, Univerzita P.J. Šafárika.
- Skorunka, David, Stiburek, Milan (2009): Integrativní tendence v současné rodinné terapii. Integrace v psychoterapii. Co, s čím a proč? 2. psychoterapeutické sympózium. Brno, MU.
- Svoboda, Mojmír (2003): Metody sugestivní, hypnotické a imaginativní psychoterapie. MU, Brno.
- Turčeková, Linda (2009): Využitie metód integrovanej psychoterapie (Knobloch) na Slovensku mimo oblasti psychoterapie. Integrace v psychoterapii. Co, s čím a proč? 2. psychoterapeutické sympózium. MU, Brno. Sborník.

# Dieťa na ceste životom - riziká, výzvy, ak sa rodičia rozvedú

## **The Child on the Road of Life - the Risk, the Challenges, in Case when the parents are divorces**

**Kopasová Dorota**

VÚDPaP, Bratislava  
kopasova@inethome.sk

*Abstrakt: Ide o kazustické longitudinálne psycho-logické sledovanie N= 19 detí, ktorých rodičia sa rozviedli. Sú zranené bojom rodičov o ich priazeň, bojom o rodiča, ktorý si hľadá, alebo žije s ďalším partnerom. Deti sú svedkami hádok rodičov, ktoré sa ich nemusia týkať, ale cítia sa ohrozené. V dôsledku toho, majú často neurotické prejavy správania, Trpia enurézou, sú negativistické voči celému svetu. Preto mnohé z nich potrebujú longitudinálnu psychologickú starostlivosť.*

**Klíčová slova:** dítě, rozvod, otec, matka

*Abstract: The Child did not divorces. The Divorce introduce psychic stress for every members of the Family, without ages differences. It is go about casuistics longitudinal psychological following N= 14 children, which the Parents are divorces. The Children had often nervous manifest our show behaviour. They are: nervous, balbutics, mutistics, enuresis nocturna, they are negativistic for all the Word, they have tics, they have school unsuccessful. In our select 71% are positive solved cases. And sorrow, 29% had negative solved cases. I say once more: The Child did not divorces"*

**Keywords:** child, divorce, father, mother

Rozvod predstavuje psychickú záťaž pre každého člena rodiny bez rozdielu veku. Pokiaľ rodičia ponižujú jeden druhého, alebo proti sebe bojujú, dopadajú „rakety“ vystrelené na bývalého manžela, či manželku najčastejšie do srdca detí, desia ich a zraňujú ich ( Ryšánková, 2002 ).

Väčšina rodičov si želá, aby z ich detí vyrástli vyrovnaní, empatickí, úspešní ľudia. Veľakrát však nedosiahnu svoj cieľ.

Treba si uvedomiť, že vzťah rodičov je pre dieťa modelom ľudských vzťahov, podľa ktorých bude v budúcnosti nadväzovať svoje vlastné. Rodičia sú pre dieťa vzor identifikácie správania mužského i ženského. Rodina zabezpečuje dieťaťa pocit istoty, bezpečia a zázemia. Skôr, než sa rodičia rozvedú, odporúčam, aby sa v myšlienkach vrátili do obdobia, kedy obaja splodili svoje dieťa, ako výsledok svojej lásky a hľadali znova to, čo ich spája a nie to, čo ich rozdeľuje. Dieťa sa nerozvádzza ( Kopasová, 2007 ).

Ide o kauzistické, longitudinálne psychologické sledovanie N = 14 detí, ktorých rodičia sa rozviedli. Sú zranené bojom rodičov o získavanie ich priazne, bojom o rodiča, ktorý si hľadá, alebo žije s ďalším partnerom. Sú svedkoviá hádok rodičov, ktoré sa ich nemusia týkať, ale cítia sa ohrozené. V dôsledku toho majú často neurotické prejavy správania, sú mutistické, balbutické, majú tiky, enuresis nocturna, školskú neúspešnosť, sú negativistické voči celému svetu. Preto mnohé z nich potrebujú longitudinálnu psychologickú starostlivosť, ako dokazuje nasledovných 14 psychologických kazuistík.

1. kauzistika, dievča, N. M., FV =5, 06

V mojej psychologickej starostlivosti v Psychologickej poradni VÚDPaP je na žiadosť matky od 9. 5. 2008, z dôvodu neurotických prejavov správania ( Enuresis nocturna, ktoré sa už u nej neprejavovalo; cumľanie prstov ); negativistických prejavov správania; v niektorých prejavoch správania nastal regres, akoby strácali mnohé schopnosti a zručnosti, ktoré už predtým dokonale ovládala. Chcela na noc papmpersky – plienky, hoci ich už predtým

dávno nepotrebovala. Chcela cumlaťať cumel', hoci už cumel' dávno nemala. Chcela robiť iba to, čo ona chcela. Niekedy mala prejavy správania detinské, akoby bola maličká, šušľavo sa rozprávala, akoby bola dvojročné bábätko. Nechcela zo začiatku ostat' so mnou sama, iba za prítomnosti mamy. To všetko sa dialo v dôsledku rozvodu rodičov, nevedela sa s tým zmierit'. Ide o dieťa s vysoko nadpriemernou úrovňou intelektu. Krásne kreslí. Vie písat' tlačeným písmo. Vie čítať písmená. Chodí na hippoterapiu. Veľmi rada a dobre jazdí na koni. Emocionálne saturovaná vo vzťahu matka dieťa. Má rada i otca, chýba jej, ale jej vzťah k nemu nie je emocionálne saturovaný. Vysoko pozitívny je aj jej vzťah k staršej sestre. Niektoré z nevhodných prejavov správania už vymizli ( cumel', negativistické prejavy správania, spolupracuje so mnou už aj bez prítomnosti matky. Atď. ). Ale neurotické prejavy správania – enuresis nocturna a cumlaanie prstov pretrváva. Preto potrebuje zažívať pocit úspešnosti, ktorý sa jej darí zažívať pri realizácii hippoterapie, ktorej hlavným cieľom je podpora sebadôvery dieťaťa. . Kôň pre ňu znamená krásu, silu, slobodu, nezávislosť. A to potrebuje, aby neurotické prejavy správania vymizli. V mojej psychologickej a psychoterapeutickej starostlivosti bude potiať, pokial' to bude potrebovať. Prognosticky vnímam jej vývin a rozvoj intelektový, osobnostný, emocionálny vysoko pozitívne, ak rodičia budú akceptovať naše odporučenia.

2. kazuistika, dievča, M. M., FV = 10, 03

Ide o staršiu sestru dievčatka N. M. , z prvej kazuistiky. Je to prvé dieťa spoločnej matky oboch sestier, ktorá ju však mala ako slobodná matka. Avšak dievčatko o tom nevie. Napriek našemu odporučeniu, matka jej to doteraz nepovedala. Niekedy chce, aby tatino odišiel od nich. Začala ku mne chodiť skôr, ako mladšia sestra. Chodí ku mne na spoločné sedenia od 5. 10. 2007. Prvotný dôvod psychologickej starostlivosti bolo šikanovanie zo strany spolužiakov vo forme ľahania za vlasy, sotenia, podnožky a pod. Jej vyjadrenie znelo : „, Vôbec nemám rada spolužiakov „. Skôr išlo o to, že sa svojim spolužiakom páči, ide o nesmierne pôvabné dievčatko, zároveň múdre a akceptujúce druhých. V noci máva vidiny a bojí sa. Intelektová úroveň je v pásme nadpriemeru. Rada tancuje, chce byť baletkou. Chodí na hippoterapiu.. Nádherne jazdí na koni. Chodí do ZUŠ na klavír i na flautu. V ZŠ i v ZUŠ má samé jednotky. Chodí aj plávať'. Po rozvode rodičov konštatuje: „, Máme kľud. Mám lepšie známky. Hádali sa. Maminka s tatinom sa strašne hádali. Bol s ním stres. „, Enuresis nocturna občas. V súčasnosti je výrazne zlepšená. Jej sa odchodom tatina uľavilo. Vymizli vidiny, v škole vymizla šikana, je výrazne pokojnejšia. Prognosticky jej psychický vývin vnímam pozitívne.

3. kazuistika, chlapec, H. B., FV = 8, 03

Ide o mladšieho súrodencu staršej sestry, ktorej kazuistiku si ozrejmíme v poradí ako štvrtú. Chlapec je v mojej psychologickej starostlivosti v Psychologickej poradni VÚDPaPu evidovaný od 26. 8. 2005 na žiadosť matky. Pri tomto prvom vyšetrení išlo o zistenie jeho prognostických predpokladov školskej úspešnosti a bolo to naraz, s jeho sestrou, pred jej vstupom do prvej triedy. Po vstupe do ZŠ so prejavili u neho nevhodné prejavy správania v škole a ruší výchovno – vzdelávací proces. Jeho intelektová úroveň je v pásme vysokého nadpriemeru. Mentálny vek je vyšší vzhľadom k fyzickému veku o tri roky a jeden mesiac. Matka odmietla, aby navštievoval ZŠ pre deti s vysoko nadpriemernou úrovňou intelektu. Je živý, rýchly, impulzívny, vždy so záujmom o všetko nové. V tomto školskom roku vyhral školské kolo v matematike - Klokan a vyhral aj školské kolo v speve. V škole bol šikanovaný svojimi spolužiakmi. Dokonca na WC zranený do pohlavných orgánov, až bol hospitalizovaný. Z tohto zážitku zneurotizovaný. Cumle si prsty. Navyše emocionálne prezíval a spracovával rozvod rodičov a najmä to, že otec, s ktorým si vynikajúco rozumel a mal ho rád už patrí do druhej rodiny. Nevadí mu to, že otec má družku, ale vadí mu to, že jej dcéra z predchádzajúceho manželstva, hovorí jeho ockovi

ocko. A tak sa nechce stretávať s otcom. Stretnutia s otcom sa stali veľmi sporadické, a ako sa kedysi tešil na otca, dnes je opak pravdou, teší sa, keď sa s ním nestretne. V mojej psychologickej starostlivosti bude potiaľ, pokiaľ to bude potrebovať.

4. kazuistika, dievča, P: B., FV = 10, 00

Dievčatko nepotrebuje psychologickú starostlivosť, ale keďže brat chodí ku mne, chce chodiť aj ona ku mne. Porozprávať sa, ako tomu hovorí ona. U nej nebola dominantná väzba na otca, ale na matku. Má iné osobnostné vlastnosti, ako brat, je vyrovnanejšia. Intelektová úroveň je nadpriemerná, ale nie vysoko nadpriemerná.

5. kazuistika,, dievčatá, tri sestry, D. N., FV = 13, 04; A. N., FV = 8, 10; M. N., FV = 8, 10

Rozvedení rodičia. Najstaršie dievčatko má úroveň intelektu v rámci normy a mladšie dievčatká, dvojčičky, majú úroveň intelektu vo vyššom priemere. Navštievujú pravidelne otca, chodia s ním v lete na dovolenku. Sú vyrovnané, spokojné. Pýtala som sa matky, prečo chcela psychologické vyšetrenie všetkých troch dcér, keď je všetko v poriadku. Odpovedala mi, že chcela psychologický posudok, aby otec viac platil na dievčatá. Vysvetlila so jej, že najdôležitejšie je, že vo vzťahu s obom rodičmi sú dievčatá emocionálne saturované a spokojné. Netreba túto pohodu vzájomných vzťahov ničím rušiť. A o potrebných veciach sa s otcom detí porozprávať medzi štyrmi očami. V súčasnosti je všetko v poriadku.

6. kazuistika, dievča, B. T., FV = 10, 01

Začalo to riadeným interview s mamičkou dievčatka, ktorú odporučil ku mne od saleziánov dôstojný pán. Je veriaca, rozvedená s jedným dieťaťom a túži po usporiadanej rodine. Je tu však problém, nechce žiť s niekym ako družka a druh a problém je, že katolícka viera neumožňuje druhé manželstvo. Mamička má priateľa, ktorý je tiež rozvedený a má jednu dcéru, ktorá je „staršia, ako jej dcéra a jej dcéru autoritatívne diriguje, až šikanuje. Jej dcéra odmieta jeho i jeho dcéru a matka je z toho smutná. Dcéra žiarli na matku. Potom ma navštívili obaja, a partner mamičky posunul skôr problém k tomu, aby dva byty vymenili za jeden spoločný a potom to bude klapať. Domnievam sa, že v súčasnosti toto nie je najdôležitejší problém ich medziľudských vzťahov. A napokon prišlo dievčatko. Úroveň intelektu je nadpriemerná. Neurotické prejavy správania. Kresba rodiny zdôrazňuje neurotické prejavy správania Spoločné sedenia trvali od 13. 11. 2006 do 8. 6. 2007. Počet realizovaných sedení 8. Vzťah matky s nádejným druhým manželom skončil. Dievčatko je spokojné. V súčasnosti psychologickú starostlivosť nepotrebuje. Otázne je, či matka bude spokojná, bez životného partnera. V súčasnosti uprednostnila želanie svojej dcéry.

7. kazuistika, dievča, D. Š., FV = 6, 05

Rodičia rozvedení. Dievčatko žije s matkou, ale aj otca veľmi ľúbi. Matka s dcérou sa po rozvode prestahovali na dedinu, pre dieťa do úplne nového prostredia. Matka sa cíti veľmi viazaná dcérou, ktorá nechce s nikým iným zostať, len s ňou, alebo s otcom. Dievčatko je úzkostlivé. Často pláče. V škole i počas vyučovania sa pýta domov, že ju bolí hlava, bruško, chce sa jej vraciať a pod. Intelektová úroveň je v pásme vyššieho priemeru. V škole veľmi úspešná. Kresba rodiny dokresluje emocionálnu závislosť na matke. Matka ju prehlásila na inú školu. Matka sa domnievala, že menší počet detí v triede je pre dcéru výhodnejší. So mnou sa neradila. To tiež neboli šťastný tāh. Pretože znova si hľadala umiestnenie v kolektíve i vo vzťahu k paní učitelke. V mojej psychologickej starostlivosti bola od 23. 11. 2007 do 13. 3. 2009. Počet sedení tri. Boli to nepravidelné sedenia. Avšak v súčasnosti je všetko v poriadku. Je to aj tým, že matka akceptovala moje odporučenia, je s ňou, prípadne s otcom, ale s nikým iným, ak ona nechce. Zo školy ju nevyberať, keď si ona

zmyslí. Vysvetliť dcérke, že dochádzka do školy je povinná a ak by jej to mama dovolila, odísť zo školy kedy ona chce, mama by mohla byť právne stíhaná. A navyše, ona je múdra, samé nové informácie sa v škole dozvie.

8. kazuistika, dievča, D. H., FV = 10, 05

Rodičia rozvedení. Dvojčatá, dve dievčatá zverené do starostlivosti matky. Matka s dvojčatami sa prestáhovala k svojim rodičom, do trojizbového bytu, kde v súčasnosti žije 8 osôb. Rodičia matky, ich tri deti a ich štvrté dieťa s dvojčatami. O súkromí sa nedá v tejto zostave hovoriť. Dvojčatá sa stretávajú s otcom, on ich má rád. Matka je skôr dominantná, autoritatívna, direktívna. Otec prichádza s dcérou ku mne, na základe odporučenia detského psychiatra, s diagnózou : anxiózne fóbický syndróm. Užíva liek Spitomin. Matka nemá čas, vraj je pracovne vytážená. Dievčatko chodí do 5. triedy ZŠ. Zatial má iba jednu dvojku z matematiky. Druhá dvojčička nemá žiadne problémy. Dievčatko nechce chodiť samo do ZŠ, prosí, aby ju zaviedli do školy a prišli po vyučovaní pre ňu. Matka ani otec, ani starí rodičia, ani dve tety a už dievčatka to odmietli robiť. Vysvetľovala som, že každý sme inakší a ona práve túto starostlivosť v súčasnosti potrebuje. Nie je to doživotne. Intelektová úroveň je v pásme normy, priemeru populácie našich detí jej veku. Váhavá, neistá, ticho hovorí. Vzdáva sa bez boja. Neurotické prejavy správania. Tie dokresľuje kresba rodiny, v ktorej žije. V teste emocionálnych vzťahov B-A, nedala tam svoje dve tety a ani seba. Nie je dostatočne emocionálne sýtená v rámci rodiny. V mojej psychologickej starostlivosti bola od 12. 9. 2008 do 2. 1. 2009. Celkovo išlo o dve sedenia. nie, že by nepotrebovala systematickú, pravidelnú, raz mesačnú psychologickú a psychoterapeutickú starostlivosť, ale nemal kto s ňou ku mne prísť. Aj tie dve sedenia realizovali podľa možnosti rodičov a nie, ako to dievčatko potrebovalo. Žiaľ, čo je s ňou dnes, neviem.

9. kazuistika, chlapec, M. M., FV = 14, 11

V mojej psychologickej starostlivosti od 1. triedy ZŠ, na odporučenie pani učiteľky triednej. Ruší vraj výchovno vzdelávací proces i keď ide o veľmi mûdre dieťa. Prišli obaja rodičia. Psychologickú starostlivosť som realizovala s prestávkami, až doteraz, podľa potreby, rodičia sa ozvali. V priebehu tých ôsmych rokov sa rodičia rozviedli. Matka sa odstáhovala na ubytovňu, v ktorej podľa možnosti žije s jedným ženatým mužom. Intelektová úroveň chlapca je vysoko nadpriemerná. Školská úspešnosť však klesá. Najprv aj športoval, hral futbal za žiakov. Teraz už nič. Žije v konštelácii otec, on a matka otca. Tú nemá vôbec rád, lebo ho napomína, chce ho skúšať, chce, aby jej pomáhal v domácnosti. Otec sa chcel s ním prestáhať do iného mesta a že by stará mama bola v penzióne. Chlapec odmietol. On chce zostať v meste, kde žije matka. Je impulzívny, vzrušivý, v prejavoch správania. Neakceptuje autoritu dospelého. Ale osobnostný test, Nedokončené vety ukazuje aj niečo iné: „ Trápi ma, že mám iba polku rodiny, o ktorú sa môžem opriť“ „ Sám neviem, prečo niekedy robím zle. „ „ Za svoju súčasnú situáciu môžem najviac d'akovovať mame! „Pre moje konanie je najdôležitejšie obecenstvo. „ „ Bolo by dobre, keby sa členovia rodiny vrátili. „ „Nikdy drogy!“ A tento chlapec, v súčasnosti fajčí marihuanu a je v ambulantnej starostlivosti Centra drogovej závislosti Ked' som sa ho opýtala, prečo, odpovedal: „ Ked' mama môže robiť čo chce, aj ja môžem robiť čo chcem.“

10. kazuistika, dievča, D. Sch., FV= 14, 04

V mojej psychologickej starostlivosti je na odporučenie svojej triednej profesorky. Úroveň intelektu je vysoko nadpriemerná. Navštieva Osemročné gymnázium pre vysoko nadpriemerne nadané deti. Mama je vysvetlila, že „musí“ ku mne chodiť. Chodí s nenávist'ou. K školskému psychológovi odmietla chodiť. Rodičia rozvedení. Je zverená do starostlivosti matky, ktorú nenávidí. Otca nevýslovne miluje. Je však nezamestnaný

a má frajerku, u ktorej býva. Matka má frajera, ktorý je väčšinu času u nich a mama sa venuje len jemu. Emocionálnu nesaturovanosť v rámci vzťahu dievča – matka dokumentuje kresba rodiny. Test osobnosti, Nedokončené vety dokumentuje jej vzťahy v rámci rodiny, ale i celej spoločnosti, v ktorej sa pohybuje. Sú to nasledovné vyjadrenia: Som rada, keď môžem byť s otcom; Najlepšia vec na svete by bol, keby sa moji rodičia mali znova radi; Najviac ma trápi rozvod a rozchod; Najväčšiu zlost' mám, keď ma pošlú do kelu, aby mohli byť spolu. Matka ju ku mne doviedla po prvý raz a potom už neprišla. Vraj sa nemôže uvoľniť. Spoločné naše sedenia sa začali realizovať 11. 9. 2006 a ukončili sme ich 28. 9. 2007. Nie, že by to nepotrebovala, ale ona nechcela chodiť ku mne a ani nebude. Negativistická, zraniteľná. Bolo lepšie skončiť stretnutia. Celkove sme realizovali 11 spoločných sedení.

#### 11. kazuistika, chlapec, J. M., FV = 17, 10

Rodičia rozvedení. Je v starostlivosti otca. Matka sa odstáhoval, lebo otec si do rodinného domu pristáhoval priateľku. V rodinnom dome, ktorý patrí starým rodičom, rodičom otca, bývajú v lukratívnej štvrti v tomto zložení: otec, jeho priateľka, starý otec, stará mama a on. Bolo to“ dobré riešenie „, lebo tento dom bude v budúcnosti patriť jemu. Prišiel ku mne s matkou, nie, že by chcel, ale mama sa o neho bála, lebo jeho kamarát si podrezal žily. Chlapec nevychádza so starou mamou, lebo reviduje jeho osobné veci a zistila, že fajčí. V škole zlepšený. V mojej psychologickej starostlivosti od 19. 12. 2008 do 3. 4. 2009. Celkove tri sedenia, nepravidelné. Ale tvári sa, že to už všetko zvládne sám. Dohodli sme sa, že v prípade potreby sa ozve on sám, ale cez mamu.

### Záver

Z celkovo uvedených 14. kazuistik Je 71% pozitívne vyriešených a riešených a žiaľ 29% nemá pozitívny záver. Ale i tak sa domnievam, ak sme pomohli 10. zo 14. nájsť riešenia, je to pozitívne. A o to nám ide. Avšak aj tak, skôr, než sa rodičia rozvedú, odporúčam, aby sa v myšlienkach vrátili do obdobia, kedy obaja splodili diet'a, ako výsledok svojej lásky a hľadali znova to, čo ich spája a nie to, čo ich rozdeľuje. A nech sa vrátia k spolužitiu, ak sa to len trochu dá. Prečo? Treba si uvedomiť, že diet'a sa nerozvádza.

Odporučenia –

1. Každý súrodenc znáša rozvod svojich rodičov iným spôsobom. Nemusí byť každé diet'a ranené.
2. Nenazývať nových partnerov otec, mama, ale ujo, teta, alebo krstným menom. Diet'a má len jedného otca a matku, i keď s nevlastným rodičom si diet'a môže rozumieť viac. Ide o vzťah diet'a dospelý, nie o oslovenie.
3. Veľakrát sa rodičia obracajú na psychológa iba preto, že chcú zvýšiť výšku výživného na diet'a a nejde im v podstate o diet'a a žiadajú psychologický posudok tohto znenia a nič iné.
4. Veľakrát jeden z rodičov žiada psychologický posudok, aby si vymohol zákaz stretávania s druhým rodičom. Tu skôr platí, dat' prednosť želaniu svojho diet'a, pred splnením svojho vlastného želania.
5. Akceptovať túžbu diet'a byť s obomí rodičmi .

### Literatúra

Kopasová, D.: Načúvaj diet'a ( psychológ šepká ). LDI, Unicef, Editor Petrus, Bratislava 2007.

Ryšánková, M.: Děti, rodiče a rozvody. Psychologie dnes, 22. 11. 2002, internet, <http://www.rodina.cz>, 4. 7. 2009.

# **Normatívne presvedčenia týkajúce sa agresie v prostredí počítačových hier a reálnom živote.**

## **Čo sa smie vo virtuálnom svete počítačových hier?**

***Normative beliefs about aggression in videogames and in real life.  
What is allowed in virtual life of videogames?***

**Kováčová Holevová Bibiana**

Univerzita P.J. Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra psychológie  
*bibiana.holevova@centrum.cz*

*Abstrakt: Virtuálny svet mnohých počítačových hier ponúka možnosť agresívneho správania, ktorá nie je v bežnom živote taká samozrejmá. Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či existujú rozdiely medzi normatívnymi presvedčeniami (injunktívnymi, deskriptívnymi a personálnymi normami) týkajúcimi sa agresívneho správania (fyzickej, verbálnej, reaktívnej agresie a agresie v prípade nejednoznačnej situácie) v kontexte virtuálneho sveta počítačovej hry a v kontexte bežného života. Nášho výskumu sa zúčastnili stredoškolskí študenti/ky z Košíc a Prešova, ktorých normatívne presvedčenia boli zistované prostredníctvom dotazníka skonštruovaného v súlade s Modelom diferenciácie sociálnych a personálnych noriem (model IDP). Zistili sme, že svet počítačovej hry je vnímaný ako prostredie, v ktorom je akákoľvek agresia oprávnená, naopak v bežnom živote sa agresívne správať skôr nesmie. Osobné presvedčenia respondentov/iek týkajúce sa toho na čo majú, resp. nemajú právo (personálne normy) boli silne späté s presvedčeniami o tom čo sa smie, resp. nesmie (injunktívne normy), čo môže súvisieť i s tým, že problematika agresie je oblasťou implikujúcou sociálne žiaduce odpovede.*

*Kľúčové slová: počítačové hry, agresia, normatívne presvedčenia, IDP model*

*Abstract: Virtual world of many computer games offer a possibility to behave aggressively, which is not, in ordinary life, so evident. The aim of our study was to find out, whether exist differences among normative beliefs (injunctive, descriptive and personal norms) concerning aggressive behavior (physical, verbal, reactive aggression and aggression in ambiguous situation) in context of virtual and real life. Participants of our research were high school students from Košice and Prešov. Their normative beliefs were measured by our questionnaire constructed in accordance with the differentiation of injunctive, descriptive and personal norms (IDP Model). Our participants perceived virtual world of video games as place where the aggression is enabled, in real life they mustn't behave aggressively. Beliefs about what our respondents are or are not entitled to (personal norms) are connected with beliefs what they may or mustn't (injunctive norms). It can also mean that aggression is an area, which implicates social desirable responds.*

*Keywords: computer games, aggression, normative beliefs, IDP Model*

**Počítačové hry sú dnes neprehliadnutelnou súčasťou života mnohých ľudí.**

Prvá hra sa na trhu objavila začiatkom sedemdesiatych rokov minulého storočia, no v deväťdesiatych rokoch sa ráz väčšiny z nich dramaticky zmenil. Dominantnú rolu v hrách prebrali čoraz realistikejší hlavní hrdinovia vyobrazení v rôznych podobách boja (Dill, Anderson, 2000). S uvedeným súvisí prirodzený záujem o skúmanie vplyvu, ktorý môže takýto násilný virtuálny svet zanechať na myslení, cítení a najmä správaní človeka.

O počítačových hrách existuje prevažne v zahraničí veľmi veľa štúdií. Anderson a kol. (Dill, Anderson, 2000) prostredníctvom svojho Všeobecného modelu agresivity - The general aggression model (GAM) vysvetľujú krátkodobé i dlhodobé následky vystavenia násiliu

v počítačových hrách. Krátkodobé efekty násilných počítačových hier sú signifikantne spojené s nárastom agresívneho správania, agresívnych myšlienok, agresívnych emócií, kardiovaskulárneho vzrušenia a znížením „pomáhajúceho“ (prosociálneho) správania (Anderson, 2004, Anderson, Bushman, 2001). Dlhodobé efekty vyplývajú z vývinu, naučenia a posilnenia vedomostných štruktúr týkajúcich sa agresivity, a teda dlhodobé vystavenie násiliu (i v rámci počítačových hier) „vytvára agresívnu osobnosť“ (Dill, Anderson, 2000).

Jedným z dlhodobých dopadov hrania násilných počítačových hier môžu byť napríklad i zmeny v normatívnych presvedčeniach týkajúcich sa agresie.

Sociálne normy sú všeobecne ponímané ako pravidlá, predpisy či sociálne očakávania, ktoré determinujú spôsoby správania požadované spoločnosťou. (Lovaš, 1998). Ich primárnu funkciu, ktorú plnia na úrovni spoločnosti, je kontrola a regulácia vzájomných vzťahov medzi ľuďmi. Sociálne normy sa utvárajú a pôsobia aj na úrovni konkrétnego jedinca - ako normatívne presvedčenia. V našej práci vychádzame z Teórie kognitívnych reprezentácií, ktorá predkladá, že v kognitívnom aparáte jednotlivca sú normy reprezentované ako viacúrovňová štruktúra. Tvorí ju reprezentácia injunktívnej normy (predpis, čo sa má robiť), deskriptívna norma ako vyabstrahované pravidlo skutočného správania ľudí v danej situácii (hlavne tam, kde sa ľudia správajú obvykle inak ako to ukladá norma) a personálna norma ako jednotlivcom prijaté jeho osobné pravidlo (zásada) riešenia danej situácie (Lovaš, 1998). Model diferenciácie sociálnych a personálnych noriem (ďalej len model IDP) bol empiricky overovaný (napr. Výrost, Lovaš, 1998), pričom personálna norma bola v súvislosti s vysvetľovaním ľudského správania dominantná (napr. Ráczová, 2000).

Jednotlivé normatívne presvedčenia týkajúce sa uskutočnovania agresívneho správania, resp. jeho protikladu inhibície agresívneho správania sú z hľadiska kontextu, teda v prostredí PC hry a v reálnom svete v opozícii. V bežnej realite sú u jednotlivých ľudí predpokladané normatívne presvedčenia týkajúce sa inhibície agresívneho správania. V kontexte násilnej hry (ak v nej má byť jedinec úspešný) je naopak normou práve uskutočnenie agresívneho správania. V násilnej počítačovej hre je teda injunktívou i deskriptívou normou – konáť agresívne. V bežnom živote je injunktívou a relatívne i deskriptívou normou toto agresívne správanie inhibovať, kontrolovať.

Cieľom nášho výskumu bolo v prvom rade zistiť, či respondenti/ky diferencujú prostredníctvom jednotlivých normatívnych presvedčení týkajúcich sa agresie jednotlivé prostredia (virtuálny svet hier a bežný život).

### **Účastníčky a účastníci výskumu.**

Respondentmi nášho výskumu bolo 172 študentiek a študentov rôznych stredných škôl z krajských miest – Prešova a Košíc. Vek respondentov/tieck sa pohyboval od 15 do 18 rokov ( $X = 17,13$ ,  $SD = 0,92$ )

Tabuľka 1: Rozdelenie účastníkov výskumu podľa rodu a druhu stredných škôl

		Muži	Ženy	Spolu
Košice	Súkromné gymnázium, Katkin park 2	23	31	54
	Obchodná akadémia, Polárna 1	11	40	51
Prešov	Obchodná akadémia, Volgogradská 3	26	41	67
Spolu		60	112	172

## **Metódy zistovania jednotlivých premenných.**

K zistovaniu normatívnych presvedčení sme využili nami skonštruovali dotazník. Bol koncipovaný v súlade s princípmi modelu IDP. Základ pozostáva z troch otázok a ku každej je priradená 7-bodová intervalová škála s verbálnym zakotvením „určite nie“ (1), „nie“ (2), „asi nie“ (3), „neviem“ (4), „asi áno“ (5), „áno“ (6), „určite áno“ (7). Prvá z otázok sa týka zistovania injunktívnej normy (nesmie sa to - 1, smie sa to - 7), druhá zistovania deskriptívnej normy (nestáva sa to - 1, stáva sa to - 7) a tretia sleduje personálnu normu (nemám právo - 1, mám právo - 7). Úlohou respondenta/ky bolo vyjadriť mieru svojho súhlasu, resp. nesúhlasu s položenou otázkou. Jednotlivé normatívne presvedčenia boli zistované v prostredí virtuálneho sveta počítačovej hry a v prostredí každodennej reality a týkali sa rôznych druhov agresie (fyzickej – buchnutie, odstrčenie, verbálnej – kričanie, nadávanie, agresie v prípade nejednoznačnej situácie – keď sa niekom veľmi ponáhľate a niekto vám náhle skríži cestu a reaktívnej – ochrana života či majetku).

Základný problém, na ktorý sa vo výskume zameriavame, možno vyjadriť otázkou:

Akým spôsobom jedinec (v našom prípade adolescent/-tka) vníma normy a či, resp. ako sa jeho normatívne presvedčenia (týkajúce sa rôznych druhov agresie) odlišujú v rámci určitých prostredí, konkrétnie virtuálneho sveta počítačovej hry a bežnej každodennej reality?

### **Hypotézy:**

1. Predpokladáme rozdiely v percepции injunktívnej, deskriptívnej a personálnej normy u respondentov/-tieb.
2. Predpokladáme rozdiely v percepции injunktívnej, deskriptívnej a personálnej normy u respondentov/-tieb v súvislosti s rôznym kontextom - prostredím (hra vs. život).
3. Predpokladáme rozdiely v percepции injunktívnej, deskriptívnej a personálnej normy u respondentov/-tieb v súvislosti s rôznym typom agresie (fyzická, verbálna, reaktívna, agresia v prípade nejednoznačnej situácie).
4. Predpokladáme rozdiely v percepции injunktívnej, deskriptívnej a personálnej normy u respondentov/-tieb v súvislosti s rôznym typom agresie (fyzická, verbálna, reaktívna, agresia v prípade nejednoznačnej situácie) v rámci jednotlivých prostredí (hra vs. život).

Dáta boli štatisticky spracované pomocou štatistického programu STATISTICA. Významnosť rozdielov medzi jednotlivými úrovňami noriem bola zistovaná ako vplyv vnútrosubjektového faktora formou MANOVA ( $2 \times 3 \times 4$ ).

Faktor „kontext“, resp. prostredie pozostával z 2 úrovní – virtuálny svet počítačovej hry a každodenná realita, faktor „typ normy“ z 3 úrovní: injunktívnej (smie sa to), deskriptívnej (robí sa to) a personálnej (mám na to právo) a napokon faktor „druh agresie“ zo 4 úrovní: fyzickej, verbálnej, agresie v prípade nejednoznačnej situácie a reaktívnej agresie.

### **Výsledky.**

Nezistili sme štatisticky významné rozdiely medzi jednotlivými normatívnymi presvedčenia respondentov/tiek nášho výskumu ani v závislosti od veku ( $p > ,05$ ), ani v závislosti od druhu strednej školy ( $p > ,05$ ), z toho dôvodu boli jednotlivé normatívne presvedčenia analyzované spoločne.

Výnimku tvoria štatisticky významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami (tieto analýzy sú však súčasťou ďalšieho, hlbšieho skúmania).

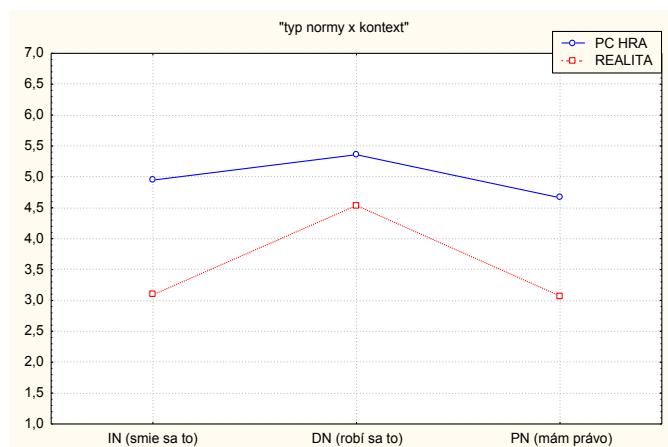
Jeden z hlavných predpokladov, ktorý sme v tejto štúdii overovali, vyjadroval, že adolescentní jedinci diferencujú jednotlivé úrovne noriem v súlade s modelom IDP. Základné informácie nám poskytujú aritmetické priemery IDP noriem.

Jednotlivé úrovne noriem nadobudli nasledovné hodnoty: injunktívna norma (porušiť normu sa smie vs. nesmie) – 4,019; deskriptívna norma (stáva sa to vs. nestáva sa to) – 4,948; personálna norma (mám právo vs. nemám právo) – 3,867.

Vplyv faktora „typ normy“ sa ukázal ako významný (hodnota Raovho R (2, 170) = 19, 85;  $p < ,001$ ). Post hoc test (LSD) následne potvrdil, že rozdiel je štatisticky významný na hladine 0,001 medzi 2 kombináciami IDP noriem: injunktívou (smie sa to) a deskriptívou (robí sa to) a tiež medzi deskriptívou (robí sa to) a personálnou (mám právo), no nie medzi normami personálnou (mám právo) a injunktívou (smie sa to). Respondenti/ky nášho výskumu deklarovali svoje práva viac – menej v súlade s tým, čo sa smie, resp. nesmie. Tieto zistenia sú len čiastočne v súlade s prvým predpokladom, ktorý hovorí o fungovaní modelu IDP.

Vplyv faktora „typ normy x kontext/prostredie“ sa ukázal ako rovnako významný (hodnota Raovho R (2, 170) = 9, 11;  $p < ,001$ ). Jednotlivé úrovne noriem nadobudli nasledovné hodnoty: injunktívna norma (smie sa to) – 4,947 (v PC hre) a 3,091 (v realite); deskriptívna norma (robí sa to) – 5,359 (v PC hre) a 4,537 (v realite); personálna norma (mám právo) – 4,662 (v PC hre) a 3,071 (v realite).

Graf 1: Normatívne presvedčenia v závislosti od kontextu (hra vs. realita)



Post hoc test (LSD) následne potvrdil, že rozdiel je signifikantný na hladine 0,001 medzi všetkými normatívnymi presvedčeniami pri porovnaní prostredia PC hry a každodennej reality. V prostredí PC hry sa podľa respondentov/iek nášho výskumu skôr smie správať agresívne, kým v bežnom živote sa chlapci a dievčatá priklonili skôr k názoru „neviem“, vo virtuálnom svete hry vnímajú agresívne správanie ostatných hráčov ako agresívnejšie, než je to v ich každodennom prostredí a v prostredí hry vyjadrili respondenti/ky právo správať sa skôr agresívne, kým v bežnom živote sa priklonili k názoru „neviem“.

Dalo by sa teda zhrnúť, že v reálnom svete respondenti/ky vnímajú svoje právo správať sa agresívne v súlade s injunktívou normou, ktorá takéto správanie zakazuje, kým vo virtuálnom svete počítačovej hry deklarujú svoje právo správať sa agresívne, pričom sa domnievajú, že v hre sa smie správať ešte agresívnejšie a iní hráči sa i agresívnejšie ( $p <,001$ ) správajú. Tieto zistenia sú čiastočne v súlade s našim druhým predpokladom.

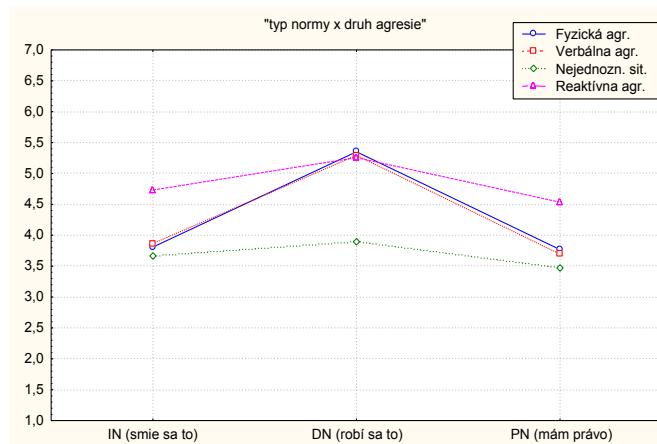
Pre úplnosť sme zistovali fungovanie IDP modelu v rámci prostredia hry a reality.. Post hoc test (LSD) potvrdil štatisticky významné rozdiely vo väčšine prípadov na hladine 0,001 (v prostredí PC hry bol rozdiel medzi injunktívou a deskriptívou normou na hladine významnosti 0,05), a to medzi injunktívou (smie sa to) a deskriptívou normou (robí sa to) a tiež medzi deskriptívou (robí sa to) a personálnou (mám právo) normou bez ohľadu na kontext/prostredie.

Vplyv faktora „typ normy x druh agresie“ bol rovnako významný (hodnota Raovho R (6, 166) = 16, 04; p < ,001).

Tabuľka 2: Aritmetické priemery normatívnych presvedčení v súvislosti s jednotlivými druhmi agresie

	IN (smie sa to)	DN (robí sa to)	PN (mám právo)
Fyzická agresia	3,80	5,35	3,76
Verbálna agresia	3,86	5,29	3,69
Nejednoznačnej sit.	3,67	3,89	3,47
Reaktívna agresia	4,73	5,25	4,53

Graf 2: Normatívne presvedčenia v súvislosti s jednotlivými druhmi agresie



Buchnutie, odstrčenie, či vynadanie niekomu (fyzická a verbálna agresia), resp. agresívne správanie v prípade neistej, nejednoznačnej situácie sa podľa našich respondentov/tiek (bez ohľadu na kontext) skôr nesmie, pričom respondenti/tky vnímajú i svoje osobné právo v súvislosti s touto injunktívou normou. Vo svojom okolí však takéhoto správania vnímajú signifikantne viac (s výnimkou nejednoznačných situácií). V prípade reaktívnej agresie (ochrana života či majetku) však chlapci a dievčatá vnímajú takúto agresiu ako oprávnenú, deklarujú svoje právo takto sa zachovať, pričom ostatných ľudí vnímajú v prípade takejto situácie ako ešte agresívnejších. Tieto naše zistenia sú čiastočne v súlade s tretím predpokladom.

Fungovanie IDP modelu v súvislosti s jednotlivými druhmi agresie mal podobný trend, ako už naznačili predchádzajúce analýzy. Významné rozdiely sme zistili len v prípade fyzickej a verbálnej agresie, a to medzi presvedčením, čo sa smie (injunktívna norma), resp. v našom prípade, čo sa nesmie a čo sa zvyčajne robí (deskriptívna norma) a tiež medzi presvedčením, čo sa zvyčajne robí (deskriptívna norma) a osobným presvedčením človeka, na čo má, resp. v našom prípade nemá právo (personálna norma).

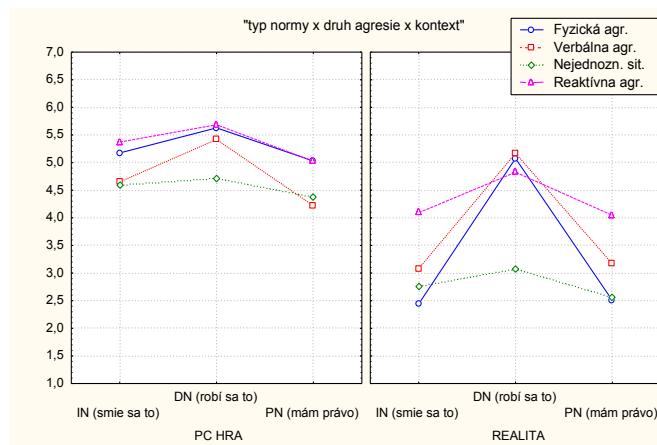
Vplyv faktora „typ normy x typ agresie x kontext/prostredie“ sa ukázal rovnako významný (hodnota Raovho R (6, 166) = 22,17; p < ,0001).

Tabuľka 3: Aritmetické priemery normatívnych presvedčení v súvislosti s jednotlivými druhmi agresie v rámci jednotlivých prostredí

Typ normy	Druh agresie	PC hra	Realita	Štatistická významnosť post hoc testov (LSD)
IN (smie sa to)	Fyzická agr.	5,17	2,44	**
	Verbálna agr.	4,65	3,08	**
	Nejednozn. sit.	4,59	2,75	**
	Reaktívna agr.	5,37	4,09	**
DN (robí sa to)	Fyzická agr.	5,63	5,07	
	Verbálna agr.	5,42	5,17	
	Nejednozn. sit.	4,70	3,08	**
	Reaktívna agr.	5,69	4,82	*
PN (mám právo)	Fyzická agr.	5,03	2,50	**
	Verbálna agr.	4,22	3,17	**
	Nejednozn. sit.	4,38	2,56	**
	Reaktívna agr.	5,02	4,05	**

\*\* p < ,001, \* p < ,05

Graf 3: Normatívne presvedčenia týkajúce sa jednotlivých druhov agresie v závislosti od kontextu.



Respondenti/ky nášho výskumu vnímajú všetky druhy agresie (fyzickú, verbálnu, agresiu v prípade nejednoznačnej situácie a reaktívnu agresiu) ako oprávnené v kontexte PC hry v porovnaní s bežnou realitou a tiež deklarujú i svoje právo správať sa tak vo virtuálnom svete. Vnímanie agresívneho správania iných ľudí je ako v prostredí virtuálneho sveta, tak i v bezprostrednom okolí dosť vysoké (výnimku tvoria nejednoznačné situácie, v ktorých respondenti nepovažujú správanie iných ľudí v bežnom živote za agresívne).

V prípade virtuálneho sveta PC hier sa najviac smie byť agresívny v prípade ochrany života či majetku (reaktívna agresia) a tiež fyzicky agresívny (čo pravdepodobne súvisí s podstatou hier, kde je práve takáto stratégia, takéto správanie nevyhnutné a požadované), pričom s tým korešponduje i deklarované právo respondentov/tiek takto konáť.

V bežnom živote sa najviac smie byť agresívny rovnako v prípade ochrany života či majetku, no toto presvedčenie je len mierne. Najmenej sa smie byť fyzicky agresívny a agresívny v prípade nejednoznačných situácií. S týmito normatívnymi presvedčeniami korešpondujú i deklarované práva respondentov/iek, že na takéto správanie právo nemajú.

Tieto zistenia sčasti potvrdili náš štvrtý predpoklad.

Fungovanie IDP modelu v súvislosti s rôznymi druhmi agresie a prostredím sa potvrdil rovnako ako v predchádzajúcich prípadoch medzi normami injunktívnymi a deskriptívnymi a tiež medzi normami deskriptívnymi a personálnymi. V prostredí virtuálneho sveta hier to bolo len v prípade verbálnej agresie, v prípade každodennej reality v prípade agresie fyzickej, verbálnej a reaktívnej.

## Záver.

Virtuálny svet počítačovej hry je vnímaný ako prostredie, v ktorom je akákoľvek agresie oprávnená, naopak v bežnom živote sa agresívne správať skôr nesmie (výnimkou je agresia v prípade reakcie na útok niekoho iného, kedy sa respondenti/tky prikláňajú skôr k názoru neviem).

Vnímanie agresívneho správania iných ľudí je ako v prostredí virtuálneho sveta, tak i v bezprostrednom okolí dosť vysoké (výnimku tvoria nejednoznačné situácie).

Personálne normy (osobné presvedčenie človeka týkajúce sa toho na čo má, resp. nemá právo) sú späť s normami injunktívnymi (teda tým, čo sa smie, resp. nesmie) ako v prostredí hry, tak i bežnej reality. Uvedená skutočnosť pravdepodobne súvisí s problematikou agresie a natíska sa otázka, či okrem prijatia injunktívnych noriem za svoje, nie sú jednotlivé odpovede ovplyvnené sociálne žiaducimi odpoveďami, resp. či v situácii citlivej na sociálne žiaducu odpoved' sa respondenti/tky jednoducho nepridŕžali toho, čo považovali resp. nepovažovali za správne a čo z uvedených situácií vyplynulo ako viac - menej zjavné.

Naše výsledky mohol ovplyvniť i fakt pomerne vyššieho zastúpenia dievčat, preto by sme chceli výskumnú vzorku rozšíriť. Následne by sme sa chceli vo svojom výskume zameriť i na analýzu súvislosti s niektorými dispozičnými (miera agresivity, sebakontroly) a situačnými (miera hrania násilných hier) faktormi.

## Literatúra

- Anderson, C., A., Dill, K., E., (2000): Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 78, No. 4, 772 – 790. (Vyhľadané 5.1.2009 na <http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2000-2004/00AD.pdf>)
- Anderson, C., A., (2004): An update on the effects of playing violent video games. *Journal of dolescence*, 27, 113 – 122. (Vyhľadané 5.1.2009 na <http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2000-2004/04A.pdf>)
- Anderson, C., A., Bushman, B., J., (2001): Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal and prosocial behavior: A meta – analytic review of literature. *Psychological Science*, Vol.. 12, No. 5, 353 – 359. (Vyhľadané 5.1.2009 na <http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2000-2004/01AB.pdf>)
- Lovaš, L., (1998): Súčasné pohľady na vplyv sociálnych noriem na ľudské správanie v sociálnej psychológii. Človek a spoločnosť, 2/1998. (Vyhľadané 10.4.2009 na [www.saske.sk/cas/2-98/lovas.html](http://www.saske.sk/cas/2-98/lovas.html))
- Lovaš, L., Výrost, J. (1998): Analýza súvislostí medzi normami a črtami interpersonálneho správania. Výrost, J., Baumgartner, F. (Eds.) Perspektívy výskumu sociálnych noriem (CD-ROM), Košice, Spoločenskovedný ústav SAV.
- Ráczová, B. (2000): Motivačné súvislosti normatívnych presvedčení. Dizertačná práca. FF PU, Prešov.

# **Komparácia vybraných sociálnych skupín z hľadiska preferencie automobilu vo vzťahu k vybraným osobnostným dimenziám**

**A comparison of the chosen social group from the view of car preference in connection with the chosen personality features**

**Kováč Karol**

Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského v Bratislave  
kovac.karol@gmail.com

**Vasiľová Ivana**

Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského v Bratislave  
ivana.vasilova@gmail.com

*Abstrakt:* Štúdia prezentuje výsledky exploračného výskumu troch vybraných sociálnych skupín z hľadiska preferencie triedy automobilov, výbavy a kritéria výberu automobilu v súvislosti s osobnostnými dimenziami (Cattell, R. B. et. kol.). Tri kategórie participantov (manažéri, bežní užívatelia a študenti VŠ), spolu  $N = 100$  participantov vyplnilo položky vybraných dimenzií Šestnásťfaktorového osobnostného dotazníka (16PF), Škálu na meranie pesimizmu a optimizmu (LOPS) a vlastný dotazník. V prvej časti štúdie sme došli k záveru, že výber triedy automobilu a kritérium výberu automobilu sa medzi kategóriami líšia, na rozdiel od preferencie výbavy. V druhej časti sme zistili, že vo veľkom množstve vzťahov medzi vybranými dimenziami Šestnásťfaktorového osobnostného dotazníka a škály LOPS na strane jednej a troch kategórií vybraných participantov, preferencie triedy automobilov, preferencie výbavy, kritérií výberu automobilu a veku participantov na strane druhej, v ôsmich prípadoch existujú zaujímavé súvislosti.

*Kľúčové slová:* preferencia automobilu, voľba výbavy, kritéria výberu, skupinové rozdiely, osobnostné dimenzie.

*Abstract:* Study presents the results of explorative research of three chosen social group from the view of car preference, series option, car choice criterion in connection with personality features (Cattell R. B. et. kol.). Three categories of participants (managers, common users, university students), together  $N = 100$  participants filled in chosen items from the 16 PF, LOPS (optimismus vs. pesimizmus scale) and own questionnaire. In the very first half of our study we were satisfied that car class preference and car choice criterion between our categories differentiate in contrast to series option. In the second part of our research we found very close relations between some dimensions in 16 PF and LOPS scale on the one hand; and a certain relation between three categories chosen by the participants – car class preference, car features, selection criteria and the age of participants on the other hand. There are very interesting findings in 8 points.

*Keywords:* car preference, car series option, choice criterion, group differences, personality features.

## **Úvod**

V porovnaní s minulosťou, kedy sme na cestách mali možnosť zazrieť „troch značiek v štyroch farebných odtieňoch“ sa súčasnosť diametrálne líši. V úlohe vodičov, ale aj chodcov 21. storočia sa v cestnej premávke stretávame s automobilmi najrôznejších značiek. Niektoré z nich sú priestranné, výkonné, luxusné; iné zas menšie, menej výkonné. Jedni jazdia na automobiloch tmavších odtieňov, iní vlastnia svetlejšie automobily. Čo podmieňuje voľbu zo širokého segmentu

automobilových značiek? Je to osobnostná štruktúra a isté vystupujúce črty, ktoré človeku napovedajú, čo by si mal voliť a čo nie?

V americkej literatúre sa nachádza množstvo štúdií, v ktorých sa autori pokúsili nájsť relevantné súvislosti medzi osobnostnými črtami a preferenciou zákazníkov pri kúpe automobilov. Evans (1959) v USA zrealizoval výskum majiteľov automobilových značiek Ford a Chevrolet. Pohnútkou pre vznik štúdie sa stala skutočnosť, že modely oboch značiek boli po technickej aj dizajlovej stránke takmer identické. Napriek tomu marketéri značky Ford budúcich zákazníkov zobrazovali ako nezávislých, sebavedomých, impulzívnych a mužných, zatiaľ čo marketéri značky Chevrolet svojich priažnivcov vykreslovali ako konzervatívnych, šetrných, menej maskulínnych, viac rozvážnych. Evans prezentované osobnostné dimenzie prislúchajúce majiteľom jednotlivých značiek overil štandardizovaným osobnostným testom (the Edwards Personal Preference Schedule). Administrácie testu sa zúčastnilo 71 majiteľoch automobilov Ford a 69 majiteľoch značky Chevrolet. Na základe dosiahnutého skóre v teste Evans dokázal v 63% správne identifikovať majiteľov jednotlivých značiek. Druhotnou analýzou dát na základe sociometrických ukazovateľov úspešnosť predikcie vzrástla na 70%. Westfall v roku 1962 nadviazal na výsledky Evansovej práce, s použitím Thurstonovej škály temperamentu sa pokúšal preukázať markantné vzťahy medzi voľbou automobilov značiek Ford a Chevrolet a osobnostnými črtami. Jeho výskum sa týkal majiteľov automobilov s „pevnou strechou (hardtop)“ a kabrioletov (convertible). Na základe analýz dát výskumu dospel k záveru, že participanti, ktorí nízko skórovali v premenných aktivita, vitalita, impulzívnosť, spoločenskost' mali podpriemernú šancu vlastniť kabriolet. Oba prezentované výskumy dosahovali nízku úroveň reliability.

V rozmedzí rokov 1960 - 1970 sa viaceri autorovi pokúšali preukázať súvislosti medzi osobnostnými črtami a spotrebiteľským správaním. Výsledkom bolo množstvo dôkazov existencie súvislosti medzi uvedenými premennými, žiaľ s nízkou výpovednou hodnotou (koeficient korelácie max. 0,3) (Foxall, Goldsmith, Brown, 1998). Kassarjian v roku 1971 (in Govers, P.C.M., Schoormans, J.P.L., 2005, s.193) pri hodnotení výskumu dodal: „Preukázať relevantný vplyv osobnosti pri pôsobení veľkého množstva súčasne pôsobiacich premenných je určite požiadavkou prehnanou.“ Za takýchto okolností je preukázanie akéhokoľvek pozitívneho vzťahu väčším potešením, ako slabá relevantnosť konečných výsledkov (Foxall and Goldsmith, 1988).

Výskumná štúdia má snahu preukázať súvislosť medzi osobnosťou a preferenciou automobilu. Tento vzťah sledujeme vo viacerých cielových kategóriách. Do výskumu sme zaradili kategóriu manažérov, pretože pre mnohých z nich je automobil bonusom k ich povolaniu, ďalej bežných užívateľov a študentov.

### Náš výskumný problém možno vyjadriť nasledujúcimi otázkami:

Je rozdiel medzi distribúciami preferencií triedy automobilov z hľadiska troch skúmaných kategórií participantov?

Je rozdiel medzi distribúciami preferencií výbavy automobilov z hľadiska troch kategórií participantov?

Je rozdiel medzi distribúciami kritérií výberu automobilu z hľadiska troch kategórií participantov?

Je rozdiel v úrovni vybraných dimenzií Šestnásťfaktorového osobnostného dotazníka a škály LOPS z hľadiska troch kategórií vybraných participantov, preferencie triedy automobilov, preferencie výbavy, kritérií výberu automobilu a veku participantov?

### Metódy

Náš výskum je komparačno-korelačný. Bol realizovaný na troch výskumných vzorkách. Prvý výskumný súbor tvorili ľudia, ktorí mali riadiacu činnosť v náplni práce, zodpovedali za tím najmenej 5 ľudí a výber automobilu na základe vlastnej preferencie bol benefitom ich povolania.

Do tejto skupiny sme zaradili: majiteľov firiem, manažérov stredného a vyššieho manažmentu a členov predstavenstiev rôznych firiem. Zber dát v tejto skupine bol najproblematickejším vzhľadom na pracovnú vytáženosť a zaneprázdenosť oslovených respondentov. Jeho realizácia prebiehala vo všetkých 3 krajoch Slovenskej republiky. Pomer participantov v tejto sledovanej vzorke bol 20 mužov k 10 ženám.

Druhú časť skúmanej vzorky tvorili bežní užívatelia motorových vozidiel. Do tejto skupiny sme zaradili respondentov patriacich do vrstvy obyvateľstva, ktorá zastáva nižšie pracovné pozície v porovnaní s manažérmi a nevykonáva žiadnu riadiacu činnosť. V tejto vzorke sme dosiahli vyvážený pomer medzi pohlaviami: 20 mužov a 20 žien.

Posledný tretí výskumný súbor tvorilo 40 študentov vysokých škôl, v ktorom sme dosiahli homogenitu pohlaví v pomere 20 mužov a 20 žien. Skupinu vysokoškolákov tvorili študenti vyšších ročníkov, pri ktorých je pravdepodobne vyššia zrelosť a vyhranenosť názorov na skúmanú problematiku. Zber dát tejto vzorky bol realizovaný na študentoch humanitných a technických odborov v Trnave (viď tabuľka č.1).

Celkovo sa na výskume zúčastnilo 110 participantov, pričom vekové rozpätie celej výskumnej vzorky bolo určené spodnou hranicou 18 a hornou hranicou 60 rokov.

Tabuľka 1: Priemerný vek kategórií participantov podľa pohlavia

Kategória participantov	N (počet)			M (vek)		
	muži	ženy	spolu	muži	ženy	spolu
študenti	20	20	40	22,9	21,7	22,4
bežní užívatelia	20	20	40	46,6	44,0	45,3
manažéri	20	10	30	41,0	40,0	40,7

### Preferencie skúmame nasledujúcimi indikátormi:

Indikátor preferencie triedy automobilov vyjadruje otázka dotazníka v znení: „Ak by ste mali na výber, ktorá trieda automobilom by sa stala Vami preferovanou?“ Participanti mali možnosť výberu jednej z nasledujúcich možností: A. miniautomobily, B. malé automobily, C. nižšia stredná trieda, D. stredná trieda, E. vyššia stredná trieda, F. luxusné automobily, G. športové automobily, H. kabriolety, I. SUV, J. VAN. Ku každej z uvedených tried automobilov sme priradili niekoľko typických zástupcov danej kategórie.

Indikátor preferencie výbavy automobilu je v dotazníku vyjadrený otázkou: „Aká výbava by mala byť vo Vami preferovanom automobile?“ Na výber sme ponúkli jednu z nasledujúcich možností: A. základná výbava, B. doplnková výbava, C. plná výbava.

Indikátor kritéria výberu automobilu je v dotazníku vyjadrený otázkou: „Aký ukazovateľ je pre Vás najdôležitejší pri výbere automobilu?“ Participanti mali možnosť výberu jednej zo siedmych odpovedí: A. cena, B. bezpečnosť, C. spotreba, D. servis, E. možnosť odpočtu DPH, F. celkový vzhľad a G. Iné.

Vo výskume sme použili sedem vybraných dimenzií Šestnásťfaktorového osobnostného dotazníka, ktoré merajú vrelosť, emočnú stabilitu, dominanciu, zásadovosť, senzitivitu, snivosť a tenziu (Cattell, R. B., Cattell, A. K. S., Cattell, H. E. P., 1994).

Použili sme tiež Škálu na meranie optimizmu a pesimizmu „LOPS“ pozostávajúcu zo 16-tich položiek vo forme jednoduchých tvrdení. Participant na šestbodovej škále zaznamenáva tú odpoveď, ktorá najlepšie vystihuje jeho celkový postoj v danej oblasti a napokon z tejto informácie sme vytvorili sumačný index, pričom vysoké hrubé skóre indikuje pesimizmus, nízke optimizmus (Levy, 1985).

V analýze dát sme použili štatistické metódy komparácie distribúcií (Chí-kvadrát test a Cramerov koeficient V). Na porovnávanie úrovne kvantitatívnych premenných medzi rôznymi klasifikačnými triedami participantov sme použili ANOVU, odhad priemerov, štandardnú chybu priemerov a interval spoľahlivosti priemerov.

## Výsledky

O1: Je rozdiel medzi distribúciami preferencií triedy automobilov z hľadiska troch skúmaných kategórií participantov?

Medzi distribúciami preferencií triedy automobilov z hľadiska troch skúmaných kategórií participantov je štatistický (Chí-kvadrát(12) = 33,771; p < 0,001), aj vecný (V = 0,39) významný rozdiel. Ako ukazuje tabuľka 2, je takmer tridsaťpercentný rozdiel v podiely preferencie triedy automobilov B (malé automobily) medzi bežnými užívateľmi a manažérmi. Výrazný rozdiel v podiely je tiež medzi študentmi a manažérmi v preferencii triedy automobilov D (stredná trieda automobilov).

Tabuľka 2: Distribúcia preferencií triedy automobilov v troch skúmaných kategóriách (v %)

		KATEGÓRIA PARTICIPANTOV			Spolu
		študenti	bežní užívatelia	manažéri	
PREFERENCIA TRIEDY AUTOMOBILOV	B	15,0%	32,5%	3,3%	18,2%
	C	15,0%	22,5%	3,3%	14,5%
	D	15,0%	20,0%	40,0%	23,6%
	E	15,0%	10,0%	10,0%	11,8%
	F	10,0%	0,0%	13,3%	7,3%
	G	17,5%	12,5%	3,3%	11,8%
	I	12,5%	2,5%	26,7%	12,7%
Spolu		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Poznámka: Vysvetlenie symbolov kategórii pozri vyššie.

O2: Je rozdiel medzi distribúciami preferencií výbavy automobilov z hľadiska troch skúmaných kategórií participantov?

Medzi distribúciami preferencií výbavy automobilov z hľadiska troch skúmaných kategórií participantov nie je ani štatistický (Chí-kvadrát(4) = 7,171; p = 0,124), ani vecný (V = 0,18) signifikantný rozdiel. Napriek tomu je medzi bežnými užívateľmi a manažérmi je takmer dvadsaťpercentný rozdiel v podiely preferencie plne výbavy (pozri tabuľku 3).

Tabuľka 3: Distribúcia preferencií výbavy automobilov v troch skúmaných kategóriach (v %)

		KATEGÓRIA PARTICIPANTOV			Spolu
		študenti	bežní užívatelia	manažéri	
PREFERENCIA VÝBAVY	základná výbava	22,5%	37,5%	10,0%	24,5%
	doplňková výbava	20,0%	15,0%	23,3%	19,1%
	plná výbava	57,5%	47,5%	66,7%	56,4%
Spolu		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

O3: Je rozdiel medzi distribúciami kritérií výberu automobilu z hľadiska troch skúmaných kategórií participantov?

Medzi distribúciami kritérií výberu automobilu z hľadiska troch skúmaných kategórií participantov je štatistický ( $\text{Chí-kvadrát}(12) = 23,049$ ;  $p = 0,018$ ), aj vecný ( $V = 0,32$ ) významný rozdiel. Ako možno vidieť v tabuľke 4, bežní užívatelia cenu (A) v porovnaní s manažérmi hodnotia ako výraznejšie kritérium výberu automobilu, pričom vzhľad automobilu (F) nie je pre túto kategóriu participantov tak prioritným ako pre študentov a manažérov.

Tabuľka 4: Distribúcia kritérií výberu automobilu v troch skúmaných kategóriách (v %)

		KATEGÓRIA PARTICIPANTOV			Spolu
		študenti	bežní užívatelia	manažéri	
KRITÉRIUM VÝBERU AUTOMOBILU	A	22,5%	32,5%	10,0%	22,7%
	B	25,0%	27,5%	33,3%	28,2%
	C	2,5%	17,5%	0,05%	7,3%
	D	2,5%	5,0%	6,7%	4,5%
	E	5,0%	0,0%	10,0%	4,5%
	F	35,0%	15,0%	36,7%	28,2%
	G	7,5%	2,5%	3,3%	4,5%
Spolu		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

O4: Je rozdiel v úrovni vybraných dimenzií Šestnásťfaktorového osobnostného dotazníka a škály LOPS z hľadiska troch kategórií vybraných participantov, preferencie triedy automobilov, preferencie výbavy, kritérií výberu automobilu a veku participantov?

Táto otázka generuje 24 modelov typu ANOVA rozdelených do troch skupín modelov.

Prvú skupinu tvorí osem viacvchodových analýz rozptylu, ktoré sa medzi sebou odlišujú ôsmymi závislými premennými (vybrané osobnostné dimenzie + LOPS), kategorizované nezávislé premenné sú dve: preferencia triedy automobilov a kategórie participantov. Ako kovariačná premenná v modeloch vystupuje vek (kvantitatívna premenná). V ďalších dvoch skupinách modelov sa mení nezávisle premenná preferencia triedy automobilov na premennú preferenciu

výbavy (v druhom prípade), respektíve na premennú kritérium výberu automobilu (v treťom prípade).

V takto konštruovaných modeloch sme analýzou dát došli k prvému zisteniu, že vek nesúvisí s vybranými osobnostnými dimenaziami a LOPS-om. Nižšie budeme referovať len o tých modeloch, kde medzi závislou premennou a dvomi nezávisle premennými, resp. ich interakciou (pozri nižšie napr. tabuľka 10) existuje signifikantný vzťah.

Tabuľka 5 ukazuje ako sa mení úroveň LOPS-u podľa kategórií preferencie triedy automobilov. Medzi týmito úrovňami existuje významný kvantitatívny rozdiel. Participanti preferujúci malé automobily sa preukázali ako výrazne pesimistickejší v porovnaní s participantmi preferujúcimi luxusné automobily.

Tabuľka 5: Úroveň LOPS-u v kategóriách preferencie triedy automobilov

PREFERENCIA TRIEDY AUTOMOBILOV	M	SE	95% CI	
			dolná hranica	horná hranica
malé automobily	54,7	3,92	46,9	62,5
nižšia stredná trieda	45,0	4,07	37,1	52,9
stredná trieda	40,8	2,26	36,5	45,1
vyššia stredná trieda	43,0	3,17	36,9	49,1
luxusné automobily	33,1	3,87	25,6	40,6
športové automobily	47,2	4,17	39,1	55,2
SUV	49,3	4,16	41,2	57,3

$$F(6, 20) = 3,054; p = 0,009$$

Vysvetlivky:

M - priemer, SE - štandardná chyba, CI - interval spoľahlivosti

V tabuľke 6 vidíme, že skúmané kategórie participantov diferencujú úroveň dominancie. Študenti a bežní užívatelia dosahujú podobné skóre, zatiaľ čo manažéri presahujú priemerné hodnoty zvyšných dvoch kategórií participantov.

Tabuľka 6: Úroveň dominancie v skúmaných kategóriách participantov

KATEGÓRIA PARTICIPANTOV	M	SE	95% CI	
			Dolná hranica	Horná hranica
študenti	12,7	,80	11,2	14,3
bežní užívatelia	11,5	,72	10,1	13,0
manažéri	14,8	,84	13,1	16,4

$$F(2,9) = 5,027; p = 0,008$$

Ako možno vidieť v tabuľke 7, premenná preferencia výbavy differencuje úroveň zásadovosti. Participanti preferujúci základný stupeň výbavy dosahujú vyššie skóre v dimenzií zásadovosť v porovnaní s ostatnými dvoma kategóriami participantov.

Tabuľka 7: Úroveň zásadovosti v kategóriach preferencie výbavy

PREFERENCIA VÝBAVY	M	SE	95% CI	
			Dolná hranica	Horná hranica
základná výbava	15,7	,90	13,9	17,5
doplňková výbava	12,4	,83	10,8	14,1
plná výbava	13,0	,48	12,0	13,9

$F(2,9) = 4,235; p = 0,017$

Ďalšie výsledky preukázali, že:

A.) skúmané kategórie participantov diferencujú úroveň senzitivitu ( $F(2,9) = 3,560; p = 0,032$ ). Manažéri v porovnaní s ostatnými kategóriami participantov vykazujú nižšie bodové skóre v uvedenej osobnostnej dimenzií, teda sú menej závislými, húževnatejšími a „pevnejšie stoja na zemi“.

B.) sa mení úroveň tenzie podľa kategórie preferencia výbavy ( $F(2,9) = 3,437; p = 0,036$ ). Participanti preferujúci doplnkovú výbavu vykazujú najnižšie skóre v dimenzií tenzia. Je pre nich príznačná vyrovnanosť, uspokojenosť, relax (Svoboda, 1999).

V tabuľke 10 reálne pracujeme s devätnásťimi kategóriami participantov skonštruovanými prienikom kategórií participantov a kategórií kritérií výberu automobilu. Hľadáme teda odpoved', či v nich existuje rozličná úroveň emočnej stability. Celkovo možno uviesť pozitívnu odpoved'. Študenti, preferujúci ako kritérium výberu automobilu spotrebú a servis, dosahovali v dimenzií emočná stabilita veľmi nízku úroveň (príznačná menlivosť nálad, citová instabilita). Naopak vyššie (stabilnejší) skórujúci študenti našej vzorky za kritérium výberu automobilu považujú jeho bezpečnosť. Zaujímavosťou je, že kategória manažérov v takmer všetkých ukazovateľoch danej premennej v porovnaní so študentmi a bežnými užívateľmi vykazovala vyššie hodnoty, teda možno ich považovať za zrelších, stabilnejších a pokojnejších.

Tabuľka 10: Úroveň emočnej stability v príniku kategórií participantov a kategórií kritérií výberu automobilu

KATEGÓRIA PARTICIPANTOV	KRITÉRIUM VÝBERU AUTOMOBILU	M	SE	95% CI	
				Dolná hranica	Horná hranica
študenti	cena	13,5	1,44	10,7	16,4
	bezpečnosť	14,5	1,40	11,8	17,3
	spotreba	3,3	3,96	-4,5	11,2
	servis	4,3	3,96	-3,5	12,2
	možnosť odpočtu DPH	7,8	2,82	2,2	13,4
	celkový vzhľad	12,3	1,24	9,9	14,8
	Iné	13,7	2,34	9,0	18,3
bežní užívatelia	cena	9,4	1,19	7,0	11,7
	bezpečnosť	12,3	1,30	9,7	14,8
	spotreba	12,3	1,57	9,2	15,4
	servis	12,3	2,82	6,7	17,9
	možnosť odpočtu DPH	.	.	.	.
	celkový vzhľad	11,9	1,65	8,7	15,2
	Iné	11,7	3,95	3,8	19,5
manažéri	cena	14,9	2,26	10,4	19,4
	bezpečnosť	13,5	1,28	11,0	16,1
	spotreba	.	.	.	.
	servis	15,4	2,76	9,9	20,9
	možnosť odpočtu DPH	12,4	2,30	7,9	17,0
	celkový vzhľad	11,1	1,18	8,8	13,5
	Iné	16,9	3,90	9,2	24,7

$$F(10,19) = 2,004; p = 0,042$$

V tabuľke 11 dokumentujeme úroveň LOPS-u podľa kritéria výberu automobilu. Medzi týmito úrovňami existuje významný kvantitatívny rozdiel. Participanti preferujúci spotrebu ako podstatné kritérium výberu automobilu dosahovali v LOPS-e najvyššie hodnoty, prejavili sa ako výrazne pesimistickí. Za najoptimistickejších možno považovať participantov považujúcich za kritérium výberu možnosť Iné (ktorá sa pre rozmanitosť odpovedí nedala podrobnejšie kvantifikovať).

Tabuľka 11: Úroveň LOPS v kategóriach kritérií výberu automobilu

KRITÉRIUM VÝBERU AUTOMOBILU	M	SE	95% CI	
			Dolná hranica	Horná hranica
cena	49,2	49,19	2,5	44,3
bezpečnosť	41,6	41,55	1,9	37,8
spotreba	56,0	56,00	5,5	45,0
servis	52,9	52,85	5,0	43,0
možnosť odpočtu DPH	52,7	52,67	4,7	43,3
celkový vzhľad	45,5	45,54	2,0	41,6
Iné	32,9	32,89	5,3	22,4

$$F(6,19) = 3,244; p = 0,006$$

Podobne ako v úrovni emocionálnej stability, aj v úrovni LOPS-u je zaujímavý vzťah k tým istým devätnásťim kategóriám participantov skonštruovanými prienikom kategórií participantov a kategórií kritéria výberu automobilu. Hľadáme teda odpoveď, či v nich existuje rozličná úroveň LOPS-u. Celkovo možno uviesť pozitívnu odpoved. V prieniku kategórií participantov a kategórií kritérií výberu automobilu za najpesimistickejších možno považať študentov považujúcich za dôležité kritérium výberu spotrebu a servis. Najoptimistickejší participanti všetkých troch kategórii si vyberajú automobil na základe kritéria „Iné“.

### Zhrnutie

V príspevku prezentujeme len časť výsledkov z nášho výskumu. Sústredili sme sa na skúmanie vzťahu troch kategórií participantov (študenti, bežní užívatelia, manažéri) a preferencie automobilu. Došli sme k záveru, že výber triedy automobilu a kritérium výberu automobilu sa líšia na rozdiel od preferencie výbavy.

V druhej časti sme zistili, že vo veľkom množstve vzťahov medzi vybranými dimenziami Šestnásťfaktorového osobnostného dotazníka a škály LOPS na strane jednej a troch kategórií vybraných participantov, preferencie triedy automobilov, preferencie výbavy, kritérií výberu automobilu a veku participantov na strane druhej, v ôsmych prípadoch sme identifikovali zaujímavé súvislosti.

Našimi zisteniami je možné nadviazať na výsledky autorov prezentovaných v úvodnej časti našej štúdie. Tak ako Evansovi (1959) a Westfalovi (1962) aj nám sa podarilo preukázať niektoré štatistiky a vecne významne súvislosti medzi osobnostnými črtami a preferenciou automobilu platnými pre výskumnú vzorku použitú zaradenú do nášho výskumu. Zároveň si uvedomuje a súhlasíme s autormi Foxallom a Goldsmithom (1988), že vzhľadom na obrovské množstvo súčasne pôsobiacich premenných v interakcii osobnosť spotrebiteľa – preferencia automobilu, je väčším potesnením preukázanie akéhokoľvek pozitívneho vzťahu parciálnych výsledkov, ako nízka relevantnosť celkových výsledkov.

## Literatúra

- Evans, F.B. (1959): Psychological and Objective Factors in the Prediction of Brand Choice. In Journal of Business, 32, s.340-349.
- Westfall, R. (1962): Psychological Factors in Predicting Product Choice. Journal of Marketing, 26, s.34-40.
- Govers, P.C.M., Schoormans, J.P.L. (2005): Product personality and its influence on consumer preference. In Journal of Consumer Marketing, 22, s.189-197.
- Foxall, G. R., Goldsmith, R. E., Brown, S. (1998): Consumer psychology for marketing. Oxford: The Alden Press.
- Foxall, G.R, Goldsmith, R.E. (1988): Personality and consumer research: another look. In Journal of the Market Research Society, 30, s.111-25.
- Řičan, P.: 16PF (1975): Šestnáctifaktorový dotazník – príručka. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, š.p..
- Levy, D. A. (1985): Optimism and pessimism: Relationships to circadian rhythms, In Psychological Reports, 57, s. 1123-1126.
- Svoboda, M.(1999): Psychologická diagnostika dospelých. Praha, Portál.

# **Analýza extenzívneho využívania pracovného času učiteľmi vysokých škôl**

## **Analysis of the extensive use of working time university teachers**

### **Kravčáková Gabriela**

Fakulta verejnej správy Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach  
*gabriela.kravcakova@upjs.sk*

*Abstrakt: Predmetom príspevku je práca učiteľa vysokej školy, ktorá bola analyzovaná z extenzívnej stránky.*

*Prezentované sú výsledky výskumu zistujúceho mieru časovej náročnosti pracovných úloh a mieru subjektívnej významnosti týchto úloh u učiteľov českých a slovenských vysokých škôl.*

*Kľúčové slová: Design pracovného miesta. Pracovné miesto učiteľa vysokej školy. Extenzívne využitie fondu pracovného času.*

*Abstract: The focus of this article is work of university teachers which was analyzed from extensive view. In the article are presented results of research which was focused on determination of work tasks time intensity and rate of subjective significance of these tasks performed by teachers in slovak and czech universities.*

*Keywords: Design of work place. Work place of university teacher. Extensive utilization of working time fond.*

### **Úvod**

Design pracovného miesta súvisí so schopnosťou organizácie (aj verejnej vysokej školy) obsadiť toto pracovné miesto kompetentným pracovníkom a tiež súvisí s efektivitou vykonávania pracovných úloh pridelených pracovnému miestu. Toto sú zásadné požiadavky determinujúce excelentnosť organizácie, pretože vypovedajú o kvalite ľudských zdrojov.

### **Pracovné miesto**

Pracovné miesto má byť vytvorené až keď v organizácii existuje jeho zmyslupný a zdôvodnený účel (poslanie). Tvorba pracovného miesta je chápana ako vytváranie profilu (designu) pracovného miesta. V priebehu tohto procesu sa definujú konkrétné pracovné úlohy a zoskupujú sa do pracovných miest. Konkrétnie ide o tvorbu obsahu práce (čo sa má robiť), o vypracovanie postupu práce (ako a kedy sa majú pracovné úlohy vykonávať), o vymedzenie právomocí a zodpovedností pracovnému miestu, o umiestnenie pracoviska a tvorbu pracovného prostredia. Následne sa kruje profil držiteľa tohto pracovného miesta.

### **Pracovné miesto učiteľa vysokej školy**

Tvorba designu pracovného miesta vysokoškolského učiteľa vykazuje isté špecifiká. Obsah práce určuje zákon č. 175/2008 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Vysokoškolskí učitelia pôsobia vo funkciách profesor, docent, odborný asistent, asistent a lektor. Učiteľ je zaradený do funkcie na základe posúdenia základných a osobitných kvalifikačných predpokladov a na základe vykonávanej najnáročnejšej pracovnej povinnosti. Štruktúru pracovných úloh vysokoškolských učiteľov zobrazuje tabuľka 1.

Tabuľka 1 Pracovné úlohy vysokoškolských učiteľov podľa funkcií

Funkcia	Pracovné úlohy
Profesor	Zodpovednosť za výskum a vzdelávanie v študijnom odbore. Garantovanie, resp. kogarantovanie študijného programu. Úlohy v oblasti vzdelávania: vedenie prednášok a seminárov, hodnotenie študentov vrátane skúšania na štátnych skúškach, vedenie doktorandov, vedenie a oponovanie záverečných prác, tvorba študijných materiálov. V oblasti vedy – formovanie trendov a koncepcíí, výskumná a vývojová činnosť a zverejňovanie jej výsledkov na medzinárodnej úrovni, vedenie výskumných tímov.
Docent	Garantovanie, resp. kogarantovanie bakalárskeho študijného programu. Úlohy v oblasti vzdelávania: vedenie prednášok a seminárov, hodnotenie študentov vrátane skúšania na štátnych skúškach, vedenie doktorandov, vedenie a oponovanie záverečných prác, tvorba študijných materiálov. V oblasti vedy – výskumná, vývojová alebo umelecká činnosť na rozvoj poznania v študijnom odbore činnosť a zverejňovanie jej výsledkov, vedenie výskumných tímov, organizovanie vedeckých alebo umeleckých podujatí.
Odborný asistent	Úlohy v oblasti vzdelávania: vedenie prednášok z vybraných kapitol, vedenie seminárov a cvičení, hodnotenie študentov, vedenie a oponovanie záverečných prác v prvých dvoch stupňoch VŠ vzdelávania, konzultácie, zabezpečovanie exkurzií a praxí. V oblasti vedy – účasť na výskumnej a vývojovej činnosti pracoviska a zverejňovanie jej výsledkov, spolupráca pri organizovaní vedeckých alebo umeleckých podujatí. Odborný asistent s PhD. skúša aj na štátnych skúškach v bakalárskych študijných programoch.
Asistent	Úlohy v oblasti vzdelávania: vedenie cvičení, hodnotenie študentov, účasť na zabezpečovaní ostatných vzdelávacích činností a účasť na tvorbe študijných materiálov. V oblasti vedy – účasť na výskumnej a vývojovej činnosti a zverejňovanie jej výsledkov, účasť na organizovaní vedeckých, odborných alebo umeleckých podujatí.
Lektor	Úlohy v oblasti vzdelávania: vedenie cvičení, hodnotenie študentov, účasť na zabezpečovaní ostatných vzdelávacích činností a účasť na tvorbe študijných materiálov.

Zdroj: Zákon č. 175/2008 Z. z. o vysokých školách

Štruktúru pracovných úloh vysokoškolského učiteľa určuje zákon len rámcovo, pričom predpokladá, že ďalšie povinnosti určí vnútorný predpis vysokej školy.

Pracovné úlohy sú vykonávané v čase. Podľa § 85 ods. 5 Zákonníka práce je pracovný čas zamestnanca najviac 40 hodín týždenne. Pracovný čas učiteľov vysokej školy je zvyčajne 37,5 hodín týždenne. Z toho logicky vyplýva, že zamestnávateľ (vysoká škola) má pracovnému miestu priradiť z hľadiska kvantity a náročnosti také pracovné úlohy, ktorých zabezpečenie môže učiteľ vykonať za stanovený pracovný čas.

Fond pracovného času vysokoškolského učiteľa súhrne predstavuje 2000 hodín za akademický rok. V jeho priebehu učiteľ vykonáva činnosti v pedagogickej oblasti, vo vedecko-výskumnej oblasti a tiež vykonáva činnosti, ktoré nazývame ostatné činnosti a popisujeme ich v tomto príspievku v časti výsledky a diskusia.

Pri tvorbe designu pracovného miesta je logickou požiadavkou, že pracovné úlohy si majú byť dostatočne podobné, majú na seba nadväzovať, majú tvoriť zmysluplný celok, atď. V opačnom prípade dochádza k nezdravej záťaži organizmu. Ak je pracovná záťaž reálna, resp. subjektívne

vnímaná dlhodobo, zhoršuje to kvalitu pracovného života a kvalitu života ako takú. Ak sú súčasne pracovné úlohy, ktorým pracovník venuje veľa času, ním považované za nedôležité, kvalita pracovného života rýchlejšie klesá. Uvedené má samozrejme negatívny vplyv na pracovný výkon (napr. Jeleňová, I., 2007). Pracovný výkon učiteľa vyskej školy je podľa zákona o vysokých školách orientovaný na rozvoj harmonickej osobnosti, vedomostí, múdrosti, dobra a tvorivosti v človeku, preto je dôležité venovať pozornosť pracovným podmienkam a v tom aj pracovnému času učiteľov vyskej školy. Z tohto dôvodu považujeme realizáciu analýz extenzívneho a intenzívneho využitia pracovníkov za potrebnú.

Pri analýze intenzívneho využitia pracovníkov ide o analýzu produktivity práce. Pri analýze extenzívneho využitia pracovníkov ide o analýzu využitia fondu pracovného času. Skúmanie môže zabezpečiť zistenie nielen kvantitatívnych, ale aj kvalitatívnych údajov, pričom existuje niekoľko zdrojov dát (napr. držiteľ pracovného miesta, nadriadený pracovník, klient a pod.).

Práca je pre človeka zdromom príjmov, možnosť sebarealizácie a uspokojovania mnohých ďalších potrieb. Práca učiteľa je povolením, no často sa o nej hovorí aj ako o poslaní. Nezriedka sa stretnávame s názorom, že práca vysokoškolského učiteľa je náročná z hľadiska obsahu i z hľadiska času, že vyvoláva stres a choroby s tým spojené, že je nedostatočne ocenená, že spoločenský status učiteľa je neadekvátny výstupu, ktorý vykazuje jeho práca, atď. Ale každý držiteľ tohto pracovného miesta svoju prácu vníma inak, subjektívne. Autorku výskumu zaujímal práve názor držiteľov pracovného miesta vysokoškolský učiteľ na prácu, ktorú vykonávajú.

### **Metodika výskumu**

Cieľom výskumu bolo zistiť časovú náročnosť pracovných úloh, ktoré vykonáva vysokoškolský učiteľ verejnej vyskej školy zo SR a z ČR a zistiť subjektívne percipovanú významnosť vykonávaných pracovných úloh.

Žažiskovou technikou bol autorský Dotazník o práci učiteľa vyskej školy, rozdelený do štyroch častí. Prvá časť dotazníka, ktorej výsledky sú prezentované v tomto texte, je nazvaná Popis práce a je zameraná na priamu a nepriamu pedagogickú činnosť učiteľa vyskej školy, na vedecko-výskumnú a publikačnú činnosť a ostatnú činnosť učiteľa vyskej školy. Každá z uvedených oblastí (subškál) obsahuje úlohy, ktoré vykonáva učiteľ vyskej školy. Výskumným zámerom bolo zmapovať prácu vysokoškolských učiteľov za obdobie roku 2008, t. j. za letný semester akademického roku 2007/2008 a zimný semester akademického roku 2008/2009. Respondent mal označiť úlohy, ktoré vykonáva a vyjadriť sa k časovej náročnosti týchto úloh (tzn. mal odhadnúť a uviesť priemerný počet hodín za týždeň, semester, alebo akademický rok potrebný na výkon danej úlohy). Súčasne sa mal respondent vyjadriť k úrovni subjektívnej významnosti vykonávanej pracovnej úlohy. Významnosť pracovnej úlohy bola zistovaná na 5-stupňovej škále. Kotvy škály sa pohybovali od 5 – rozhodne áno až po 1 – rozhodne nie. Túto časť dotazníka možno považovať za rozšírený checklist.

Obrázok 1: Štruktúra prvej časti Dotazníka o práci učiteľa vyskej školy

Členenie dotazníka	Oblast' (subškála)
1. časť – Popis práce	A – Priama pedagogická činnosť
	B – Nepriama pedagogická činnosť 1. faktor – postgraduál 2. faktor – výučba 3. faktor – absolutórium
	C – Vedecko-výskumná a publikačná činnosť
	D – Ostatné činnosti

Dotazník bol vytvorený ako formulár na webovej stránke. Respondenti boli oslovení motivujúcim listom zaslaným na ich e-mailové adresy. Návratnosť dotazníka bola 26 %. Výskumnú vzorku tvorilo 205 respondentov (z toho 148 respondentov zo SR a 57 respondentov z ČR).

Výsledky výskumu boli spracované v štatistickom programe Statistica. Na overenie základnej štruktúry prvej časti dotazníka nazvanej Popis práce bola realizovaná exploračná faktorová analýza na základe údajov vyjadrujúcich významnosť jednotlivých úloh. Pre spracovanie bola použitá metóda maximálnej vieročnosti nasledovaná normalizovanou rotáciou faktorov varimax. Pri posudzovaní štruktúry jednotlivých oblastí prvej časti dotazníka, a to A – Priama pedagogická činnosť, C – Vedecko-výskumná činnosť a D – Ostatné činnosti bola identifikovaná jednofaktorová štruktúra, tzn. bola potvrdená homogenita subškál. V oblasti B – Nepriama pedagogická činnosť boli identifikované 3 faktory (obrázok 1).

Reliabilita Dotazníka o práci učiteľa vyskej školy bola zistovaná ako vnútorná konzistencia položiek. Hodnoty Cronbachovej alfy potvrdili vnútornú konzistenciu jednotlivých subškál.

### Výsledky výskumu a diskusia

Pri každej položke dotazníka bola zistovaná časová náročnosť pracovnej úlohy a v prípade, že ju učiteľ vykonáva, aj subjektívne percipovaná významnosť. Na analýzu výsledkov bol použitý aritmetický priemer. Na zistenie rozdielov medzi časovou náročnosťou pracovnej úlohy a subjektívne percipovanou významnosťou, bol použitý t-test pre nezávislé výbery. Na overenie tesnosti vzťahu medzi premennými bol použitý korelačný koeficient gama.

Pracovné úlohy vysokoškolského učiteľa sú členené na úlohy v oblasti pedagogickej, v oblasti vedecko-výskumnej a tretiu skupinu tvoria ostatné činnosti vysokoškolského učiteľa. Pedagogická oblasť zahŕňa úlohy realizované ako priama a nepriama pedagogická činnosť.

Priama pedagogická činnosť je práca, v priebehu ktorej učiteľ vyskej školy vedie prednášky, semináre (cvičenia), konzultácie, resp. zabezpečuje praxe a exkurzie. Zvyčajne je vykonávaná v učebni, resp. v na to určenom priestore za priamej účasti učiteľa a študentov.

Tabuľka 2: Priama pedagogická činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER		t-test
	SR	ČR	
Vedenie prednášok na DŠ	146,03	124,56	1,11
Vedenie seminárov / cvičení na DŠ	221,28	229,82	- 0,37
Konzultácie na PhD. štúdiu	8,65	12,60	- 0,78 <sup>a</sup>
Konzultácie na externom štúdiu	26,42	21,58	0,89
Vedenie exkurzií a praxí študentov	6,22	19,54	- 1,24 <sup>a</sup>

Legenda:

a – t-test pre nehomogénne rozptyly

Najviac pracovného času v oblasti priamej pedagogickej činnosti venujú vysokoškolskí učitelia zo SR a z ČR vedeniu seminárov, resp. cvičení na dennej forme štúdia. Štatisticky významné rozdiely pri zabezpečovaní priamej pedagogickej činnosti neboli preukázané.

Najvyššia miera subjektívnej významnosti podľa názoru učiteľov zo SR je priradená vedeniu prednášok na dennej forme štúdia (4,71) a podľa názoru učiteľov z ČR zabezpečeniu vzdelávania v treťom stupni vysokoškolského vzdelávania (doktorandské štúdium) – 4,77. Štatisticky významný rozdiel sa nepreukázal.

Nepriamu pedagogickú činnosť možno charakterizovať prostredníctvom úloh zameraných na prípravu na zabezpečenie pedagogického procesu a na odbornú a metodickú pomoc pre študentov, resp. kolegov (napr. konzultačné hodiny, vedenie záverečných prác). Objektom nepriamej pedagogickej činnosti sú študenti dennej a externej formy štúdia, študenti doktorandského štúdia a kolegovia, ktorí usilujú o kvalifikačný rast.

Tabuľka 3: Nepriama pedagogická činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER		t-test
	SR	ČR	
Príprava prednášok na DŠ	146,03	142,98	0,14
Príprava seminárov / cvičení na DŠ	133,02	152,63	- 1,03
Konzultačné hod. pre študentov	108,95	89,47	2,03 <sup>a</sup>
Príprava konzultácií na PhD. štúdiu	11,77	22,14	- 0,89 <sup>a</sup>
Príprava konzultácií na externej forme štúdia	11,47	10,39	0,47
Príprava testov na priebežné a záverečné hodnotenie študentov	23,61	37,86	- 1,23 <sup>a</sup>
Priebežné hodnotenie študentov počas semestra	43,99	44,56	- 0,07 <sup>a</sup>
Záverečné hodnotenie študentov	69,80	79,72	- 0,85
Skúšanie doktorandov na záver výučby predmetu	3,16	2,67	0,37
Člen štátnicovej komisie	52,81	33,89	2,76 <sup>a*</sup>
Člen rigoróznej komisie	5,11	2,00	2,79 <sup>a*</sup>
Člen komisie pre doktorandské skúšky	5,30	3,51	1,14 <sup>a</sup>
Vedenie bakalárskych prác	41,20	51,12	- 1,03 <sup>a</sup>
Vedenie diplomových prác	42,93	42,46	0,06 <sup>a</sup>
Vedenie rigoróznych prác	4,03	3,30	0,45
Vedenie dizertačných prác	15,03	11,49	0,55 <sup>a</sup>
Oponovanie bakalárskych prác	20,20	17,02	1,07
Oponovanie diplomových prác	15,65	12,40	1,33
Oponovanie rigoróznych prác	3,91	1,97	1,69 <sup>a</sup>
Oponovanie dizertačných prác	7,77	6,26	0,62
Recenzie habilitačných a inauguračných prác	3,10	1,58	1,50 <sup>a</sup>
Vedenie ŠVOČ	5,93	3,68	1,08 <sup>a</sup>
Ostatné práce (zapisovanie výsledkov, tvorba tém na záverečné práce, príprava písomných mater., atď.)	41,64	46,47	- 0,65 <sup>a</sup>

Legenda:

a – t-test pre nehomogénne rozptyly

Vysokoškolskí učitelia zo SR venujú v priemere najviac pracovného času príprave prednášok na dennej forme štúdia. Učitelia z ČR venujú najviac času príprave seminárov, resp. cvičení. V priemere najmenej pracovného času za akademický rok venujú vysokoškolskí učitelia recenziám habilitačných a inauguračných prác. V oblasti nepriamej pedagogickej činnosti sa potvrdili štatisticky významné rozdiely pri činnosti člen štátnicovej komisie a člen komisie pre rigorózne pokračovanie. Obom pracovným úlohám viac času venujú učitelia zo SR.

Pracovné úlohy učitelia subjektívne percipujú viac za rozhodne významné a významné. Miera významnosti pri hodnotení údajov získaných od učiteľov zo SR sa pohybovala od 4,86 (recenzie habilitačných a inauguračných prác) po 3,55 (ostatné práce) a následne 3,61 (oponovanie bakalárskych prác). Najvyššiu mieru významnosti prisúdili učitelia z ČR vedeniu doktorandských prác a recenziám habilitačných a dizertačných prác (5,00) a najnižšiu ostatným prácам (3,45) a následne vedeniu ŠVOUČ (3,75). Štatisticky významný rozdiel sa potvrdil pri percipovaní subjektívnej významnosti pracovných úloh vedenie bakalárskych a diplomových prác. Vyššiu mieru významnosti týmto úlohám prisudzujú učitelia z ČR.

Učiteľ vyskej školy je nielen pedagogický pracovník, ale aj vecko-výskumný pracovník. Takže druhú časť jeho práce tvorí vedecko-výskumná činnosť. V rámci vedecko-výskumnej činnosti učiteľ pracuje na výskumných úlohách, ktorých výsledky publikuje. Riešenie výskumných úloh zabezpečuje v rámci základného a aplikovaného výskumu pre rôzne subjekty, napr. pre spoločnosť (VEGA, KEGA, APV), pre prax (objednávky podnikov) a pre zamestnávateľa (fakultný výskum).

Učitelia zo SR v priemere najviac pracovného času za akademický rok venujú tvorbe vedeckej monografie a najmenej pracovného času im zaberá členstvo vo vedeckých komisiách, napr. VEGA, KEGA. Učitelia z ČR v priemere najviac pracovného času za akademický rok venujú tiež tvorbe vedeckej monografie. Pri tejto pracovnej úlohe sa ale potvrdil štatisticky významný rozdiel – o 125,19 hodín za akademický rok sa tejto aktivite venujú viac učitelia zo SR. Štatisticky významný rozdiel sa potvrdil aj pri aktivitách tvorba kapitol vo vysokoškolských učebniciach a realizácia výskumných aktivít. Obom činnostiam viac času venujú učitelia zo SR (tabuľka 4).

Podľa subjektívneho hodnotenia učiteľov zo SR bola najvyššia miera významnosti priradená tvorbe vedeckej monografie (4,75) a najnižšia miera významnosti členstvu vo vedeckých komisiách (3,43). Učitelia z ČR za najviac významné považujú autorské osvedčenia, patenty a objavy (5,00) a za najmenej významné tvorbu učebníc pre základné školy (3,71). V tomto prípade bol preukázaný aj štatisticky významný rozdiel (SR: 3,86 – ČR: 1,00).

Tabuľka 4: Vedecko-výskumná činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER		t-test
	SR	ČR	
Tvorba vedeckej monografie	261,28	135,09	2,60 <sup>a*</sup>
Kapitoly vo vedeckých monografiách	41,03	20,14	2,29 <sup>a</sup>
Tvorba vysokoškolskej učebnice	91,25	78,07	0,58
Kapitoly vo vysokoškolských učebniciach	16,01	4,82	3,32 <sup>a*</sup>
Vedecké práce v časopisoch, zbor., monografiách	85,56	81,33	0,21 <sup>a</sup>
Príspevky na konferenciách	46,07	38,98	1,03
Správy o vedecko-výskumných úlohách	22,39	15,04	1,74
Autorské osvedčenia, patenty, objavy	2,77	1,75	0,43 <sup>a</sup>
Odborné knižné práce	12,45	5,61	1,44 <sup>a</sup>
Kapitoly v odborných knihách	4,18	2,98	0,49
Učebnice pre ZŠ a stredné školy	12,97	0	1,35
Skriptá a učebné texty	50,20	53,81	- 0,30
Kapitoly v skriptách a učebných textoch	14,01	7,23	1,73 <sup>a</sup>
Odborné práce v časopisoch a zborníkoch	35,17	25,61	1,10
Ostatné: abstrakty, postery, heslá, preklady, atď.	21,36	30,25	- 1,22 <sup>a</sup>
Vedenie autorského kolektívu pri tvorbe monografie, učebnice, skript, učebných textov	5,88	3,00	1,19 <sup>a</sup>
Realizácia výskumných aktivít	109,41	57,37	3,31 <sup>a*</sup>
Vedúci grantu (VEGA, KEGA, APV a pod.)	111,96	63,33	1,95
Členstvo vo vedeckej rade školy	4,13	3,44	0,35
Členstvo v odborovej (spoločnej odbor.) komisií	4,13	3,61	0,29
Členstvo v komisií VEGA, KEGA a pod.	1,45	0	1,17
Členstvo v redakčnej rade časopisu	5,16	2,30	1,85 <sup>a</sup>
Ostatné (tvorba projektov, organizácia konferencií, a pod.)	30,10	22,16	1,50

Legenda: a – t-test pre nehomogénne rozptyly

Učiteľ vysokej školy plní aj pracovné úlohy, ktoré zdanlivo nesúvisia s jeho hlavnou pedagogickou a vedecko-výskumnou činnosťou.

Štatisticky významný rozdiel v počte hodín za akademický rok sa preukázal pri aktivite štúdium nových poznatkov a vedenie katedry (v priemere viac pracovného času za akademický rok venujú týmto úlohám učiteľia zo SR). Ďalej sa štatisticky významný rozdiel preukázal pri aktivitách súvisiacich s prácou zástupcu vedúceho katedry a pri lektorskej činnosti (v priemere viac času týmto úlohám venujú učiteľia z ČR).

Najvyššiu mieru subjektívnej významnosti učiteľia zo SR a z ČR priradili štúdiu nových poznatkov (4,77). Najnižšiu mieru prisúdili učiteľia zo SR funkciu v odborovej organizácii (3,40) a učiteľia z ČR členstvu v kolégiu rektora, resp. dekana (3,56). Štatisticky významný rozdiel vo významnosti úloh sa preukázal pri práci súvisiacej s činnosťou zástupcu vedúceho katedry (SR: 3,74 – ČR: 4,55).

Tabuľka 5: Ostatná činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER		t-test
	SR	ČR	
Štúdium nových poznatkov	327,36	219,74	2,70 <sup>a*</sup>
Garant študijného programu	6,26	7,00	- 0,32
Gestor predmetu	9,57	10,00	- 0,17
Člen kolégia rektora, dekana	6,15	7,72	- 0,55
Člen akreditačnej komisie	5,14	0,53	1,31 <sup>a</sup>
Člen akademického senátu	3,25	6,82	- 1,30 <sup>a</sup>
Funkcia v odborovej organizácii	0,26	1,05	- 0,87 <sup>a</sup>
Vedúci katedry	26,91	3,16	3,44 <sup>a*</sup>
Zástupca vedúceho katedry (tajomník)	11,28	28,25	- 1,68 <sup>a*</sup>
Lektorská činnosť organizovaná fakultou (kurzy)	6,45	12,02	- 1,77 <sup>a*</sup>
Porady (napr. zasadnutia katedry)	22,73	18,11	1,70
Vedúci (koordinátor) projektu ESF	6,82	14,74	- 0,68 <sup>a</sup>

Legenda:

a – t-test pre nehomogénne rozptyly

Tabuľka 6: Priemerná časová náročnosť pracovných úloh – celkom (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ OBLASŤ	PRIEMER		t-test
	SR	ČR	
A – Priama pedagogická činnosť	408,60	408,11	0,01 <sup>a</sup>
B – Nepriama pedagogická činnosť	816,41	819,58	- 0,05 <sup>a</sup>
1. faktor – postgraduál	153,42	150,65	0,17 <sup>a</sup>
2. faktor – výučba	578,51	604,09	- 0,45 <sup>a</sup>
3. faktor- absolutórium	212,81	193,89	2,76 <sup>a*</sup>
C – Vedecko-výskumná činnosť	988,92	655,93	3,39 *
D – Ostatné činnosti	432,18	329,12	2,16 <sup>a</sup>
SPOLU: A + B + C	2.213,93	1.883,61	2,60 *
SPOLU: A + B + C + D	2.646,10	2.212,74	2,91 *

Legenda:

a – t-test pre nehomogénne rozptyly

Celkové výsledky súhrne prezentuje tabuľka 6. Štatisticky významný rozdiel bol preukázaný medzi priemernou časovou náročnosťou pracovných úloh v oblasti vedy a výskumu a tiež pri nepriamej pedagogickej činnosti pri faktore 3 nazvanom absolutórium. Tento faktor zahŕňa úlohy: člen štátnicovej komisie, vedenie bakalárskych a diplomových prác, oponovanie bakalárskych a diplomových prác.

Následne boli zistované súvislosti medzi množstvom času, ktorý venujú učitelia pracovnej úlohe a percipovanou významnosťou danej úlohy. Existuje výrazne tesný korelačný vzťah medzi časovou náročnosťou a subjektívou významnosťou pracovných úloh. Významnosť sa priamoúmerne zvyšuje s nárastom množstva času pri týchto pracovných úlohách: vedenie seminárov, zabezpečenie vzdelávania na doktorandskom štúdiu, člen komisie pre doktorandské skúšky, tvorba vedeckej monografie, člen akademického senátu a vedúci katedry.

## Záver

Predmetom príspevku je extenzívne využitie pracovného času vysokoškolského učiteľa, pričom zdrojom dát bol samotný držiteľ tohto pracovného miesta. Podľa výpovedí vysokoškolských učiteľov možno konštatovať, že fond pracovného času prekračujú učitelia zo SR, aj učitelia z ČR. V priemere viac hodín za akademický rok venujú pracovným úlohám učitelia zo SR. V každom prípade ale možno vyjadriť názor, že analýza extenzívneho využitia pracovníkov preukázala pracovné zataženie vysokoškolských učiteľov zúčastnených výskumu. Toto zistenie považujeme za negatívne, pričom nepriaznivé účinky pracovnej záťaže sa môžu prejavíť na fungovaní vyskejšej školy a tiež na práci vysokoškolského učiteľa.

Príspevok je čiastkovým výstupom výskumnej úlohy VEGA č. 1/0865/08 pod názvom Determinanty, kritériá a hodnotenie duševnej práce.

## Literatúra

- Antošová, M. (2005). Riadenie ľudských zdrojov a personálny manažment. Košice: AMS. ISBN 80-8073-402-X
- Jeleňová, I. (2007): Organizačné deviácie: prečo podávať výkon, keď nemusím? In: Fedáková, D., Kentoš, M., Výrost, J. (Eds.) Sociálne procesy a osobnosť 2006. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV.
- Tej, J (2007). Správa a manažment. Prešov: ManaCon, 2007. ISBN 978-80-89040-33-9
- Zákon č. 175/2008 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- Zákon č. 311/2001 Z. z. Zákonník práce

# Vývoj sociálních dovedností v období nastupující dospělosti<sup>19</sup>

## *Social Skills Development at the Period of Emerging Adulthood*

### Krejčová Lenka

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie  
lenka.krejcova@ff.cuni.cz

### Gillernová Ilona

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie  
ilona.gillernova@ff.cuni.cz

*Abstrakt:* Text prezentuje výsledky části výzkumného projektu zaměřeného na mapování významných psychologických charakteristik vývojového období nastupující dospělosti. Příspěvek věnuje pozornost rozvoji sociálních dovedností. Výzkumný soubor tvořilo více než tři tisíce respondentů ve věku nastupující dospělosti, jimž byl administrován dotazník sociálních dovedností (SSI) a dotazník dimenzi nastupující dospělosti (IDEA). Výsledky byly zpracovány prostřednictvím Pearsonova korelačního koeficientu a naznačily signifikantní souvislosti mezi jednotlivými projevy sociálních dovedností a charakteristickými rysy nastupující dospělosti.

*Klíčová slova:* nastupující dospělost, sociální dovednosti, vyjadřování, sensitivita, kontrola, dimenze nastupující dospělosti

*Abstract:* The text introduces a part of a research project on crucial psychological characteristics of emerging adulthood. It particularly focuses on social skills development in the course of this developmental period. The sample consisted of more than three thousand respondents who filled in the Social Skills Inventory (SSI) and the Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA). Results were analyzed via Pearson's correlation coefficient and they implicated links between certain social skills abilities and typical features of the emerging adulthood.

*Keywords:* emerging adulthood, social skills, expressivity, sensitivity, control, emerging adulthood dimensions

### Významné charakteristiky nastupující dospělosti

Na počátku nového tisíciletí představil J. J. Arnett odborné veřejnosti svojí teorii tzv. nastupující dospělosti (emerging adulthood), tedy vývojového období, které zahrnuje přibližně věk 18-25 let, resp. začíná ukončením středoškolské docházky a pokračuje v třetím desetiletí života jedince. Na rozdíl od většiny dalších vývojových období, je tato etapa specifická svoují sociokulturní determinací. Nejedná se o vývojové období, které nastává automaticky ve všech kulturách, ale naopak o životní etapu, k níž vytvořily podmínky tzv. vyspělé společnosti, které umožnily mladým lidem významně prodloužit vstup do plné dospělosti a nabízejí jim značné množství podnětů ke způsobu života, který se odlišuje jak od adolescence, tak od plné dospělosti (Arnett, 2000; Arnett, Tanner, 2006).

Na základě svých výzkumů J. J. Arnett konstatoval pět klíčových charakteristik nastupující dospělosti, které jsou pro uvedené vývojové období specifické (Arnett, 2000):

1. **Explorace identity** – v návaznosti na tradiční pojetí E. Eriksona (1974) – ti, kteří se nacházejí v období nastupující dospělosti, na rozdíl od dospívajících, spíše zaměřují svojí

<sup>19</sup> Podpořeno GAAV IAA 700250702

pozornost na definování své identity z hlediska svého potenciálu, svého dalšího vývoje a nalezení uplatnění v různých sociálních institucích.

2. **Prožívání nestability**, které lze pozorovat na úrovni intraindividuální (změny rozhodnutí, změny životních plánů), interindividuální (nacházení nových přátel a nových vrstevnických skupin po ukončení střední školy, hledání a změny partnerů) i zcela praktické (časté změny zaměstnání, změny oboru studia na vysoké škole, změny bydliště a časté stěhování).
3. **Přesvědčení o množství možností**, které dávají mladí lidé najevo plánováním různorodých aktivit i životních cílů.
4. **Zaměření na sebe**, které je staršími generacemi pokládáno nezřídka za narcistní a egocentrické (Trzenskiewski, Donnelan, 2009), avšak J. J. Arnett (2009) argumentuje, že se jedná o přirozený projev daného vývojového období, nikoli osobnostní rys, a lze předpokládat, že v průběhu dalšího vývoje dojde k jeho zmírnění vlivem životních okolností. Mezi nejvýznamnějšími událostmi zmiňuje vytvoření trvalého partnerského vztahu a založení rodiny. Zaměření na sebe se však také projevuje intenzivním studiem, další profesní přípravou i osobním rozvojem, kterým se mladí lidé v tomto vývojovém období mohou ve značném rozsahu věnovat.
5. Poslední charakteristika nastupující dospělosti vyplýnula z odpovědí Arnettových respondentů na dotaz, zda se pokládají za plně dospělé. Většina mladých lidí uvádí, že do určité míry se za dospělé považují, avšak v mnoha ohledech doposud ne. Autor proto hovoří o **prožívání určitého „mezidobí“**, kdy dospívání již skončilo, avšak plná dospělost ještě nenastoupila.

V této souvislosti stojí za pozornost výsledky výzkumů, které si kladly za cíl zmapovat, **za jakých okolností se mladí lidé pokládají za dospělé**, resp. které momenty ve svém vývoji označují za významné pro přechod od dospívání do dospělosti či nastupující dospělosti. Na rozdíl od tradičních transitorních životních událostí jako svatba nebo založení rodiny, se v současné době ukazuje, že mladí lidé pokládají za klíčové nabytí nezávislosti na rodičích a současně s tím možnost samostatně rozhodovat o sobě i o dalších významných otázkách jejich života. Mimo to kladou důraz na finanční nezávislost a později v průběhu dalších let také na převzetí zodpovědnosti nejen za sebe, ale i za druhé osoby (Arnett, 1998, 2000; Molgat, 2007).

### **Význam sociálních dovedností v období nastupující dospělosti**

Dovednosti bývají zpravidla chápány jako předpoklady pro výkon určité činnosti a jejich rozvoj je ovlivňován jednak výchovným působením z okolí jedince, jednak úrovní vývoje schopností. Ty jsou pokládány za dovednostem nadřazené, jsou osobnostními dispozicemi (Čáp, 1997; Smékal, 2002). Sociální dovednosti představují specifický typ zmíněné kategorie dovedností jedince a v současné době lze v odborné literatuře vysledovat řadu různých trendů, které se snaží sociální dovednosti vymezovat, předvést výčet jejich dílčích projevů a poukázat na jejich významnost z hlediska rozvoje jedince.

F. M. Gresham a S. N. Elliott (1987) zmiňují tři **přístupy k definování sociálních dovedností**:

- Definice, které kladou důraz na akceptaci vrstevnickou skupinou a za sociálně zdatné pokládají jedince, kteří jsou skupinou akceptováni, resp. jsou v ní populární.
- Behaviorální definice, které popisují sociální dovednosti jako situačně specifické projevy chování, které maximalizují pravděpodobnost úspěchu v sociální interakci a minimalizují pravděpodobnost odmítnutí či trestu.
- Sociálně validní definice, které charakterizují sociální dovednosti jako takové formy chování, které v dané situaci predikují důležité sociální zisky z hlediska jedince.

Jeden z konkrétních výčtů sociálních dovedností mladých lidí v životní fázi nastupující dospělosti nabízejí M. T. Hawkins s kolegy (2009). Řadí mezi ně projevy zodpovědnosti, sebekontroly a empatie. Současně ve svých výzkumech konstatují, že rozvinuté a adekvátně využívané sociální dovednosti představují významný předpoklad pozitivního vývoje v této životní etapě. Podobně také G. I. Roisman s kolegy (2004) zjistili, že vedle akademických dovedností přispívají sociální dovednosti k úspěšnosti mladých lidí v interakci s druhými osobami v jejich okolí i v oblasti profesních výkonů. Význam sociálních dovedností pro výkon profese je zdůrazňován i dalšími autory (Belz, Siegrist, 2001; Bidlová, 2005; Gillernová, 2005). Ačkoli se tedy zdá, že rozvoji sociálních dovedností bývá věnována detailnější pozornost především v předchozích vývojových etapách (Gresham, Elliott, 1987), jejich význam a především snaha o jejich rozvoj se ukazují nezanedbatelné i v kterékoli fázi dospívání a dospělosti.

### Výzkumný projekt

Prezentovaná studie je součástí rozsáhlého výzkumného projektu, který si klade za cíl zmapovat charakteristiky nastupující dospělosti v populaci mladých lidí v České republice. Za tímto účelem byla vytvořena testová baterie, která zjišťuje různorodé aspekty vývoje uvedené cílové skupiny. Její součástí byl rovněž výzkum úrovně sociálních dovedností mladých lidí a potažmo hledání souvislostí mezi projevy nastupující dospělosti jako specifického vývojového období a intenzitou rozvoje sociálních dovedností. Na základě dosavadních tuzemských i zahraničních zjištění jsme předpokládali, že určité projevy sociálních dovedností budou u mladých dospělých výrazněji rozvinuté (např. expresivita) než jiné (např. sensitivita či sebekontrola).

### Respondenti a jejich stručný popis

Výzkumný vzorek tvořilo **3 311 respondentů** (1104 mužů, 2207 žen). Data byla sbírána on-line za využití elektronického formuláře a osloveni byli primárně studenti Masarykovy Univerzity v Brně a Karlovy Univerzity v Praze. Zpracování dat se týkalo pouze výpovědí respondentů, kteří uvedli věk v rozmezí 20-29 let. 92,6% respondentů ve výzkumném souboru však představovala věková kategorie 20-25 let. 38,4% respondentů uvedlo, že jsou svobodní a nemají stálého partnera, 19,9% respondentů konstatovalo, že mají stálého partnera, avšak nežijí ve společné domácnosti, 36,9% respondentů mělo stálého partnera, s nímž sdíleli společnou domácnost, 2,8% respondentů bylo ženatých či vdaných a 0,1% respondentů bylo rozvedených (1,9% respondentů stav neuvedlo). Většina respondentů rovněž uvedla, že jsou zcela (42,1%) nebo z časti (41,5%) finančně závislí na rodičích. Pouze 10,2% respondentů konstatovalo, že jsou finančně zcela nezávislí (zbývají část buď zdroj neuvedla nebo zmínili jiný druh finanční podpory).

### Metoda

Pro zjišťování úrovně sociálních dovedností byl využit dotazník R. Riggia – **Social Skills Inventory (SSI)** (2003). Jedná se o sebehodnotící techniku, která devadesáti položkami zjišťuje míru sociálních dovedností v šesti samostatných, avšak tématicky propojených škálách:

- sociální expresivita
- sociální sensitivita
- sociální kontrola
- emocionální expresivita
- emocionální sensitivita
- emocionální kontrola

Respondenti se vyjadřují k jednotlivým položkám na pětibodové škále Likertova typu. Tři škály označené adjektivem *sociální* se zaměřují na oblast verbální komunikace a zpracování verbálních sdělení. Naopak škály označené adjektivem *emocionální* se věnují neverbálním aspektům komunikace. *Expresivita* na obou úrovních vyjadřuje dovednost jedince přesně a srozumitelně se vyjádřit. *Sensitivita* naopak vyjadřuje dovednosti naslouchat a adekvátně přijímat informace ze sociálního okolí. Škály kontroly zjišťují dovednost regulovat své verbální i neverbální projevy v interakcích s druhými osobami. Dotazník nebyl na české populaci dosud standardizován, avšak výsledky českých respondentů v současné době naznačují podobné skóry, jaké byly získány při standardizaci na americké populaci. Vnitřní konzistence škál při zpracování dat českého souboru se pohybuje v rozmezí Cronbachova  $\alpha$  0,74-0,90.

Druhou použitou technikou v této části výzkumu byl původní dotazník zjišťování projevů nastupující dospělosti Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA) autorů A. Reifmana, J. J. Arnetta, M. J. Colwella (2007). Jedná se rovněž o sebehodnotící dotazník, v němž se respondenti k položkám vyjadřují rovněž na škále Likertova typu. Zahrnuje 29 položek, které jsou členěny do pěti škál:

- explorace identity
- reflektování různorodých možností
- vnímání nestability
- zaměření na sebe
- zaměření na druhé v okolí jedince

Škály do značné míry kopírují rysy nastupující dospělosti popsané J. J. Arnettem, avšak je zde navíc uvedena škála zaměření na druhé, což nebylo popsáno jako typický projev mladých dospělých. Naopak vnímání životní etapy mezidobí je zjištěváno pouze jednou, závěrečnou otázkou, která tedy nesytí žádnou škálu. Ve výzkumném souboru byla vnitřní konzistence škál v rozmezí Cronbachova  $\alpha$  0,54-0,74 (nejnižší reliabilita se ukázala u škály zaměření na druhé, která je tvořena velmi nízkým počtem položek).

Výsledky obou metod jsou v současné době zpracovány pouze v podobě hrubých skórů. Při zpracování dílčích výsledků pro obě metody byla provedena multivariační analýza variance (MANOVA), pro vzájemné porovnání výsledků byl využit Pearsonův koeficient korelace. Následující kapitola bude prezentovat pouze druhou uvedenou část analýzy dat.

## Výsledky

Níže uvedené tabulky (1 a 2) prezentují výsledky korelace mezi škálami dotazníku SSI a dotazníku IDEA, zvlášť pro soubor žen a pro soubor mužů. Zvýrazněné buňky poukazují na výsledky, které jsou signifikantní a vzájemná vazba mezi skóry příslušných škál je silnější.

Tabulka 4 - Pearsonův koeficient korelace mezi SSI a IDEA (ženy).

		Explorace identity	Experimentování	Nestabilita	Zaměření na druhé	Zaměření na sebe
Emocionální expresivita	r = ,00 p = ,99	,14 ,00		-,03 ,21	,07 ,01	,19 ,00
Emocionální sensitivita	r = ,17 p = ,00	,16 ,00		,04 ,12	,15 ,00	,12 ,00
Emocionální kontrola	r = -,05 p = ,04	,02 ,39		-,09 ,00	-,01 ,74	,03 ,27
Sociální expresivita	r = -,02 p = ,36	,21 ,00		-,12 ,00	,07 ,00	,26 ,00
Sociální sensitivita	r = ,18 p = ,00	-,09 ,00		,33 ,00	,05 ,04	-,24 ,00
Sociální kontrola	r = -,06 p = ,02	,18 ,00		-,26 ,00	,08 ,00	,32 ,00

Tabulka 5 - Pearsonův koeficient korelace mezi SSI a IDEA (muži).

		Explorace identity	Experimentování	Nestabilita	Zaměření na druhé	Zaměření na sebe
Emocionální expresivita	r = ,09 p = ,01	,24 ,00		,01 ,72	,12 ,00	,09 ,02
Emocionální sensitivita	r = ,29 p = ,00	,26 ,00		,07 ,07	,24 ,00	,12 ,00
Emocionální kontrola	r = -,03 p = ,47	,10 ,01		-,18 ,00	-,07 ,06	,18 ,00
Sociální expresivita	r = ,09 p = ,01	,35 ,00		-,13 ,00	,06 ,11	,27 ,00
Sociální sensitivita	r = ,24 p = ,00	-,09 ,02		,40 ,00	,18 ,00	-,31 ,00
Sociální kontrola	r = ,04 p = ,35	,31 ,00		-,30 ,00	,03 ,39	,32 ,00

Výsledky naznačují silnější korelace ve skupině mužů, avšak při pohledu na výsledky žen se zpravidla ukazuje stejný vzorec závislosti mezi skory obou metod. Korelace byly rovněž statisticky významné, avšak nikoli tak silné, jak se ukázalo u mužů.

#### Přehled dalších výsledků:

- Z hlediska explorace identity se ukazuje jako významná především složka senzitivity, tedy schopnosti registrovat a reflektovat sdělení ze sociálního okolí jedince. Za pozornost rovněž stojí, že ve skupině mužů se v této dimenzi nastupující dospělosti ukázala jako signifikantní (ač velmi slabě) také dovednost verbálního vyjadřování, která u žen

s příslušnou dimenzí vůbec nekorelovala. Naopak v jejich souboru s explorací identity záporně korelovala dovednost sociální kontroly (ač opět velmi slabě), která se jeví u mužů v této souvislosti nepodstatná. Jinými slovy, zatímco muži při definování své identity výrazněji využívají dovednost verbálně se prosadit v interakcích s druhými, ženy naopak ve stejné situaci příliš své projevy nekontrolují a nesnaží se své chování regulovat.

- Velmi významné se ukazují sociální dovednosti pro dimenzi experimentování tedy prozkoumávání různorodých možností a plánování budoucnosti. Ve skupině mužů koreloval vysoký skóre v této dimenzi signifikantně se všemi škálami sociálních dovedností. Přitom s výjimkou škály sociální senzitivity se jednalo o kladné korelace (v tomto případě tedy výsledky naznačují, že jejich ochota brát ohledy na druhé osoby se spíše snižuje, pokud se sami snaží hledat své možnosti). Podobný vzorec se ukázal také u žen, avšak v jejich souboru se na rozdíl od mužů nejeví jako podstatná schopnost emocionální kontroly.
- Jestliže respondenti hodnotili své současné životní období jako výrazně nestabilní, současně bez ohledu na pohlaví deklarovali vyšší míru sociální senzitivity. Naopak záporná korelace se ukázala mezi percipováním nestability a sociální kontrolou. Tedy čím více instability, tím méně byli respondenti schopni korigovat své verbální projevy vůči okolí.
- V souladu se základními charakteristikami škál sensitivity, tj. dovednosti přijímat a zpracovávat informace ze sociálního okolí, se ukázala signifikantní pozitivní korelace těchto škál s dimenzí zaměření na druhé osoby v obou sledovaných souborech mladých lidí.
- Naopak při vyšším skóru zaměření na sebe, tedy jedné z tradičních charakteristik vývojového období nastupující dospělosti, se ukázal klesat skóre sociální sensitivity u mužů i žen. Sociální expresivita i sociální kontrola však korelují se skorem v uvedené dimenzi signifikantně pozitivně.

## Shrnutí a diskuse

Výsledky potvrdily, že míra sociálních dovedností v mnoha ohledech souvisí s projevy typických rysů nastupující dospělosti. Za pozornost stojí například význam sociálních dovedností pro ochotu experimentovat, využívat různorodé možnosti, které se mladým lidem v období nastupující dospělosti nabízejí i hledat a stanovovat si budoucí cíle. Naopak se jeví jako logické, že vnímaná nestabilita negativně koreluje s úrovní sociální kontroly, která bývá tradičně pokládána za nepříliš rozvinutou v tomto věkovém období (Arnett, 2006). Pokles dovednosti kontrolovat své projevy chování se ostatně ukázal také u několika dalších dimenzí nastupující dospělosti. Je naopak překvapující, že v souvislosti se zaměřením na sebe vykazují respondenti v našem souboru spíše vyšší skóry sociální kontroly. Lze se však domnívat, že větší pozornost věnovaná vlastní osobě může v této souvislosti pro mnohé znamenat také sledování vlastních projevů chování, proto škála kontroly korelovala pozitivně. Na druhou stranu se jeví pochopitelné, že tato charakteristika nastupující dospělosti negativně koreluje se sociální sensitivitou, tedy dovedností přijímat a přiměřeně reagovat na informace ze sociálního okolí.

Při svých výzkumech již na konci minulého století poukázal J. J. Arnett (1998) na v té době nové a dosud méně obvyklé pojetí přechodu do dospělosti v populaci mladých lidí. Primární důraz kladli na rozvoj individualismu a nezávislosti, zatímco v předchozích generacích bývaly častěji zdůrazňovány životní události související se soužitím s druhými lidmi (tradičně např. svatba). V této souvislosti se lze tedy domnívat, že míra vnímavosti vůči sociálnímu okolí představuje jednu z dovedností, která se bude rozvíjet v průběhu dalšího vývoje a s nástupem nových vývojových úkolů.

Vzhledem ke skutečnosti, že popsaný výzkumný projekt plánuje další pokračování ve formě longitudinální prospektivní studie, bude jistě zajímavé sledovat změny v projevech sociálních dovedností po vstupu respondentů do plné dospělosti a v jejím průběhu.

Současně vyvstává otázka, do jaké míry sociální dovednosti souvisejí se životní spokojeností, což naznačují současné zahraniční výzkumy (Hawkins et al., 2009). Vzhledem ke skutečnosti, že metody věnované této problematice tvoří součást testové baterie, je žádoucí, aby další výzkum směřoval také do této oblasti.

Prezentovaná studie si je vědoma řady omezení, mezi něž patří mimo jiné výběr respondentů. Současný výzkumný soubor, ač značně rozsáhlý, zahrnuje především vysokoškolské studenty, a tak nevěnuje pozornost neméně významné skupině populace, která je v příslušném věku již začleněna do pracovního procesu.

Významné omezení představuje také volba metod, které jsou založeny na sebehodnotícím principu. Pro další výzkum by bylo bezpochyby zajímavé rozpracovat výzkumný design, který umožní sledovat vývoj sociálních dovedností v nastupující dospělosti za využití také jiných metod.

## Závěr

Navzdory zmíněným omezením výsledky naznačují zajímavý trend ve vývoji sociálních dovedností mladých lidí. Ukazuje se, že některé projevy vývojového období nastupující dospělosti zjevně tlumí projevy určitých sociálních dovedností (zejména vnímatnost vůči sociálnímu okolí a mnohdy také sebekontrolu), v jiných případech se naopak zdá jako žádoucí umět příslušné dovednosti vhodně využívat (snaha využívat různorodé možnosti a experimentovat ve svém současném životě rozhodně vyžadují dostatečně rozvinuté sociální dovednosti). Jeví se tedy jako smysluplné sledovat další vývoj sociálních dovedností mladých lidí, neboť můžeme předpokládat, že nové životní situace i budoucí vývojové úkoly budou klást na jejich rozvoj i využití stále větší důraz. Mimo to se lze domnívat, že kontinuální rozvoj sociálních dovedností i jejich podpora v rámci různorodých forem práce s mladými lidmi v etapě nastupující dospělosti jsou stále žádoucí.

## Literatura

- Arnett, J. J. (2000): Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist* 55, 469-480.
- Arnett, J. J. (2006): Emerging Adulthood in Europe: A Response to Banner. *Journal of Youth Studies* 9, 11-13.
- Arnett, J. J. (1998): Learning to stand Alone: The Contemporary American Transition to Adulthood in Cultural and Historical Context. *Human Development* 41, 295-315.
- Arnett, J. J. (2009): Public Perception versus the Real Qualities of Emerging Adults: Results from Community Samples, [ústní projev], Atlanta, 29.-30. října 2009, 4th Conference on Emerging Adulthood.
- Arnett, J. J., Tanner, J. L. (Eds.) (2005): Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century. Washington, American Psychological Association.
- Belz, H., Siegrist, M. (2001): Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha, Portál.
- Bidlová, E. (2005): Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení. Praha, Univerzita Karlovy, Filozofická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí disertační práce Ilona Gillernová.
- Čáp, J. (1997): Psychologie výchovy a vyučování. Praha, Karolinum.
- Erikson, E. H. (1974): Identity: Youth and Crisis. London, Faber and Faber.
- Gillernová, I. (2005): Sociální dovednosti učitele. In: Komárková, R., Slaměník, I., Výrost, J. (Eds.), Aplikovaná sociální psychologie III: sociálněpsychologický výcvik. Praha, Grada, 134-150.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N. (1987): The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in Definition and Assessment. *The Journal of Special Education* 21, 167-181.

- Hawkins, M. T. et al. (2009): Positive Development in Emerging Adulthood. *Australian Journal of Psychology* 61, 89-99.
- Molgat, M. (2007): Do Transitions and Social Structures Matter? How „Emerging Adults“ Define Themselves as Adults. *Journal of Youth Studies* 10, 495-516.
- Reifman, A., Arnett, J.J., Colwell, M.J. (2007): Emerging adulthood: Theory, assessment, and application. *Journal of Youth Development* 2, 39-50.
- Riggio, R. E., Carney, D. R. (2003): Social Skills Inventory Manual. Menlo Park, Mind Garden.
- Roisman, G. I. et al. (2004): Salient and Emerging Developmental Tasks in the Transition to Adulthood. *Child Development* 75, 123-133.
- Smékal, V. (2002): Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání. Brno, Barrister and Principal.
- Trzepakiewski, K., Donnelan, M. B. (2009): How are Emerging Adults Viewed? An Examination of Stereotypes in a Community Sample, [ústní projev], Atlanta, 29.-30. října 2009, 4th Conference on Emerging Adulthood.

# Sport jako protektivní faktor vývoje v adolescenci

## *Sport as a Protective Factor in the Adolescent Development*

**Kubišová Alena**

Psychologický ústav FF MU  
ajka.kubisova@gmail.com

**Blatný Marek**

Psychologický ústav AV ČR, v.v.i.  
blatny@psu.cas.cz

*Abstrakt:* V našem výzkumu jsme porovnávali rozdíly mezi sportovci a nesportovci v adolescentním věku v oblasti vývojové psychopatologie. K výzkumu jsme použili dotazník SAHA, který mapuje rizika vývoje u dospívajících. K našim účelům jsme z něj vybrali škály z oblasti externalizované a internalizované psychopatologie. Oblast sportovců v našem výzkumu reprezentoval vzorek 103 žáků základních škol s rozšířenou výukou ledního hokeje z vybraných krajských měst. Běžnou populaci reprezentoval vzorek 567 stejně starých respondentů z podobných krajů získaný administrací dotazníku SAHA v roce 2004. Ke zjištění rozdílů mezi oběma skupinami jsme použili neparametrickou podobu t-testu, Mann-Whitneyho test. Na škálách z oblasti externalizované psychopatologie zahrnující problémové a delikventní chování skórovali hokejisté více než kontrolní skupina. V oblasti internalizované psychopatologie byly zjištěny významné rozdíly mezi oběma skupinami na škálách mapujících prosociální chování, škále somatické anxiety a škále problémů s příjemem potravy, kde hokejisté skórovali méně než kontrolní skupina.

*Klíčová slova:* adolescence, sport, delikvence, vývojová psychopatologie, rizikové chování, volný čas, lední hokej

*Abstract:* In our research we have compared the differences in the area of developmental psychopathology between adolescent sportsmen and common adolescent, who do not do any kind of sport. In this research we have used the SAHA questionnaire, that surveys hazards of adolescent development. We have chosen spectra from the area of externalized and internalized psychopathology that were suitable for our purposes. Specimen of 103 pupils of the regional elementary schools focused on extended ice-hockey training represented the group of sportsmen. Specimen of 567 coevals from the same regions obtained by administration of SAHA questionnaire in 2004 represented the group of common population. In our research we have used Mann-Whitney test, that is non-parametric form of t- test, to find out the differences between both groups. Ice-hockey players scored on the spectra of the area of externalized psychopathology including the problematical and delinquent behaviour more than the representants of common population. Significant differences between these two groups were found in the area of internalized psychopathology in particular on spectra reflexing antisocial behavior, in which ice hockey players scored less then common pupils. Similarly on the spectra of somatic anxiety and problems with digesting the ice hockey players scored less then the common pupils.

*Keywords:* delinquency, ice-hockey, adolescence, sport, delinquent behaviour, developmental psychopathology

### **Úvod**

Adolescence je velice citlivým obdobím pro rozvoj rizikového a problémového chování. Toto chování může mít různé projevy, objevuje se například ve formě delikvence, agrese a násilí, poruch příjmu potravy nebo sebevražedného chování. Pozitivní vliv na správný vývoj v adolescenci má fungující rodinné prostředí, vztahy s vrstevníky a kvalitní náplň volného času.

Pozitivní vliv sportu na správný vývoj adolescenta byl popsán již v mnoha výzkumech. Celková pohybová aktivita ovlivňuje postoj dospívajícího k vlastnímu tělu a potažmo k sobě sama (Macková, 2003). Další výzkumy potvrzují vztah mezi životní spokojeností a pravidelnou tělesnou aktivitou (Valois a kol., 2004). Je také známo, že tělesná aktivita souvisí se změnou nálad (Laneová, 2001).

Z výsledků výzkumů tedy vyplývá, že správná náplň a kvalitní organizace volného času adolescenta má pozitivní vliv na jeho vývoj.

V našem výzkumu jsme porovnávali rozdíly mezi sportovci a nesportovci v adolescentním věku v oblasti vývojové psychopatologie. Hlavním cílem našeho zkumu bylo zjistit, zda může být sport prediktorem správného vývoje v adolescentním věku a zda se tedy vlivem pravidelné sportovní aktivity liší zkoumaný vzorek hokejistů od běžné populace v oblasti vývojové psychopatologie.

### **Metoda výzkumu**

V našem výzkumu jsme vycházeli z mezinárodního výzkumného projektu SAHA, který se zaměřuje na podrobné zkoumání duševního zdraví, sociálních vztahů a podmínek života u školní mládeže. V České republice byl původní výzkum proveden v roce 2004 Psychologickým ústavem Akademie věd ČR v Brně ve spolupráci s Dětskou psychiatrickou klinikou 2.lékařské fakulty UK (Blatný a kol., 2004).

K našim výzkumným účelům jsme použili vybrané položky dotazníku SAHA, týkající se oblasti externalizované a oblasti internalizované psychopatologie.

### **Hypotézy**

V našem výzkumu jsme se rozhodli odpovědět na otázku, jak sport ovlivňuje kvalitu života adolescentů. Zaměřili jsme se na oblast problémového chování a internalizované psychopatologie. Předpokládali jsme, že mezi hokejisty a nesportovci v adolescentním věku bude rozdíl na škálách z oblasti vývojové psychopatologie. Dále jsme předpokládali, že adolescentní hokejisté budou vykazovat nižší výsledky na škálách v oblasti internalizované psychopatologie. Třetí hypotéza byla, že adolescentní hokejisté budou vykazovat nižší výsledky na škálách v oblasti externalizované psychopatologie.

### **Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor se skládal ze studentů sedmých, osmých a devátých tříd sportovních škol se zaměřením na lední hokej v Brně, Prostějově a Českých Budějovicích. Výzkumný soubor tvořilo 103 žáků těchto škol ve věku od 12-15 let.

Kontrolní soubor jsme zvolili co nejpodobnější naší výzkumné skupině, abychom zaručili co nejvyšší homogenitu obou vzorků. Z původních 4980 osob jsme vybrali 567 chlapců ve věkových kohortách - 7.třídy (věk 12 let) a 9.třídy základních škol (věk 14 let), ze stejných nebo blízkých krajských měst (Brno, České Budějovice a Olomouc).

Tabulka 1

	N
Kontrolní skupina	567
Hokejisté	103
Celkem	670

## Zpracování dat

Z dotazníku SAHA, který obsahuje 10 tématických okruhů jsme si vybrali položky týkající se externalizované a internalizované psychopatologie.

Všechny tyto položky jsme srovnávali neparametrickou podobou T-testu, která není založená na průměrech, ale na pořadí, protože zde nešlo o běžné rozložení. Na porovnání těchto dvou skupin jsme použili Mann-Whitneyho Test.

## Výsledky výzkumu

Srovnání obou skupin v oblasti externalizované psychopatologie

Byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi adolescentními sportovci a nesportovci v oblasti externalizované psychopatologie, jak zobrazuje tabulka 2. Sportovci vykazovali vyšší skóre na škále týkající se problémového chování i na škále mapující závažnou delikvenci. U škály zahrnující méně závažnou delikvenci nebyly zjištěny významné rozdíly mezi oběma skupinami.

Tabulka 2

	Problémové chování	Méně závažná delikvence	Závažná delikvence
Mann-Whitney U	22381,500	27004,500	23855,000
Wilcoxon W	183977,500	31660,500	184883,000
Z	-2,973	-,200	-2,929
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003	,841	,003

Srovnání obou skupin v oblasti internalizované psychopatologie

Z první skupiny škál z oblasti internalizované psychopatologie (tabulka 3) jasně vyplývá, že ani v jedné ze srovnávaných škál není významný statistický rozdíl mezi oběma skupinami. Největší rozdíl mezi oběma skupinami vykazuje škála emocionálních problémů, u které se rozdíl blíží pětiprocentní hladině významnosti.

Tabulka 3

	Posttraumatický stres	Problémy související s traumatickou reakcí	Škála problémů s chováním	Škála emocionálních problémů
Mann-Whitney U	27576,500	27337,500	25094,000	24807,500
Wilcoxon W	32727,500	32287,500	186122,000	29757,500
Z	-,619	-,474	-1,713	-1,863
Asymp. Sig. (2-tailed)	,536	,636	,087	,062

Tabulka 4 zahrnuje další 4 škály oblasti internalizované psychopatologie. Jsou to škála hyperaktivity, škála problémů s vrstevníky, škála prosociálního chování a celkové skóre problémů.

Z tabulky vyplývá, že na škále hyperaktivity ani na škále mapující celkové skóre problémů nejsou mezi oběma skupinami statisticky významné rozdíly. Jinak je tomu na škále prosociálního chování, kde je rozdíl mezi oběma skupinami na 1% hladině významnosti. K 1% hladině významnosti se blíží rozdíly mezi oběma skupinami ve škále problémů s vrstevníky.

Tabulka 4

	Škála hyperaktivity	Škála problémů s vrstevníky	Škála prosociálního chování	Celkové skóre problémů
Mann-Whitney U	27598,000	23790,000	20841,000	27573,500
Wilcoxon W	187493,000	183120,000	25791,000	187468,500
Z	-,050	-2,400	-4,119	-,224
Asymp. Sig. (2- ailed)	,960	,016	,000	,823

Další porovnávané škály z oblasti internalizované psychopatologie zahrnují depresivní symptomy, položky mapující depresivní symptomy s pozitivními položkami, škálu štěstí a somatické symptomy. Z tabulky 5 vyplývá, že mezi skupinami není významný rozdíl ani v jedné z těchto škál, pouze rozdíl ve škále štěstí je na 5% hladině významnosti.

Tabulka 5

	Depresivní symptomy	Depresivní symptomy s pozitivními položkami	Škála štěstí	Somatické symptomy
Mann-Whitney U	25777,000	27415,500	24131,500	25692,000
Wilcoxon W	30727,000	188443,500	29081,500	30642,000
Z	-1,306	-,369	-2,227	-1,428
Asymp. Sig. (2- ailed)	,191	,712	,026	,153

Poslední porovnávanou oblastí internalizované psychopatologie byly škály týkající se problémů s příjemem potravy, škála úzkosti a škála somatické anxiety. Z tabulky 6 vyplývá, že jsou statisticky významné rozdíly mezi oběma skupinami na škále problémů s příjemem potravy a škále somatické anxiety a to na 1% hladině významnosti. Škála úzkosti vykazuje rozdíly mezi oběma skupinami na 5% hladině významnosti.

Tabulka 6

	Problémy s příjemem potravy	Škála úzkosti	Škála somatické anxiety
Mann-Whitney U	22378,000	23717,500	22794,500
Wilcoxon W	27328,000	28470,500	27744,500
Z	-3,371	-2,218	-3,074
Asymp. Sig. (2-ailed)	,001	,027	,002

## Závěr

Pokusíme se formulovat závěry vycházející z výsledků našeho výzkumu, který porovnával rozdíly mezi adolescentními hokejisty a nesportovci v oblasti vývojové psychopatologie.

Na základě výsledků našich výzkumů usuzujeme, že se mladí hokejisté častěji dopouští delikventní činnosti než nesportovci. Protože hokejisté skórovali mnohem více na škále problémů s chováním a škále závažné delikvence než nesportovci, předpokládáme, že mají častěji problémy s chováním a častěji se dopouští trestné činnosti.

Tohle zjištění potvrzují i rozdíly na škále prosociálního chování, kde hokejisté naopak skórovali méně než kontrolní skupina. Hokejisté se tedy oproti běžné populaci stejněho věku chovají méně často tak, jak je sociálně žádoucí, jsou méně empatičtí a ohleduplní k potřebám druhých. Hokejisté mají také častěji problémy s v růstevníky.

Je potřeba zmínit, že výsledky se vztahují pouze na hráče ledního hokeje v adolescentním věku. Podobné výsledky by se daly také předpokládat u dalších agresivně zaměřených kolektivních sportů, ovšem výzkum mapující individuální sportovce by mohl přinést úplně odlišné výsledky. Předpokládáme, že podobné výsledky bychom zjistili i u mladých fotbalistů nebo basketbalistů, ovšem jinak by tomu bylo například u atletů nebo plavců. Bylo by tedy velice přínosné výzkum rozšířit o skupiny adolescentních sportovců věnujících se individuálními sporty, abychom zmapovali komplexní vliv vrcholového sportu v období adolescence na vývoj jedince v tomto období.

V adolescentním věku je patrný negativní vliv sportu na problémové chování a delikvenci. V této souvislosti by bylo užitečné rozšířit výzkum i na dospělou populaci sportovců a porovnat výsledky v externalizované psychopatologii mezi dospělými sportovci a nesportovci. Mohli bychom potom určit, nakolik jsou problémy s chováním sportovců vztaženy jen na období adolescence a na kolik jde o celoživotní negativní vliv kolektivní sportovní činnosti typu ledního hokeje.

V oblasti internalizované psychopatologie můžeme konstatovat, že adolescentní hokejisté se méně zabývají svým tělem, méně somatizují a nemají problémy s poruchami příjmu potravy. Z výsledků skórování obou skupin na těchto škálách můžeme tvrdit, že sport má pozitivní vliv na tvorbu sebeobrazu a že sportující dospívající chlapci jsou více spokojení s tím, jak vypadají a celkově se po tělesné stránce cítí lépe. Úzkost a trápení nejsou u hokejistů spojeny s tělesními projevy tak často jako u běžné populace.

## Literatura

- Aunola, K., Stattin, H., Nurmi J. E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (3), 289-306.
- Blatný, M. a kol. Hrdlička, M., Květoň, P., Vobořil, D., Jelínek, M. (2004). Výsledky české části mezinárodního projektu SAHA I: deskriptivní analýza rizikového chování a rizikových a projekčních faktorů vývoje mladistvých z městských oblastí. *Psychologický ústav Akademie věd*, Roč. 10, č. 1
- Blatný, M., Hrdlička, M., Sobotková, V., Jelínek, M., Květoň, P., Vobořil, D. (2006). Prevalence antisociálního chování českých adolescentů z městských oblastí. *Československá psychologie*, 50 (4), 297-309.
- Blatný, M., Polišenská, V. A., Balaštíková, V. (2005). Problematika rizikového chování vývoje dětí a dospívajících: Hlavní téma a implikace pro další výzkum. *Československá psychologie*, ročník 49 (6), 524-537.
- Donaldson S. J., Ronan K. R. (2006). The Effects of sports participation on young adolescents' emotional well-being. *Adolescence*, 41 (162), 369-389.
- Gecková, A., Dijk, J. P. (2001). Peer impact on smoking, alcohol consumption, drug use and sports activities in adolescents. *Studia Psychologica*, 43 (2), 113-122.

- Kirkcaldy B. D., Sherphard, R. J., Siefen, R. G. (2002). The relationship between physical activity and self-imagine and problem behaviour among adolescents. *Social Psychiatry*, 37, 544-550.
- Kocourková, J., Kohoutek, J. (1998). Poruchy příjmu potravy u adolescenčních chlapců. *Č. S. Psychiatr.*, 94 (8), 480-483.
- Lane, A. M., Lovejoy D. J. (2001). The effects of exercise on mood changes: The moderating effect of depressed mood. *Journal od Sports Medicine and Physical Fitness*, 41, 539-545.
- Macek, P. (2002). Adolescence a čeští dospívající na přelomu století. In V. Smékal, P. Macek (Eds.), *Utváření a vývoj osobnosti: Psychologické, sociální a pedagogické aspekty* (pp. 113-128). Brno: Barrister & Principal.
- Maková Z. (2003). Šport jako duševní zážitok. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Matoušek, O., Kroftová, A. (1998). Mládež a delikvence. Praha: Portál.
- Ruchkin, V. V., Schwab-Stone M., Koposov, R., Vermeiren, R., Steiner, H. (2002). Violence Exposure, Posttraumatic Stress, and Personality in Juvenile Delinquents. *Journal Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 41, 322-329.
- Sekot, A. a kol. (2004). Sociální dimenze sportu. Brno: Paido.
- Slepíčka, P., Hošek, V., Hálová B. (2006). Psychologie sportu. Praha: Karolinum.
- Slepíčková, I. (2000). Sport a volný čas. Praha: Karolinum.
- Svoboda, M., Češková, E., Kučerová, H. (2006). Psychopatologie a psychiatrie. Praha: Portál.
- Šafářová, M., Polášková, E. (2003). Vrstevníci a jejich vliv na rizikové chování v adolescenci. Brno: Centrum výzkumu utváření osobnosti a ethnicity, Masarykova univerzita.
- Vaněk, M. a kol. (1984). Psychologie sportu: Rozbor psychických složek sportovního výkonu. Praha: Olympia.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., Drane, J. W. (2004). Physical Activity Behaviors and Perceived Life Satisfaction Among Public High School Adolescents. *The Journal of School Health*, 74, 59 – 65.
- Vilhjalmsson, R., Thorlindsson, T. (1992). The integrative and physiological effects of sport participation: A study of adolescents. *Sociological Quarterly*, 33 (4), 637-647.

# Diagnostický potenciál rukopisného záznamu ve výzkumu PORP

## ***Diagnostic Potential of Handwritten Record in the PORP Research***

### **Kučera Dalibor**

Katedra psychologie, FF MU  
*dalibor.kucera@centrum.cz*

### **Stuchlíková Iva**

Katedra pedagogiky a psychologie, PF JU  
*stuchl@pf.jcu.cz*

### **Havigerová Jana**

Ústav primární a preprimární edukace, UHK  
*jana.havigerova@uhk.cz*

*Abstrakt:* Příspěvek je zaměřen na vybrané aspekty využití rukopisného záznamu při diagnostice osobnostních charakteristik jeho pisatele. Seznamuje zejména s parametry a výsledky výzkumu PORP (Projekce osobnostních rysů v písma, PF JU, 2007), který podrobil testování původní metodiku rozboru rukopisu, tzv. PORP-GRAF. Formát výstupů byl pro výzkum určen pětidimenziorním modelem osobnosti, podle struktury inventářů NEO-PI-R a NEO-FFI.

*Klíčová slova:* písmo, rukopis, grafologie, diagnostika, výzkum, osobnost, osobnostní rys, projekce, PORP, NEO, big five, inventář

*Abstract:* The article is focused on selected aspects of use of handwritten record in diagnosis of personality traits of its writer. In particular it presents parameters and results of the PORP Research (Projection of Personality Traits in Handwriting), which examined the original methodology of handwriting analysis, so called PORP-GRAF. The "Big Five" personality model, based on the structure of the NEO-PI-R and NEO-FFI inventories, has been set as a target output data format.

*Keywords:* Handwriting, script, graphology, diagnostics, research, personality, personality traits, projection, PORP, NEO, big five, inventory

### **1.0 Úvod**

Rukopisem, jako zdrojem nesémantického informačního materiálu, se zabývá celá řada oborů. Jako nejvýraznější proud (alespoň co do počtu publikací a polemik) bychom však jistě mohli označit grafologii, zabývající se psychologickým významem rukopisu, především v rámci jeho rozboru a tvorby osobnostního profilu jeho autora (Kučera M., 1991). Tento směr, pohybující se v prostředí motoricky-expresivních projektivních metod, také jako jediný aspiruje na možnost komplexnějšího pohledu na osobnost pisatele<sup>20</sup> skrze jeho rukopisný materiál.

Přes bohatou historii a mnohá očekávání se grafologie stále řadí k poněkud okrajovým diagnostickým směrům a pro řadu psychologů dodnes představuje zcela pseudovědecký obor, pohybující se daleko v oblasti sympatetické magie (Beyerstein, 1992). K tomu také přispívá fakt, že se specializaci nepodařilo zařadit ani mezi obecně přijímané psychodiagnostické směry, ani mezi úředně uznávané znalecké disciplíny. Důvodů je celá řada; nejenom, že neexistuje žádný obecně přijímaný testový materiál či reprezentativní manuál k její seriózní aplikaci, ale také spontánní

<sup>20</sup> V textu je pro stručnost využíváno generických maskulin.

výsledky metody jsou často poměrně diskutabilní a obtížně prokazatelné. Otázka zda „opravdu funguje“ totiž nebyla, navzdory trvalé snaze a mnoha výzkumům, zatím uspokojivě zodpovězena. Většina výstupů je navíc publikována pouze v komerčních tiskovinách či populárních (a nerecenzovaných) publikacích, což znesnadňuje možnost na ně navázat či je podrobit konstruktivní kritice (např. Goldberg, 1986).

Tento článek se proto věnuje dokumentaci zcela konkrétní a transparentní aplikace klíčových grafologických tezí ve výzkumném šetření. Je vhodné doplnit, že základní teoretická východiska výzkumu, zejména pak jeho metodologie, reprezentují pouze jeden z možných přístupů, kterých je možné využít v psychologickém pohledu na rukopis. Přesto je možné stanovený směr označit za relevantní rozvíjení klíčových tezí v kontextu současné grafologie a jí příbuzných projektivních technik.

## 2.0 Výzkum PORP: Projekce osobnostních rysů v písmu

V letech 2006-2007 proběhl na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích výzkum „Projekce osobnostních rysů v písmu“ (PORP), realizovaný jako součást diplomové práce na katedře pedagogiky a psychologie, pod vedením prof. PaedDr. Ivy Stuchlíkové, CSc (Kučera, Stuchlíková, 2007). Jeho hlavním cílem bylo podrobit praktickému testování původní metodiku rozboru rukopisu, tzv. PORP-GRAF. Tato metodika obsahuje komplexní sadu (především metodických) pokynů a informací, použitelných při vyvozování psychodiagnostických úvah o osobnosti pisatele, resp. při snaze o stukturovaný postup kvalitativního zhodnocení některých specifických osobnostních rysů touto formou. Metodika byla navržena s ohledem na celkovou přehlednost a srozumitelnost diagnostického postupu a ve snaze zajistit co nejvyšší reprezentativnost získaných výsledků, např. díky důrazu na metrická hodnocení písma a na vysokou systematičnost procesu; pochopitelně na úkor dojmově-intuitivního aspektu hodnocení. Cílová forma výstupních dat (osobnostního profilu pisatele) byla definována modelem Big Five, resp. strukturou osobnostních škal v inventářích NEO-FFI a NEO-PI-R (Hřebíčková, 2004), se kterými byly také výsledky (grafologického) rozboru v závěru porovnávány. Důvodem pro využití těchto inventářů, a celkově modelu Big Five, byla zejména jejich rozšířenost a značné teoretické zázemí.

Výzkumu PORP se v první fázi zúčastnilo 97 studentů různých aprobací PF JU (průměrně ve věku 22 let, s převládajícím podílem žen), kterým byl předložen testový materiál NEO-FFI. Ve fázi druhé pak 10 vybraných studentů, kteří v tomto testu dosáhli žádaných hodnot (7 probandů s vysokou polaritou výsledků ve škálách Neuroticismus, Extraverze, Otevřenosť vůči zkušenosti, Přívětivost a Svědomitost a 3 probandi s velmi vyrovnaným skóre ve všech položkách). Ti následně obdrželi zadání k vyplnění dotazníku NEO-PI-R a k vypracování několika stran rukopisného textu, resp. k odevzdání dalších rukopisných záznamů; vše podle předem daných kritérií. Doplňujeme, že komunikace s účastníky výzkumu probíhala pouze přes osobu zprostředkovatele a vyhodnocování veškerých materiálů (včetně rozboru rukopisu) bylo realizováno ve vzájemné izolaci, bez možnosti porovnání testů či dílčích výsledků posuzovatelem (do konce vyhodnocování byli probandi i jednotlivé testy označeny různými kódy).

Je třeba zmínit, že samotná koncepce výzkumu si od počátku vyžádala několik kompromisů, které poněkud snižují její vědeckou korektnost. Jedním z nich je například formát cílových výstupů, kdy byla porovnávána data získaná projektivní metodou, tj. operantní (rukopisy zpracované metodikou PORP-GRAF), s výsledky zmíněných osobnostních dotazníků, tj. respondentní (inventáře NEO-FFI a NEO-PI-R ve variantě S). Dalším prvkem pak bylo samotné východisko grafologického vyhodnocování, tedy především grafologické teze, týkající se výkladu jednotlivých znaků rukopisu v psychologických hodnoceních a termínech. Pomineme-li jejich častou obsahovou nesourodost či vágnost, zůstává faktum jejich vědecká spekulativnost. Jednotlivé postuláty byly formulovány především osobní zkušeností grafologů (která by zřejmě stěží obstála před současnými výzkumnými kritériji), ačkoliv se časem staly širším konsenzem.

Podobné skutečnosti samozřejmě provázely realizaci výzkumu častěji. Přesto je vhodné poznamenat, že výzkumný záměr byl více méně „prvním krokem“ v aplikaci vědeckých přístupů na (v tomto směru značně problematickou) grafologickou metodu, což může uvedené nedostatky poněkud vyvážit.

### **3.0 Metodika PORP-GRAF**

Metodiku PORP-GRAF je možné představit jako celek tří základních oddílů: Inventář znaků či parametrů rukopisu (tzv. GPZ, viz poznámka), systém jejich skórování a metodické pokyny k vyhodnocování získaných dat.

#### **Poznámka k použité terminologii:**

<sup>1)</sup> GPZ: Klíčovým elementem rukopisu se pro tuto metodiku stal „grafický/grafologický parametr a grafický/grafologický znak“ (tzv. GPZ, viz níže), tedy jakýsi specifický jev či projev. V rozboru vystupuje jako ta nejzákladnější jednotka, která je v různých formách přítomná v parametrech rukopisu (např. GPZ „psací tlak“ ve formě „silný psací tlak“), a která s sebou nese určitý příznak. V metodice tento příznak nazýváme „výklad“<sup>2</sup>.

<sup>2)</sup> Výklad: „Výklad“ je v podstatě slovní charakteristika osobnosti pisatele, se kterou je konkrétní grafický/grafologický parametr či znak (GPZ)<sup>1</sup> v grafologické literatuře nejčastěji spojen.

#### **3.1 Inventář znaků/parametrů rukopisu (GPZ)<sup>1</sup>**

Tento inventář představuje soubor 146 znaků (tzv. GPZ)<sup>1</sup>, kterých je možné využít ke grafologickému zhodnocení rukopisu. Jednotlivé znaky jsou zatříděny do šesti kategorií, zejména podle jejich formálních charakteristik, a doplněné vybranými a dále strukturovanými diagnostickými výklady<sup>2</sup> (model „rys v rukopisu = jeden či více rysů osobnosti“, viz Tabulka 1). Tento komplex eklekticky čerpá z teorie a dílcí klasifikace uvedené v českých grafologických publikacích, výhradně však na základě jejich konsenzu a na významově nekonfliktním doplňování.

#### **3.2 Systém skórování GPZ<sup>1</sup>**

Skórování znaků je v metodice PORP-GRAF charakterizováno využíváním dvou základních variabilních hodnot, které se do jisté míry pokoušejí nahradit intuitivní přístup v hodnocení rukopisu. První proměnou je tzv. „hodnota V“ (tedy určitá „výkladová hodnota“), která předem definuje významovou hodnotu každého znaku; celkem ve čtyřech škálách (velmi důležitý – důležitý – užitečný – doplňující). Cílem této proměnné je odlišit a odstupňovat parciální charakteristiky rukopisu od charakteristik komplexních, zásadnějších (např. použitý psací tlak má v klasifikaci vyšší hodnotu než přítomnost podepřeného arkádového vázání). Druhou proměnou představuje tzv. „hodnota IK“ (tedy „hodnota intenzity a kvantity“), jejíž klasifikaci provádí (ke každému znaku v konkrétním rukopisu zcela jedinečně) sám posuzovatel. Zde určuje kvalitu vybraného znaku (především příznačnost jeho provedení), ale také celkovou kvantitu jeho projevů v rukopisu. Oba parametry se pak souhrnně porovnávají v širším kontextu rukopisu a s obecnou normou (vzorovým písmem). Díky přiřazené škále (nepozorovatelný – pozorovatelný – viditelný – silný – velmi výrazný – dominantní) tak může posuzovatel obohatit a zpřesnit zjednodušující bipolaritu (znak není přítomen – znak je přítomen).

### 3.3 Vyhodnocování získaných dat

Vyhodnocování získaných dat probíhá celkem ve čtyřech krocích; tvorbou tzv. „Prvních, Druhých a Třetích závěrů“, doplněných o závěrečný převod do struktury Big Five. Zjednodušeně lze tyto fáze popsat jako práci s mnoha slovními osobnostními charakteristikami (zejména se substantivy a adjektivy) získanými z interpretovaných znaků rukopisu, kdy se tyto významově relevantní výklady<sup>2</sup> vždy přiřazují k určité škále či subškále inventáře NEO, příp. k více škálám (např. výklad<sup>2</sup> „vitalita“ ke škále Extraverze a subškále Aktivnost). Následně se výklady<sup>2</sup> (v rovině stejně škály) vzájemně sjednocují – tedy významově syntetizují u synonym, resp. konfrontují a selektují v případě antonym. Pro tento postup je klíčový zejména vliv výše zmínovaných proměnných hodnot „V“ a „IK“, které byly k výkladu (výkladům)<sup>2</sup> každého znaku přiřazeny (viz výše). Po obsahovém zaplnění jednotlivých (sub)škál je zároveň možné subjektivně určit míru shody s definicí (sub)škály, uvedenou v inventáři NEO, případně alespoň podobnost s dílčími charakteristikami ve vybraném spektru pětifaktorového modelu.

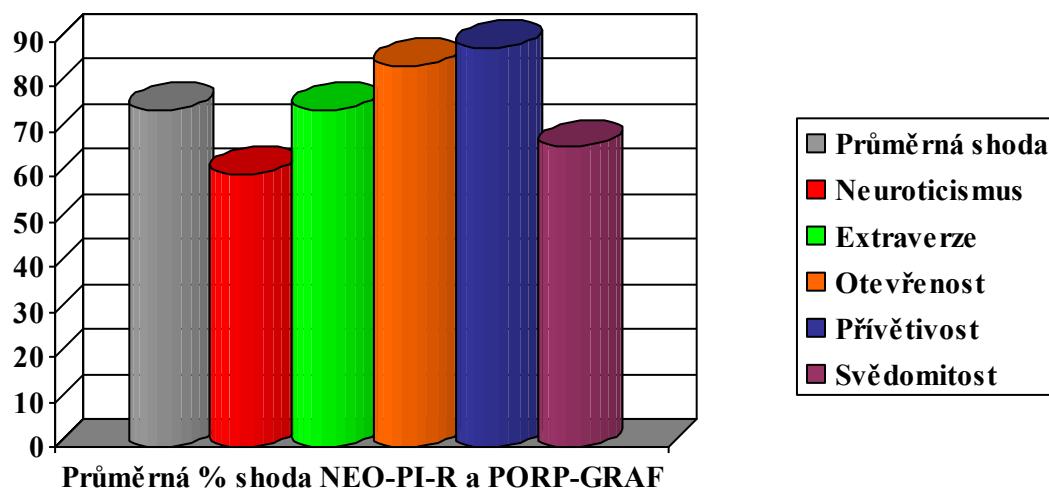
Tabulka 1: Ukázka klasifikace konkrétního GPZ<sup>1</sup>, vč. uvedení příslušných výkladů<sup>2</sup>.

<b>Dimenze („dimenzionální kategorie“):</b>	3. Dimenze morfologická					
<b>Oddíl:</b>	3.3 Rozdílnost délek					
<b>Název GPZ:</b>	<b>3.3.1 Celková rozdílnost zón</b>					
<b>Přiřazená hodnota V:</b>	<b>A</b>					
Charakteristika GPZ:						
Kladný výskyt: Vysoká míra celkové rozdílnosti ve velikostech zón.						
Poznámka (GPZ): 1) Viditelné na první pohled. 2) Kladný výskyt: Viz. obr. 3.3.1						
„Alternativa výskytu“:						
Kladný výskyt	Záporný výskyt					
<b>Velké rozdíly ve velikosti</b>	<b>Malé rozdíly ve velikosti</b>					
„Charakter výkladu“:						
Pozitivní / Neurčeno	Negativní	Pozitivní / Neurčeno	Negativní			
„Hodnota výkladu“: Dominantní						
Dynamika, živost, energičnost, aktivita, činorodost, iniciativnost, potřeba sebeprosazení, rozhodnost, bohatství osobnosti, všeobecné zájmy	Neklid, vnitřní napětí, excentričnost, sklon k extrémům, radost z dobývání a vedení, dominance, kariérismus, nedostatek soucitu	Stabilita, klid, střídmost, umírněnost, vyrovnanost, pohodlnost, submisivnost, tolerantnost, věcnost, reálnost v pohledu na svět	Pasivita, nedostatek iniciativy, lenost, nedostatek ctižádosti, ihostejnost, nudnost, nezájem o okolí, sebepodceňování, konzervatismus			

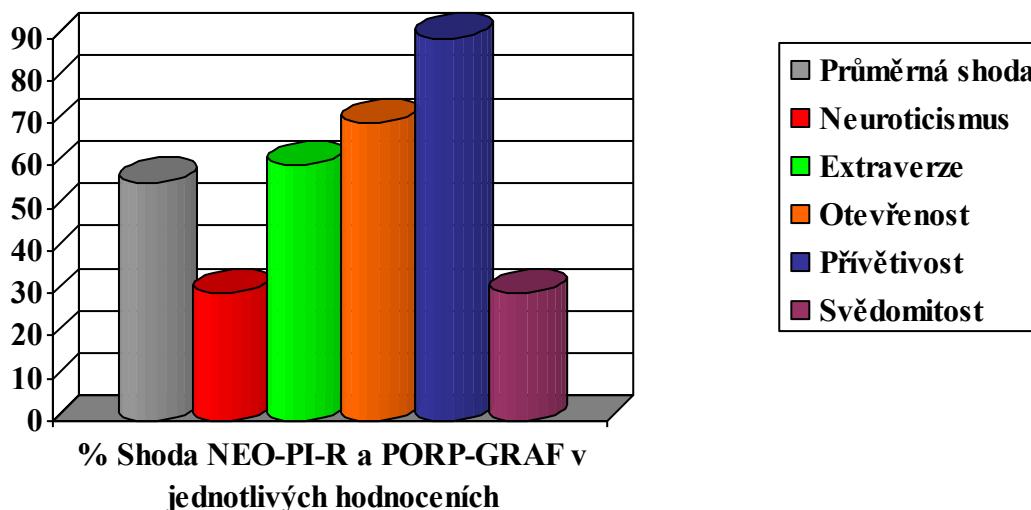
#### 4.0 Výsledky výzkumu PORP

Výsledky výzkumu PORP jsou zde uvedeny v hodnotách vyjadřujících míru shody (rozdílnosti) s hodnoceními testů NEO (FFI, PI-R). Ta byla měřena jednak v rámci všech probandů ( $n=10$ ) a škál (viz Graf 1 a Graf 2), jednak individuálně, s ohledem na rysovou polaritu, na základě které byli probandi do výzkumu vybráni (viz Tabulka 2). Právě v této rovině si byly výsledky obou metod poměrně blízké - na stejném (vysoce saturovaném rysu) se oba testy shodovaly v pěti ze sedmi případů. V případě celkového zhodnocení metodiky (bez ohledu na polarizaci probandů) je však patrné, že hodnoty ve škálách Neuroticismus a Svědomitost se pohybují spíše na úrovni náhodné souvztažnosti. Naopak skóre ve škálách Otevřenost vůči zkušenosti a Přívětivost vykazuje jistou spojitost mezi oběma metodami a někde mezi těmito póly se pohybují výsledky ve škále Extraverze (Kučera, Stuchlíková, 2007).

Graf 1: Průměrná procentuální shoda výsledků mezi testy NEO-PI-R a PORP-GRAF u všech probandů ( $n = 10$ ) (vyšší sloupec = vyšší shoda).



Graf 2: Procentuální shoda mezi výsledky testů NEO-PI-R a PORP-GRAF u jednotlivých škál - v polaritě "shoduje se / neshoduje se" (tolerance odchylky v hodnocení shody = 20%,  $n=10$ ) (vyšší sloupec = vyšší shoda).



Tabulka 2: Výsledky testů NEO a PORP-GRAF v konkrétních polaritních rysech (znak „+“ vyjadřuje shodu) (výsledky NEO jsou uvedeny v percentilech, výsledky PORP-GRAF v procentech).

Škála (dimenze osobnosti)		Cílová charakteristika	ID probanda	Výsledek NEO-FFI	Výsledek NEO- PI-R	Výsledek POPR- GRAF	Závěr
N	Neuroticism.	Neuroticismus	1	96	99	20	-
N	<b>Neuroticismus</b>	<b>Emocionální stabilita</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>22</b>	<b>20</b>	<b>+</b>
E	<b>Extraverze</b>	<b>Extraverze</b>	<b>9</b>	<b>89</b>	<b>87</b>	<b>75</b>	<b>+</b>
E	Extraverze	Introverze	2	6	20	75	-
O	<b>Otevřenost vůči zkušenosti</b>	<b>Otevřenost vůči zkušenosti</b>	<b>6</b>	<b>94</b>	<b>81</b>	<b>85</b>	<b>+</b>
P	<b>Přívětivost</b>	<b>Přívětivost</b>	<b>10</b>	<b>95</b>	<b>98</b>	<b>75</b>	<b>+</b>
S	<b>Svědomitost</b>	<b>Svědomitost</b>	<b>7</b>	<b>96</b>	<b>87</b>	<b>60</b>	<b>+</b>
-	-	<b>nesignifikantní</b>	<b>3</b>	<b>n</b>	<b>n</b>	<b>N</b>	<b>+</b>
-	-	nesignifikantní	4	n	n	N	-
-	-	nesignifikantní	5	n	n	N	-

## 5.0 Závěr

Přes všechna omezení či problémy spojené s realizací výzkumu PORP, resp. přes problematičnost diagnostického využívání rukopisu obecně, má představená metoda jistě potenciál k dalšímu rozvoji. Podoba rukopisu je informačně bohatá a rozmanitá a její popis obecně vysoko průkazný (grafické prvky jsou viditelné, měřitelné a trvalé). Navíc může být téměř jakýkoliv konkrétní znak bez problémů porovnáván s původní školní písemnou předlohou a je tak možné zachytit přesný charakter odlišností v projevu pisatele od výchozí normy. Například také tím se metoda odlišuje od jiných projektivních technik; má jednoznačně stanovený a kodifikovaný vzor standardního projevu, navíc víceméně zvládnutý každým gramotným člověkem (alespoň v období školního věku). Podobných výlučných charakteristik bychom při pohledu na grafologii nalezli nepochyběně mnohem více.

Nejvýraznějším omezením tedy zůstává (v úvodu zmíněná) spekulativnost dostupného vyhodnocování – tedy jakým způsobem znaky v rukopisu interpretovat a jakým způsobem tuto interpretaci vědecky ověřit. Výzkum PORP by však mohl být považován za jeden z kroků, směřujících ke korektnějšímu uchopení i dalšímu rozvoji této metody.

## Literatura

- Beyerstein, B. (1992): The origins of graphology in sympathetic magic. In: Beyerstein B., Beyerstein D. (Ed.). The Write Stuff: Evaluations of Graphology — The Study of Handwriting Analysis. Amherst (NY), Prometheus Books, 163-200.
- Blatný, M., Plháková, A (2003): Temperament, intelligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční téma psychologického výzkumu. Brno, Psychologický ústav Akademie věd ČR. Tišnov, Sdružení SCAN.
- Eysenck, M. W., et al. (2003): Psychology for A2 Level. East Sussex GB, Psychology Press.
- Eysenck, M. W., Keane, M. T. (2008): Kognitivní psychologie. Praha, Academia.

- Goldberg L. (1986): Some Informal Explorations and Ruminations About Graphology. In: Nevo B. (Ed.). *Scientific Aspects of Graphology*. Springfield, Charles Thomas, 281-293.
- Hřebíčková, M. (2004): NEO osobnostní inventář. Praha, Testcentrum.
- Hřebíčková, M., Urbánek, T. (2001): NEO pětifaktorový osobnostní inventář. Praha, Testcentrum.
- Jeřábek, J. (1999): Grafologie : více než diagnostika osobnosti. Praha, Argo.
- Klages, L. (1989): Handschrift und Charakter. Bonn, Bouvier.
- Koukolík, F. (2004): O vztahu lidského mozku a chování: strukturální a funkční předpoklady některých neuropsychiatrických chorob. Praha, UK.
- Kučera, D., Stuchlíková, I. (2007): Projekce osobnostních rysů v písma (diplomová práce). České Budějovice, PF JU.
- Kučera, M. (1991): Mluví písmo: Proč, kdy, jak a ke komu. Praha, Avicenum.
- Kulka, J. (2001): Grafologie : systém a technické termíny. Brno, Arcana.
- Kulka, J. (1991): Grafologie. Brno, Svatá Mahatma.
- Margolin, D. I. (1984): The neuropsychology of writing and spelling: Semantic, phonological, motor and perceptual process. In: *Quarterly journal of experimental psychology: Human Experimental Psychology*. Psychology Press, 459-489.
- Říčan, P., Ženatý, J. (1988): K teorii a praxi projektivních technik. Bratislava, Psychologické a didaktické testy.
- Sedláková, M. (2004): Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie. Praha, Grada.
- Sternberg, R. J. (2002): Kognitivní psychologie. Praha, Portál.
- Stuchlíková, I. (2002): Základy psychologie emocí. Praha, Portál.
- Šípek, J. (2000): Projektivní metody. Praha, ISV.
- Teulings, H.-L. (1994): Bewegungssteuerung beim Schreiben. In: Heuer H., Steven W. (Eds.), *Psychomotorik*. Goettingen, Katholieke Universiteit Nijmegen, Hogrefe, 703-772.
- Van Galen, G. P. (1990): Handwriting: Issues for a psychomotor theory. In: *Human Movement Science*. Elsevier, 165-191.
- Wallner, T., Sandahl, Ch. (1993): Pragmatische Schriftpsychologie in der Praxis. In: *Zeitschrift-fuer-Menschenkunde* 57(2). Bagarnossen, 87-101.

# Scenáre vzájomnosti a obrazy sociálneho sveta mužov a žien

Kusá Daniela

Ústav experimentálnej psychológie SAV  
expskusa@savba.sk

*Abstrakt: Scenáre ako súčasť sociálneho poznávania reprezentujú kognitívne štruktúry, ktoré sú produkтом opakujúcich sa situácií. Psychologická vzájomnosť v zmysle skĺbenej závislosti účastníkov situácie je chŕpaná ako ekvivalent sociálnych alebo interpersonálnych vzťahov tak, ako sú vnímané účastníkmi situácie (Deutsch, 1985). Výskumné otázky vychádzajú z odlišnosti mužského a ženského videnia sveta v dimenziach vzájomnosti. Cieľovými javmi prezentovaného výskumu sú dva scenáre vzájomnosti: (1) hierarchický svet, kde ľudia hodnotia nerovnomernosť sociálnych statusov; (2) súperivý svet, kde ľudia hodnotia život ako hru „kto z koho“ s nerovnomerným delením ziskov a strát. Zisťovali sa hodnotenia mužov a žien, resp. vplyv psychologickej mužskosti a ženskosti na vnímavosť k obsahom sociálnej hierarchie a súperenia. Výsledky naznačujú výraznejšiu polarizáciu a konzistentnosť v ženských hodnoteniach sveta ako hierarchického a súperivého, čím podporujú odlišnosť obrazov sveta mužov a žien.*

**Kľúčové slová:** vzájomnosť, sociálna hierarchia, súperenie, maskulinita, feminita

## Vzájomnosť a obrazy sociálneho sveta

Vzájomnosť ako produkt sociálneho poznávania je chŕpaná ako psychologický fenomén. Označuje **vnímavosť poznávajúcej osoby** na motívy a potreby iných ľudí, a to vo vzťahu k vlastným motívom a potrebám. Inak povedané, psychologická vzájomnosť spočíva na individuálnej optike, ktorú ľudia uplatňujú pri utváraní obrazov sociálneho sveta.

Vzájomnosť ako súčasť interpersonálnej reality je možné vysvetliť v pojmoch skĺbenej závislosti účastníkov situácie. „Tí druhí“ a „ja“ nie sú vnímaní ako **od seba oddelené**, na sebe nezávislé bytosti, ale ako **navzájom prepojení** aktéri sociálnych situácií, v ktorých osobné voľby každého z aktérov sú skĺbené (viac alebo menej) s voľbami iných účastníkov situácie (Deutsch, 1985, Rusbult, Van Lange, 2003).

Psychologická povaha vzájomnosti oprávňuje k rodovým otázkam, k skúmaniu osobitostí v sociálnom poznávaní mužov a žien a z neho vyplývajúcich obrazov, ktoré si muži a ženy utvárajú o sociálnom svete. Predpoklad odlišnosti mužskej a ženskej optiky, chŕpaný ako **mužská nezávislosť** s orientáciou na seba a **ženská vzájomnosť** s orientáciou na vzťahy, rámcuje klasické aj novšie pohľady na sociálnosť mužov a žien. Počnúc teóriami morálneho vývinu L.Kohlberga a C.Gilliganovej a končiac súčasnými analýzami sociálnej povahy moci (Baumeister, Sommer, 1997, ), feministického vodcovstva (Johanson, 2008), významu morálnych kvalít vo vnímaní iných ľudí (Wojciszke, 2005), sú to mužská **oddelenosť od iných** a ženská **prepojenosť s inými**, ktoré patria k oporným bodom rodových úvah.

Rodový rámec výskumu vzájomnosti zužujeme na otázky o dvoch scenároch vzájomnosti – hierarchický svet a súperivý svet – v hodnotiacich pohľadoch mužov a žien. V jadre sú to otázky súvisiace s hodnotiacou funkciou sociálneho poznávania, s vnímavosťou a hodnotením prospesnosti alebo škodlivosti „tých druhých“ vzhľadom na motívy a potreby poznávajúcej osoby.

## METÓDA

### Vzorka

Študenti vysokých škôl: muži N = 61, vek AM = 22,98  
ženy N = 109, vek AM = 21,73

### Metodiky

#### (1) Rodové seba-poňatie:

Škála maskulinity a femininity (Kusá, 2002)  
obsahuje rodovo stereotypové adjektíva/vlastnosti – 15 maskulínnych a 15 feminínnych adjektív.

#### (2) Hierarchický svet:

Dotazník interpersonálnej hierarchie (Schmid Mast, 2005)  
Obsahuje 8 výrokov typu  
„Vo všeobecnosti je nevyhnutné, aby sa niektorí ľudia podriadili človeku, ktorý je vodcom“

#### (3) Súperivý svet

Škála Život ako hra (Wojciszke, 2005)  
Obsahuje 3 subškály:  
**(a) Život ako hra „kto z koho“**  
10 výrokov typu  
„Život“ je ako tenisová hra – človek vyhral iba keď druhí prehrajú“  
**(b) Dôvera v ľudí**  
5 výrokov typu  
„Väčšina ľudí je schopná nezištné pomôcť človeku v núdzi“

#### © Reciprocita/rovnováha v sociálnej výmene

7 výrokov typu  
„Moje vzťahy s inými ľuďmi sú pre mňa dobré“

V každej z metodík sa na 6-bodovej škále vyjadroval stupeň súhlasu/nesúhlasu pre jednotlivé položky/výroky, bod 6 pre najvyšší súhlas. V rodovej metodike to bol súhlas/nesúhlas pre seba-identifikáciu s danou vlastnosťou.

## VÝSLEDKY

### I. Rodové seba-poňatie mužov a žien (tab.1):

- vysoko významné rozdiely medzi mužmi a ženami v maskulinite a feminitate, ktoré sú konzistentné s tradičnými rodovými stereotypmi, t.j. vyššia maskulinita u mužov a vyššia feminita u žien;
  - priemerné hodnoty v rodovom seba-poňatí nie sú extrémne, t.j. nezistila sa výrazne vysoká maskulinita mužov ani vysoká feminita žien;
  - najvyššia priemerná hodnota v rodovom seba-poňatí sa zistila vo feminitate žien (4,066), najnižšia v maskulinitate žien (3,3134), rozdiely medzi maskulinitou a feminitou u mužov boli mierne;
- 
- **V rodových seba-charakteristikách boli rozdiely medzi mužmi a ženami spôsobené výraznejšou polarizáciou rodového seba-poňatia u žien**

### II. Vzájomnosť v hodnoteniach mužmi a ženami

(tab.2 – rozdiely; tab.3 - korelácie):

#### (1) hierarchický svet:

- (a) význam sociálnej hierarchie bol hodnotený rovnako vysoko mužmi aj ženami ( $p=0.121$ );
- (b) významné korelačné vzťahy so zložkami súperivého sveta sa ukázali iba pre ženské hodnotenia: pozitívna korelácia so životom ako hrou „kto z koho“ ( $r=.235++$ ) a negatívna korelácia s reciprocitou/rovnováhou v sociálnej výmene ( $r= -.195+$ );

#### (2) súperivý svet:

- (a) významné rozdiely medzi mužmi a ženami v subškálach život ako hra „kto z koho“ ( $p=.004++$ ) a reciprocity/rovnováha v sociálnej výmene ( $p=.001++$ ); v hodnotení dôvery v ľudí bol rozdiel medzi mužmi a ženami na hranici významnosti ( $p=.056$ );
  - najnižšia priemerná hodnota sa zistila pre život ako hra „kto z koho“ (3, 2903), najvyššia priemerná hodnota pre reciprocity/rovnováhu v sociálnej výmene (4,1414) – obidve v ženských hodnoteniach; mužské hodnotenia sa v jednotlivých subškálach súperivého sveta odlišovali menej výrazne;

#### (b) korelačná analýza ukázala

- významnejšie vzťahy v ženských hodnoteniach: pozitívnu koreláciu medzi dôverou v ľudí a reciprocity ( $r=.452++$ ) a negatívne korelácie medzi dôverou v ľudí a životom ako hrou „kto z koho“ ( $r= -.546++$ ) a medzi reciprocity a životom ako hrou „kto z koho“ ( $r= -.405++$ );
  - korelácie pre mužské hodnotenia boli nižšie, ale v smere ženských hodnotení: pozitívna korelácia medzi dôverou v ľudí a reciprocity/rovnováhou v sociálnej výmene ( $r= .306+$ ) a negatívna korelácia medzi dôverou v ľudí a životom ako hrou „kto z koho“ ( $r= .408++$ ).

- **V hodnotení súperivého sveta boli rozdiely medzi mužmi a ženami spôsobené väčšou vnímanosťou žien na odlišnosť medzi rovnováhou v sociálnej výmene ako životom ako hrou „kto z koho“**
- **Ženské hodnotenia smerovali k vyhranenejším a zároveň pozitívnejším obrazom sociálneho sveta**

### III. Vzájomnosť a rodové seba-poňatie mužov a žien (tab.4):

- rozdiely medzi maskulínnymi mužmi a feminínnymi ženami v hodnoteniach hierarchického a súperivého sveta neboli štatisticky významné;
- priemerné hodnoty boli v smere hodnôt zistených v celkovej vzorke, t.j.v hodnoteniach feminínnymi ženami boli výraznejšie odlišené obsahy súperivého sveta v subškálach život ako hra „kto z koho“ a reciprocta;
- **Maskulinita a feminita sa javia ako latentné zdroje mužských a ženských hodnotení, ich vplyv je dotváraný opakovanou skúsenosťou, v ktorej mužský svet je viac hierarchický a súperivý v porovnaní so svetom žien.**

### Literatúra

- Baumeister, R.F., Sommer, K.L., 1997, What Do Men Want? Gender Differences and Two Spheres of Belongingness: Comment on Cross and Madson (1997). Psychological Bulletin, Vol. 122, No.1, 38-44.
- Deutsch, M., 1985, Distributive Justice: A Social – Psychological Perspective. Yale University Press, New Haven and London.
- Johanson, J.C., 2008, Perceptions of Femininity in Leadership: Modern Trend or Classic Component? Sex Roles, 58:784-789.
- Kusá, D., 2002, Psychological Androgyny in Gender Ambience: Considerations on Gender Variations. Studia Psychologica, 44, 4, 347-357.
- Rusbult, C.E., Van Lange, P.A.M., 2003, Interdependence, Interaction, and Relationships. Annual Review of Psychology, 54:351-375.
- Schmid Mast, M., 2005, Interpersonal Hierarchy Expectation: Introduction of a New Construct. Journal of Personality Assessment, 84(3), 287-295.
- Wojciszke, B., 2005, Morality and Competence in Person- and Self-Perception. European Review of Social Psychology, 16, 155-188.
- Wojciszke, B., 2005b, Affective Concommitants of Information on Morality and Competence. European Psychologist, Vol. 10(1), 60-70.

Tab. 1: Maskulínne a feminínne seba-poňatie u mužov (N=61) a žien (N=109)

	Mužskosť'		Ženskost'	
	AM	SD	AM	SD
muži	3.7519	.7662	3.5519	.6699
ženy	3.3134	.6494	4.0660	.5362
t	3.939		5.317	
p	.000		.000	

Tab. 2: Hierarchický a súperivý svet: rozdiely medzi mužskými (N=61) a ženskými (N=109) očakávaniami

	Hierarchia		Život ako hra „kto z koho“	
	AM	SD	AM	SD
Muži	3.9271	.4718	3.5517	.5542
Ženy	3.8060	.4844	3.2903	.5384
T	1.560		2.952	
P	.121		.004++	
Interpersonálna dôvera				
	AM		SD	
	AM	SD	AM	SD
Muži	3.6203	.7453	3.8519	.5202
Ženy	3.8537	.7494	4.1414	.5016
T	1.927		3.399	
P	.056		.001+++	

Tab.3 : Hierarchický a súperivý svet: korelácie mužských (N=61) a ženských (N=109) očakávaní

		Hierarchia	Život ako hra „kto z koho“	Interpersonálna dôvera	Pozitívna reciprocita
Hierarchia	Muži		.119	.140	.176
	Ženy		.235++	-.053	.195+
Život ako hra „kto z koho“	Muži			-.408++	-.192
	Ženy			-.546++	-.405++
Interpersonálna dôvera	Muži				.306+
	Ženy				.452++

Tab. 4: Hierarchický a súperivý svet: korelácie s rodovým seba-poňatím u maskulínnych mužov (N=10) a feminínnych žien (N=11)

	Mužskosť'		Ženskosť'	
	muži	ženy	muži	ženy
Hierarchia	.005	.146	-.223+	-.162
Život ako hra „kto z koho“	.041	-.034	-.233+	-.156
Interpersonálna dôvera	-.080	.022	.056	.079
Pozitívna reciprocita	.027	-.182+	.013	.026

# Vplyv administrátora dynamického testovania na intelektový výkon dieťaťa

## *Administrator's influence on the child's intellectual performance in dynamic testing*

Lieskovská Katarína

Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, UKF  
katka.lieskovska@gmail.com

Čavojová Vladimíra

Ústav experimentálnej psychológie SAV  
vcavojova@gmail.com

**Abstrakt:** Veľa sa píše o pozitívnom vplyve dynamického testovania na výkon intelektových testoch detí z minoritných skupín a/alebo sociálne znevýhodneného prostredia, menej sa však výskumy zaoberali kvalitou podania intervencie a jej účinkom na výkon detí. V rámci overovania pozitívneho vplyvu dynamického testovania na výkon detí sme skúmali to, ako sa individuálne podanie intervencie odrazí na zmenenom výkone detí. Výskumu sa zúčastnilo 48 rómskych a 40 nerómskych detí s priemerným vekom 9,09 rokov. Použité metódy tvorili testy TEKO, ktoré boli deťom z experimentálnych skupín administrované dynamicky. Výsledky nasvedčujú o signifikantnom vplyve administrátora na výkon detí a príspevok na záver predkladá možné odporúčania pre ďalšie použitie dynamického testovania.

**Kľúčové slová:** dynamické testovanie, intervencia, vplyv administrátora

**Abstract:** Recently there was a lot of research work done within the area of performance in dynamic intellectual testing of children from minority groups and/ or socially disadvantaged environment, less attention was paid to research of quality of intervention provided and the influence of it on children' performance. Within the verification of positive influence of dynamic testing on children' performance we studied how the individual submission of intervention reflects on children' altered performance. 48 gypsy and 40 non-gypsy children with average age of 9,09 years participated in the research. We used TEKO test that were administrated to the participants dynamically. The effects are showing significant influence of administrator on children' performance and additional report is proposing suggestions for further use of dynamic testing.

**Keywords:** dynamic testing, intervention, influence of administrator

### Dynamické testovanie ako možnosť objektívneho odhadu intelektového potenciálu minoritných skupín

Dynamické testovanie, ktoré vzniklo ako alternatíva ku klasickému konvenčnému testovaniu je považované za ďalšiu možnosť objektívnejšieho testovania intelektového potenciálu rómskych detí. Možno práve preto, že dynamický testovací prístup umožňuje prekonať niektoré kultúrne obmedzenia poskytnutím sprostredkovania ako sa vyrovnať s kognitívnymi, situačnými, motivačnými a postojovými faktormi, ktoré sú zodpovedné za relatívne nízky kognitívny výkon detí, pochádzajúcich z odlišného socio-kultúrneho prostredia (Tzuriel a Kaufman, 1999).

Dynamické testovanie sa však netýka inej, novej, odlišnej schopnosti od inteligencie, je len novou metodickou paradigmom jej merania (hodnotenia, testovania). Je teda zrejmé, že schopnosť detí učiť sa merajú aj testy inteligencie, no lepšou cestou ako zmerať schopnosť detí učiť sa, je trénovať ich v učení sa a zistíť aký pokrok sú schopné urobiť. Keďže prostredníctvom tréningu možno najlepšie odhaliť, ako je učiaci sa schopný s podporou pomáhajúceho naučiť sa to, čo sám

pri prvom pokuse nezvládne. Takýto prístup k zistovaniu učebnej schopnosti je v oblasti psychodiagnostiky známy dlhšiu dobu a používajú sa preň rôzne pomenovania: učebné testy, diagnostika zóny najbližšieho vývinu, testovanie limitov alebo dynamické hodnotenie či testovanie (Džuka, Kovalčíková 2008b).

Ako uvádzá Tzuriel (2000) dynamické, resp. interaktívne testovanie bolo motivované nedostatočnosťou konvenčných statických testov v poskytovaní presných informácií o schopnosti učenia sa jednotlivca, o špecifických deficientných funkciách, zmene procesov a sprostredkovaných stratégiah, ktoré sú zodpovedné za kognitívnu modifikateľnosť. Dynamické testovanie bolo použité u rôznych klinických a vzdelanostných skupín, pričom sa zistilo, že je presnejšie v reflektovaní potenciálu učenia u detí, ako statické testy, a to predovšetkým u detí z minorít či poruchami učenia.

Aj podľa Sternberga a Grigorenkovej (2002) by dynamické testovanie malo v jeho správnej aplikácii redukovať vzdelanostné nerovnosti (ako forma spravodlivého prostriedku pre hodnotenie učebných kapacít študentov), keďže ako uvádzá Mesárošová (2008) ideovým zdrojom vzniku dynamického testovania bola myšlienka sociálne a kultúrne spravodlivého hodnotenia učebného potenciálu žiakov, ktoré neumožňujú štandardizované statické testy. A práve tieto fakty nás presvedčili vhodnosti dynamického spôsobu testovania v našom výskume, keďže cieľovou skupinou boli deti z rómskej minority, a zároveň zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Čo sa týka samotného dynamického testovania, Sternberg a Grigorenko (2002) ho opisujú ako spojenie medzi testovaním a intervenciou, ktoré sa snaží odhaliť procesy učenia ako aj jeho produkty. Keď zasadzujeme učenie do hodnotenia, dynamické testovanie predpokladá, že testovaný môže začať na „nulovom (takmer nulovom) bode“ doteraz vyvinutých zručností, ktoré sú testované s tým, že učenie mu poskytne všetky nevyhnutné informácie na zvládnutie testovaných zručností. Inými slovami, to čo je testované nie sú len predošlé nadobudnuté zručnosti, ale aj kapacita zvládnuť, použiť a znova-využiť zručnosti, ktoré sa naučil v situácii dynamického testovania. Tento pohľad na postup testovania zvýrazňuje použitie termínu, test potenciálu učenia, ktorý je často používaný v dynamickom testovaní.

Keďže Kozulin a Garb (2001) predpokladali, že rôzni administrátori dynamického testu s odlišným spôsobom sprostredkovania (intervencie) môžu odhaliť trošku iný vzorec schopnosti učenia sa, aj nás zaujímalо, či sa kvalita podania intervencie výskumníkmi odrazí na výkone jednotlivých detí.

## Výskumná vzorka

Celého výskumu sa zúčastnilo spolu 88 detí navštevujúcich 1. stupeň základnej školy (s výnimkou prvákov), z toho bolo 48 neintegrovaných a polointegrovaných rómskych detí a 40 nerómskych, pochádzajúcich z majoritnej populácie. Deti tvoriace našu výskumnú vzorku boli rozdelené do 4 skupín, bližšie popísaných v tabuľke 1, a to na základe toho, či ide o rómske/herómske dieťa, či experimentálnu/kontrolnú skupinu. Pre účely tohto príspevku sa budeme zaoberať len detmi patriacimi do experimentálnych skupín, vzhľadom na to, že naším cieľom je odhadnúť vplyv odlišnej intervencie. Deskriptívne údaje týkajúce sa týchto detí uvádzame v tabuľke 1:

Tabuľka 1: Výskumné rozdelenie detí

	DETÍ	ZŠ	N	VEK	DYNAMICKÉ TESTOVANIE
<b>EXPERIMENTÁLNA SKUPINA 1</b>	Rómske	Bystrany (Spiš)	26	10,19	- s intervenciou
<b>EXPERIMENTÁLNA SKUPINA 2</b>	Nerómske	Topoľová (Nitra)	20	7,80	- s intervenciou
<b>KONTROLNÁ SKUPINA 1</b>	Rómske	Markušovce (Spiš)	22	10,09	- bez intervencie
<b>KONTROLNÁ SKUPINA 2</b>	Nerómske	Golianova (Nitra)	20	7,85	- bez intervencie

### Použité metódy

TEKO nie je klasický test inteligencie, ale meria špecifické fenomény vývoja. Subtesty TEKO majú merať prechod od predoperačného myslenia v obrazoch a predstavách ku konkrétnemu logickému mysleniu. TEKO diferencuje asi do vekovej kategórie 9 rokov, neskôr už nie, keďže to už má dieťa osvojenú väčšinu konkrétnych kognitívnych operácií.

Testová batéria TEKO sa skladá z deviatych subtesov, ktoré sú charakterizované nasledovne (podľa Váryová, Mikulajová, 1996):

- i. Zachovanie množstva tekutiny (SE)
- ii. Zachovanie počtu (ZE)
- iii. Zaradenie do tried (KI)
- iv. Matrice (MA)
- v. Poloha v priestore (RL)
- vi. Asymetrické zoradovanie (AS)
- vii. Jednoduché priradovanie (OZ)
- viii. Zachovanie poradia (RF)
- ix. Meranie (ME)

Vzhľadom k tomu, že sme vo výskume využili dynamický spôsob administrácie testu TEKO, bolo nevyhnutné rozdeliť test na dve časti, resp. dva súbory úloh, keďže dynamické testovanie vyžaduje paradigmu pre-test – intervencia – post-test. Dva súbory úloh sme vytvorili tak, že im boli rozdelené a pridelené niektoré pôvodné úlohy subtestov v kombinácii s úlohami, ktoré sme analogicky vymysleli k niektorým subtestom. Napokon sme získali dva rôzne súbory úloh jeden ako pre-test a druhý ako post-test, ktoré sú spolu s jednotlivými úlohami uvedené v tabuľke 2.

Tabuľka 2. Súbor úloh v pre-teste a post-teste

1. Súbor úloh administrovaný v pre-teste:	2. Súbor úloh administrovaný v post-teste:
<ul style="list-style-type: none"> <li><u>zachovanie množstva tekutiny</u> (SE): úlohy 1, 3, 5, 7, 9,</li> <li><u>zachovanie počtu</u> (ZE): analogické úlohy nami vytvorené,</li> <li><u>zaradenie do tried</u> (KI): analogické úlohy nami vytvorené,</li> <li><u>matrice</u> (MA): úlohy 1, 2, 3, 5, 7,</li> <li><u>poloha v priestore</u> (RL): analogické úlohy nami vytvorené,</li> <li><u>asymetrické zoraďovanie</u> (AS): úlohy 1, 2, 4, 5, 7, 9, 11,</li> <li><u>jednoduché priradovanie</u> (OZ): analogické úlohy nami vytvorené,</li> <li><u>zachovanie poradia</u> (RF): úlohy 1, 3, 4, 6, 8, 10, 12,</li> <li><u>meranie</u> (ME): analogické úlohy nami vytvorené,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>zachovanie množstva tekutiny</u> (SE): úlohy 1, 2, 4, 6, 8,</li> <li><u>zachovanie počtu</u> (ZE): úlohy 1 - 6,</li> <li><u>zaradenie do tried</u> (KI): úlohy 1 - 6,</li> <li><u>matrice</u> (MA): úlohy 1, 2, 4, 6, 8,</li> <li><u>poloha v priestore</u> (RL): úlohy 1 - 6,</li> <li><u>asymetrické zoraďovanie</u> (AS): úlohy 1, 3, 5, 6, 8, 10, 12,</li> <li><u>jednoduché priradovanie</u> (OZ): úlohy 1 - 9,</li> <li><u>zachovanie poradia</u> (RF): úlohy 2, 3, 5, 7, 9, 11, 12,</li> <li><u>meranie</u> (ME): úlohy 1 - 7,</li> </ul>

### Administrácia testu TEKO dynamickým spôsobom

V našom experimente sme sa držali tzv. sendvičovej formy dynamického testovania, a tak bolo testovanie rómskych aj nerómskych detí prostredníctvom dynamickej administrácie testu TEKO (resp. dva súbory úloh, ktoré sme z neho vytvorili) rozdelené do troch nasledovných častí, resp. fáz uvedených v tabuľke 2.4. Vzhľadom k danému rozčleneniu testovania, získame tri druhy skóre:

- skóre pre-testu
- skóre post-testu- ktoré považujeme za ukazovateľ mentálnych schopností dieťaťa
- skóre potenciálu učenia sa (založené na rozdiely medzi pre- a post-testom)- je odrazom dynamiky vývoja a zároveň ukazovateľom efektu dynamickej administrácie testu, teda účinnosti intervencie

Tabuľka 3: Tri fázy dynamického testovania

<b>1. fáza:</b> PRE-TEST	V prvá fáza dynamického testovania je charakterizovaná individuálnym administrovaním pre-testu a to štandardným spôsobom ako väčšina statických testov. To znamená, že dieťa riešilo všetky úlohy samostatne, pričom sme sa čo najviac pridržiavali presných inštrukcií jednotlivých subtestov v súlade s manuálom testu TEKO. Rómskym aj nerómskym detom bol v tejto fáze administrovaný nasledovný súbor úloh vytvorený pre pre-test, ktorý je bližšie popísaný v tabuľke 2.3.
<b>2. fáza:</b> INTERVENIA	Druhú fázu v našom výskume tvorila intervencia, ako kľúčový prvok dynamického testovania. Po dokončení pre-testu, sme si s testovanými deťmi znova prešli administrovaný pre-test, s tým, že sme im podčakovali za spoluprácu, ocenili ich snahu a pochválili šikovnosť a potom sme sa zastavili pri tých súboroch úloh resp. jednotlivých úloháč, ktoré deti nezvládli, prípadne im robili t'ažkosti. Problematické miesta testu sme sa snažili riešiť spolu s deťmi, a to tak, že sme najskôr odhalili v čom tkvie zlyhanie a potom pomohli dieťaťu dospiť k správnemu riešeniu a to rôznymi spôsobmi. Využívali sme pri tom hravé spôsoby vedenia dieťaťa, imaginatívne prirovnania na uľahčenie riešenia, ako aj praktické pomôcky (poháre s vodou). Následne sme si na ďalšej úlohe overili, či dieťa skutočne pochopilo princíp riešenia, a vie ho aplikovať aj v inom prípade, teda nakoľko dieťa prakticky využilo pomoc, ktorá mu bola poskytnutá. Inštrukcia trvala tak dlho, ako to dieťa potrebovalo, teda kým si testátor nebol istý, že dieťa pochopilo princíp riešenia.  Intervencia nebola presne zadefinovaná, v zmysle presného znenia, či postupu podania, ale bola prispôsobená špecifickým potrebám a problémom jednotlivých detí.
<b>3. fáza:</b> POST-TEST	V tejto fáze bol administrovaný post-test a to rovnakým spôsobom ako pre-test, teda individuálne, s tým že deti z experimentálnej skupiny mohli využiť vplyv intervencie pri riešení podobných úloh ako v pre-teste, prejaví sa teda ich schopnosť profitovať z poučenia, ktorá zároveň vypovedá o zóne najbližšieho vývinu. Zatial' čo deti z kontrolnej skupiny riešili úlohy bez vplyvu intervencie, teda podobným spôsobom ako v pre-teste. Post-test obsahoval súbor úloh, uvedený v tabuľke 2.3.

## Výsledky

Zaujímalo nás, či budú rozdiely vo veľkosti zmeny skóre medzi pre-testom a post-testom na základe toho, ktorý testátor podával dieťaťu intervenciu. Výsledky Fisherovho F-testu sú zhnuté v tabuľke 4:

Tabuľka 4. Rozdiely medzi testátormi v skóre detí potenciálu učiť sa – odrážajúcim vplyv intervencie

POTENCIÁL UČIŤ SA (ES SPOLU)	F	df	Sig.	Mean Square
MEDZI TESTÁTORMI 1, 2, 3, 4, 5	4,621	4	,004	461,28

LEGENDA: POTENCIÁL UČIŤ SA – skóre rozdielu TEKO 2 a TEKO 1

ES - Experimentálna skupina (rómske aj nerómske deti)

Tabuľka 4 ilustruje viacnásobnú komparáciu testátorov, resp. k nim prislúchajúce skóre potenciálu učiť sa detí, ktorým daný testátor administroval test, keďže práve skóre potenciálu učiť sa odzrkadľuje vplyv intervencie, ktorú testátor poskytol deťom.

Zistili sme, že v skóre potenciálu učiť sa, teda v poskytnutej intervencii je štatisticky významný rozdiel medzi jednotlivými testátormi navzájom ( $t(4) = 4,621; p < 0,01$ ).

Kedže sme zaznamenali existujúci, štatisticky významný rozdiel medzi testátormi v podaní intervencie, rozhodli sme sa bližšie pozrieť na rozdiely medzi testátormi navzájom, ktoré ilustruje tabuľka 5. Z tabuľky vyplýva, že štatisticky významný rozdiel v skóre potenciálu učiť sa v príslušnej skupine detí bol predovšetkým medzi testátorom 1 a testátorom 4 ( $p < 0,001$ ) a zároveň medzi testátorom 1 a testátorom 5 ( $p < 0,01$ ). Štatisticky významný rozdiel sme zaznamenali aj v skóre potenciálu učiť sa v skupine detí testovaných testátorom 3 a testátorom 4 ( $p < 0,05$ ).

Tabuľka 5. Rozdiel medzi jednotlivými testátormi navzájom v skóre potenciálu učiť sa – odrážajúcom vplyv intervencie

ES –RÓMSKE DETI	N= 46	Mean Dif.	Sig.	95%-ný interval spoľahlivosti	
				Dolná hranica	Horná hranica
TESTÁTOR 1	T 2	6,53	,193	-3,43	16,49
	T 3	6,93	,098	-1,33	15,20
	T 4	15,51	,000	7,43	23,59
	T 5	16,81	,005	5,27	28,35
TESTÁTOR 2	T 1	-6,53	,193	-16,49	3,43
	T 3	0,41	,937	-9,83	10,65
	T 4	8,98	,079	-1,11	19,07
	T 5	10,28	,118	-2,74	23,31
TESTÁTOR 3	T 1	-6,93	,098	-15,20	1,33
	T 2	-0,41	,937	-10,65	9,83
	T 4	8,58	,046	0,15	17,00
	T 5	9,88	,098	-1,90	21,66
TESTÁTOR 4	T 1	-15,51	,000	-23,59	-7,43
	T 2	-8,98	,079	-19,07	1,11
	T 3	-8,58	,046	-17,00	-,15
	T 5	1,30	,823	-10,35	12,95
TESTÁTOR 5	T 1	-16,81	,005	-28,35	-5,27
	T 2	-10,28	,118	-23,31	2,74
	T 3	-9,88	,098	-21,66	1,90
	T 4	-1,30	,823	-12,95	10,35

LEGENDA: ES – experimentálna skupina

Vzhľadom k tomu, že medzi testátormi boli zaznamenané štatisticky významné rozdiely v poskytnutí intervencie, zaznamenanej prostredníctvom skóre potenciálu učiť sa testovaných detí, rozhodli sme sa pozrieť bližšie na výkon detí, patriacich do skupiny testátora, ktorý im poskytol intervenciu, aby sme tak odhalili, či sa na výkone detí odrazil vplyv testátora, jeho spôsob podania intervencie, pomoci a osobnosti ako takej alebo sa jednalo o deti, ktoré podávali všeobecne nízky výkon aj v pre-teste a zároveň dokázali menej vytiažiť z intervencie, ktorá im bola poskytnutá.

Tabuľka 6. Deskripcia skóre výkonu detí v skupine testátora, ktorý poskytoval intervenciu

ES - RÓMSKE DETI	N=46	N	MIN PRE-TEST	MAX PRE-TEST	M PRE-TEST	POTENCIÁL UČIŤ SA
ES - NERÓMSKE DETI						
<b>TESTÁTOR 1</b>						
<b>TESTÁTOR 2</b>						
<b>TESTÁTOR 3</b>						
<b>TESTÁTOR 4</b>						
<b>TESTÁTOR 5</b>						
13	21	63	50,25	8,76		
6	14	62	35,83	2,23		
11	18	74	44,16	1,83		
12	50	74	61,36	-6,75		
4	30	62	50,03	-8,05		

LEGENDA: MIN PRE-TEST – minimálna hodnota hrubého skóre dosiahnutá v teste TEKO 1

MAX PRE-TEST – maximálna hodnota hrubého skóre dosiahnutá v teste TEKO 1

POTENCIÁL UČIŤ SA – skóre rozdielu TEKO 2 a TEKO 1

ES - Experimentálna skupina

Na základe údajov uvedených v tabuľke 6, môžeme konštatovať, že na výkone detí sa pravdepodobne odrazil vplyv testátora. Dôkazom je skutočnosť, že testátori 1, 2 a 3, poskytli detom intervenciu, z ktorej dokázali t'ažiť aj pri riešení post-testu, keďže hodnoty potenciálu učiť sa, teda rozdielu medzi pre- a post-testom, boli plusové a pohybovali sa v rozmedzí od 8,76 do 1,83. V prípade testátora 4 a 5 sme však zaznamenali negatívny trend, teda výkon detí sa po intervencii v post-teste zhoršil, dôkazom čoho je mínusová hodnota potenciálu učiť sa od -6,75 až -8,05. Keďže priemerné skóre pre-testu detí testátora 4 a 5 nebolo podpriemerné, môžeme sa domnievať, že sa nejednalo o deti so zníženým počiatočným výkonom.

## Diskusia

Vzhľadom na rozsah výskumu sa na testovaní detí podieľalo niekoľko testátorov, ktorí zároveň poskytovali intervenciu v rámci dynamického testovania a keďže intervencia nebola štruktúrovaná mohol sa v nej odraziť ľudský faktor, teda vplyv samotného testátora. Kozulin a Garb (2001) vyslovili vo svojej práci predpoklad o vplyve kvality podania intervencie na výkon testovaných detí a tak sme sa aj my rozhodli explorovať, či spôsob a kvalita intervencie ovplyvní výkon testovaných detí, vzhľadom na jednotlivých testátorov, ktorý intervenciu poskytli.

Viacnásobnou komparáciou jednotlivých testátorov a k nim prislúchajúcemu potenciálu učiť sa testovaných detí z experimentálnych skupín sme zistili, že medzi testátormi existuje signifikantný rozdiel v tejto premennej, ktorá odráža vplyv intervencie na výkon dieťaťa, keďže udáva posun z pre-testu na post-test. Pri podrobnejšej analýze rozdielov medzi testátormi sme zistili, že štatisticky významný rozdiel v potenciáli učiť sa detí bol medzi testátorom 1 a 4, testátorom 1 a 5 aj testátorom 3 a 4. rozdiely sme zaznamenali aj medzi ďalšími testátormi, avšak tie neboli štatisticky významné.

Pri hlbšej analýze výkonu detí, rozdelených podľa testátora, ktorý ich testoval, teda poskytol intervenciu, sme zistili, že testátori 1, 2 a 3 poskytli detom intervenciu, z ktorej dokázali pri riešení post-testu profitovať, keďže sa ich výkon následne posunul. Tu sme však zaznamenali rozdiel v rozsahu potenciálu učiť sa, konkrétnie sme zistili, že testátor 1 v porovnaní s ostatnými poskytol najefektívnejšiu intervenciu.

Avšak v prípade testátorov 4 a 5 došlo k zhoršeniu výkonu nimi testovaných detí, keďže hodnota potenciálu učiť sa tu bola mínusová. Pri hľadaní príčin sme zvažovali možnosť, že testátori 4 a 5 testovali deti s už zníženým počiatočným výkonom a tak nedokázali ľažiť z intervencie, no pri podrobnej analýze výkonu detí v pre-teste a porovnaní najnižšie a najvyššie dosiahnutého skóre pre-testu detí v skupine jednotlivých testátorov sme túto možnosť zamietli. A tak sa zdá, že intervencia podaná testátorom 4 a 5 nebola pre deti postačujúca, prípadne vhodne podaná a tak z nej nemohli profitovať tak ako ostatné deti testované inými testátormi. Vysvetlením môže byť aj skutočnosť, že v skupine testátorov 4 a 5 sa nachádzali deti s extrémnymi mínusovými hodnotami potenciálu učiť sa, ktoré mohli priemernú hodnotu potenciálu učiť sa skresliť. Rozdiely v intervencii však mohli byť spôsobné rôznymi pedagogickými zručnosťami testátorov, či skúsenosťami v práci v teréne.

## Záver

V našom príspevku sme potvrdili predpoklad, že osoba človeka podávajúceho intervenciu má významný vplyv na to, či dieťa z intervencie profituje alebo nie. Heterogénnosť testátorov použitých v našom výskume pravdepodobne negatívne ovplyvnila celkové výsledky – ak berieme do úvahy priemerné skóre detí v postteste a ich priemerné zlepšenie, efekt dynamického testovania je „zriadený“ tým, že podľa našich výsledkov nie všetci testátori podali užitočnú intervenciu.

Domnievame sa, že by bolo vhodné späťne kvalitatívne preskúmať v čom sa intervencie jednotlivých testátorov líšili a aké konkrétnie prípadne špeciálne intervencie úspešnejší testátori používali. Na základe týchto výsledkov by sme mohli diferencovať, aké charakteristiky má dobrá intervencia v prípade rómskych detí a tento poznatok aplikovať do zacielenejšej prípravy administrátorov dynamického testovania v budúcnosti.

## Literatúra

- Džuka, J., Kovalčíková I. (2008b): Dynamické testovanie latentných učebných schopností. Československá psychologie. 52 (4). 366-377.
- Kozulin, A., Garb, E. (2001): Dynamic Assessment of EFL Text Comprehension of At-Risk Students. School psychology International. Vol 23. No 1. 112-127.
- Mesárošová, M.: Dynamické testovanie jazykových a verbálnych schopností detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Abstrakt. [online]. [citované 23.12. 2008]. Dostupné na: <[http://userweb.pedf.cuni.cz/pedagogika/2008\\_4/4\\_08\\_AbstraktCz.htm](http://userweb.pedf.cuni.cz/pedagogika/2008_4/4_08_AbstraktCz.htm)>
- Mikušová, E. (2008): Dynamické testovanie ako forma identifikovania potenciálu rómskych detí učiť sa. [Dizertačná práca]. UKF Nitra. FSVaZ.
- Sternberg, R., J., Grigorenko, E., L. (2002): Dynamic Testing. The Natural and Measurement of Learning Potential. Cambridge University Press. 2002. ISBN 0-521-77814-X
- Sternberg, R., J., Grigorenko, E., Ngorosho, D., Tantufuye, E., Mbise, A., Nokes, C. Jukes, M., Bundy, A. D. (2002): Assessing intellectual potential in rural Tanzanian school children. Intelligence vol. 30. No2. s. 141-162. ISSN 0160-2896
- Tzuriel, D. (2000): Dynamic Assessment of Young Children: Educational and Intervention Perspectives. Educational Psychology Review. Vol. 12. No. 4, 2000, s. 385-435. ISNN 1040-726X.
- Tzuriel, D., Kaufman, R. (1999): Mediated learning and cognitive modifiability: Dynamic assessment of young Ethiopian immigrants in Israel. Journal of Cross-Cultural Psychology. 30. 359-380
- Váryová, B., Mikulajová, M. (1996): TEKO Piagetovy testy kognitívnych operací (príručka). Bratislava: Psychodiagnostika.

# **Pracovná spokojnosť a vek**

## ***Job satisfaction and age***

**Lovaš Ladislav**

SvÚ SAV, Katedra psychológie FF UPJŠ  
ladislav.lovas@upjs.sk

**Abstrakt:** Cieľom príspevku je prezentovať niektoré zistenia z oblasti spokojnosti s prácou s využitím údajov z 3. kola Európskej sociálnej sondy (European Social Survey - ESS). Konkrétnie ide o súvislosť veku a pohlavia so spokojnosťou so zamestnaním a s platom ako z dvomi ukazovateľmi pracovnej spokojnosti. Sekundárnym cieľom bolo prezentovanie porovnania údajov zo Slovenska a ostatných európskych krajín v uvedených ukazovateľoch.

**Klúčová slova:** Spokojnosť s prácou, vek, pohlavie

**Abstract:** Aim of this paper is presentation of some findings from the sphere of job satisfaction based on the data from 3rd round of European Social Survey (ESS). Analysed was interconnection of age and gender with two indicators of job satisfaction: global rating of job satisfaction and satisfaction with salary. Secondary aim was presentation of results of comparison of data obtained from Slovak sample with data from other EU countries which participated on ESS.

**Keywords** Job satisfaction, age , gender

### **Úvod**

Spokojnosť s prácou je jednou z najtradičnejších a najčastejších tém publikovaných prác z oblasti psychológia práce a organizácií. Napriek tomu aj tu je celý rad otázok, ktoré sú riešené rôznym spôsobom. V našom prípade nie sú v centre pozornosti teoretické aspekty a rozdiely v prístupoch a zistovaní spokojnosti s prácou. Našim zámerom bolo využiť údaje, ktoré boli zozbierané v rámci 3. kola ESS, ktorých nesporná hodnota spočíva v rozsiahlej reprezentatívnej výskumnej vzorke. V tomto kole bola spokojnosť s prácou zaradená do jedného z rotujúcich modulov 3. kola ESS (Výrost a kol., 2008). Bola okrajovou tému, preto jej bolo venovaných len niekoľko otázok. Z otázok, ktoré boli súčasťou výskumného dotazníka sme vybrali dve, ktoré akceptovateľným spôsobom reprezentujú globálny pohľad na spokojnosť s prácou a jeden z najdôležitejších faktorov (resp. jednu zo zložiek) spokojnosti s prácou – spokojnosť s platom (Rymeš, 1998, Spector, 1985).

V tomto príspevku sú uvedené výsledky analýzy spokojnosti so zamestnaním a s platom z hľadiska veku a rodu. Unikátnu výskumnú vzorku (zastúpenie viacerých krajín, veľkosť, reprezentatívnosť) považujeme za ponúkajúcu sa možnosť overiť doterajšie zistenia, získané spravidla na relatívne malých príležitosných výskumných súboroch. Vo väčšine predchádzajúcich výskumov bolo zistený pozitívny vzťah medzi vekom a spokojnosťou s prácou (Kong et al., 1993). Tento vzťah sa neprejavil vo všetkých výskumoch, niektorí autori poukazujú na možnosť jeho kurvilineárneho charakteru (Luthans, Thomas, 1989). Vzťah rodu a spokojnosti s prácou nie jednoznačný, aj keď dominujú práce poukazujúce na vyššiu úroveň spokojnosti s prácou u žien (Sloan, Williams, 2000).

Okrem porovnania spokojnosti so zamestnaním a platom respondentov rôznych vekových kategórií a mužov a žien, sme využili možnosť prezentovať typický potenciál ESS - porovnanie údajov z rôznych krajín. V tomto smere nás zaujímalo porovnanie Slovenska s ostatnými krajinami, ktoré sa zúčastnili 3. kola ESS.

## **Metóda**

### **Výber vzorky**

Prezentované údaje boli získané v rámci 3. kola ESS, analyzované boli informácie zo 43 000 dotazníkov z 23 krajín. V súlade s požiadavkami ESS mal byť výskumný súbor z každej krajiny reprezentatívny. Účastníci výskumu boli osoby staršie ako 15 rokov, boli to obyvatelia danej krajiny bez ohľadu na ich národnostnú príslušnosť alebo jazykovú orientáciu. Údaje 3. kola boli zozbierané v období september – december 2006.

### **Dotazník**

Celý dotazník pre 3. kolo ESS obsahoval viac ako 400 otázok. Ako pre každé kolo, aj tento dotazník má základný modul (ktorý sa nemení) a tzv. rotujúce moduly (ktoré sa v jednotlivých kolách menia). Spokojnosť s prácou bola súčasťou modulu, ktorý je venovaný osobnej a subjektívnej pohode. V tomto príspevku sú spracované údaje z dvoch položiek, ktoré sa týkajú spokojnosti so zamestnaním a spokojnosti s platom. Spokojnosť so zamestnaním bola zisťovaná otázkou: „Ak vezmete do úvahy všetky okolnosti, nakoľko ste spokojný s vašim terajším zamestnaním?“. Odpoveďovú škálu tvorila 10-bodová škála s pólmami „Extrémne spokojný“ (0) a „Extrémne nespokojný“ (10). Spokojnosť s platom bola zisťovaná položkou s nasledovným textom: „Ak zvážim všetku vynaloženú snahu a všetko, čo som v práci dosiahol, domnievam sa, že som primerane tomu aj platený“ Odpoveďovú škálu tvorila 5-bodová škála s pólmami: „Rozhodne súhlasím“ (1) a „Rozhodne nesúhlasím“ (5).

### **Výsledky**

Vplyv veku a rodu na spokojnosť so zamestnaním bol zisťovaný ako ANOVA 6 (vek) x 2 (rod). Významný bol aj vplyv faktora vek ( $F=19,650$ ,  $p=0,000$ ), aj vplyv faktora rod (10,892,  $p=0,001$ ). Interakcia oboch faktorov nebola významná. Podľa údajov tab. s vekom stúpa spokojnosť so zamestnaním a to rovnako u mužov, ako u žien. Muži sú pritom významne spokojnejší so svojim zamestnaním.

Tab. č. 1: Spokojnosť so zamestnaním z hľadiska veku a rodu.

Vek	Muži	Ženy	Celkove
15 -25	6,99	6,96	6,98
26 – 35	7,10	6,97	7,04
36 – 45	7,15	7,09	7,12
46 – 55	7,15	7,07	7,11
56 – 65	7,50	7,35	7,43
65 -	7,90	7,46	7,72
Celkove	7,18	7,08	7,13

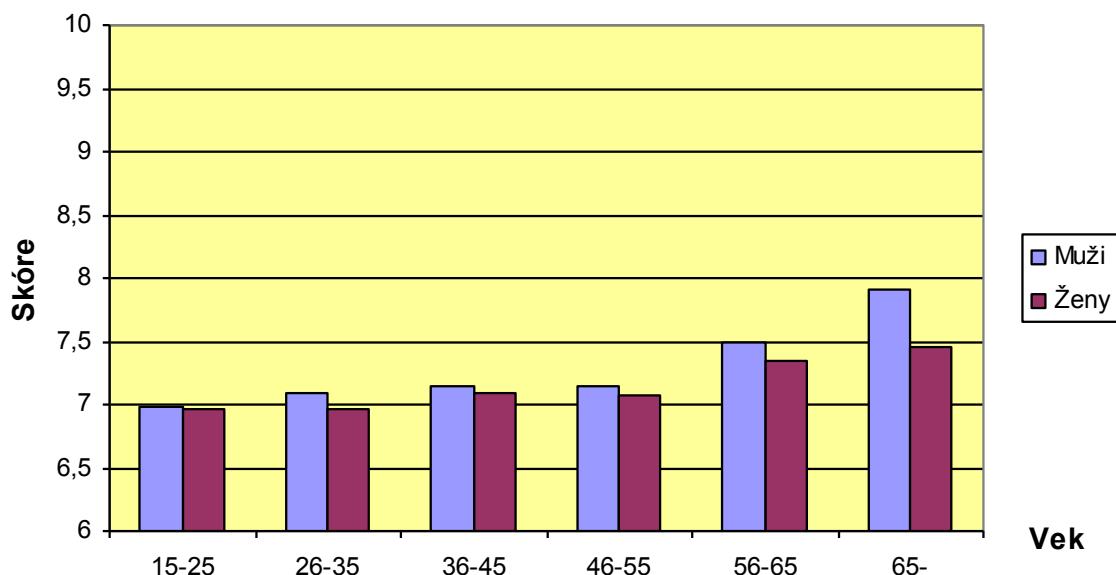
Indikátor spokojnosti so zamestnaním:

„Ak vezmete do úvahy všetky okolnosti, nakoľko ste spokojný s Vašim terajším zamestnaním?“

Pôly možnosti odpovede: „Extrémne nespokojný“ (0) a „Extrémne spokojný“ (10)

Graf č.1:

## Spokojnosť so zamestnaním z hľadiska veku a rodu



Rovnako bol zistovaný vplyv veku a rodu na spokojnosť s platom. Aj tu bol zistený významný vplyv veku ( $F=11,410$ ;  $p=0,010$ ), rovnako bol významný aj vplyv faktora rod (39,539; 0,000). Významná bola aj interakcia oboch faktorov (2,561, 0,026). Rozdielne hodnoty spokojnosti s platom v rôznych vekových kategóriách majú v tomto prípade charakter poklesu spokojnosti so v mladšom veku, ktorý vo vyššom veku strieda nárast spokojnosti. Zistená interakcia veku a rodu sa prejavila k odlišnosti vrcholu poklesu spokojnosti s platom – u žien neskôr, v období 46-55 rokov fyzického veku. Pritom celkovo sú ženy významne menej spokojné so svojimi platmi ako muži.

Tab. č. 2: Spokojnosť s platom z hľadiska veku a rodu

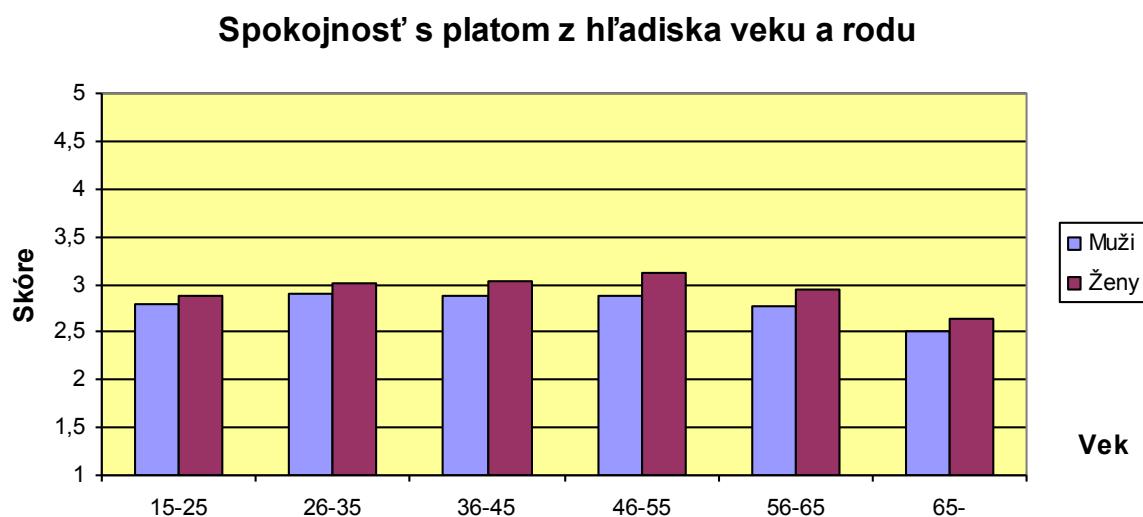
Vek	Muži	Ženy	Celkove
15 – 25	2,80	2,89	2,85
26 – 35	2,91	3,02	2,96
36 – 45	2,87	3,04	2,96
46 – 55	2,88	3,13	3,01
56 – 65	2,77	2,94	2,85
65 -	2,51	2,63	2,56
Celkove	2,85	3,02	2,94

Indikátor spokojnosti s platom:

„Ak zväžim všetku vynaloženú snahu a všetko, čo som v práci dosiahol, domnievam sa, že som primerane tomu aj platený“.

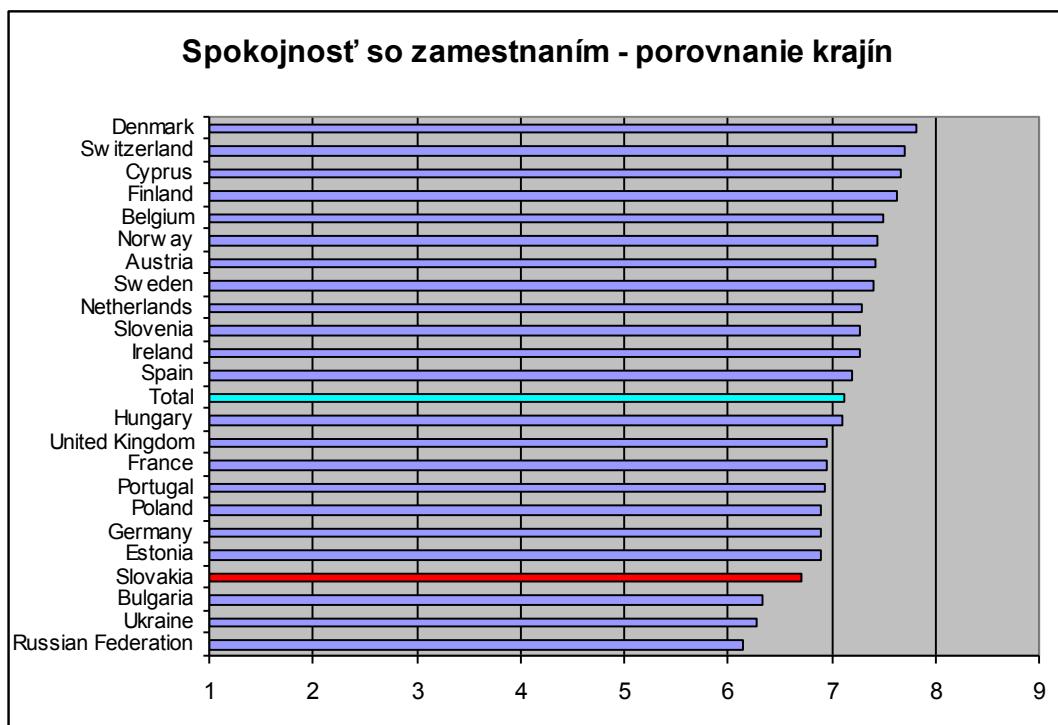
Pôly možností odpovedí: „rozhodne súhlasím“ (1), „rozhodne nesúhlasím“ (5).

Graf č.2:



Aj keď porovnanie spokojnosti so zamestnaním a s platom podľa odpovedí respondentov zo Slovenska a ostatných zúčastnených krajín má vzhľadom tému príspevku doplnkový charakter, zistenia sú zaujímavé. Pri zistených významných rozdieloch medzi krajinami (ANOVA  $F=45,912$ ,  $p=0,000$  pre spokojnosť so zamestnaním a  $F=66,473$ ,  $p=0,000$  pre spokojnosť s platmi) sa Slovensko zaradilo medzi krajinu s nižšou úrovňou spokojnosti so zamestnaním a nízkou úrovňou spokojnosti s platmi.

Graf č. 3:



Indikátor spokojnosti so zamestnaním:

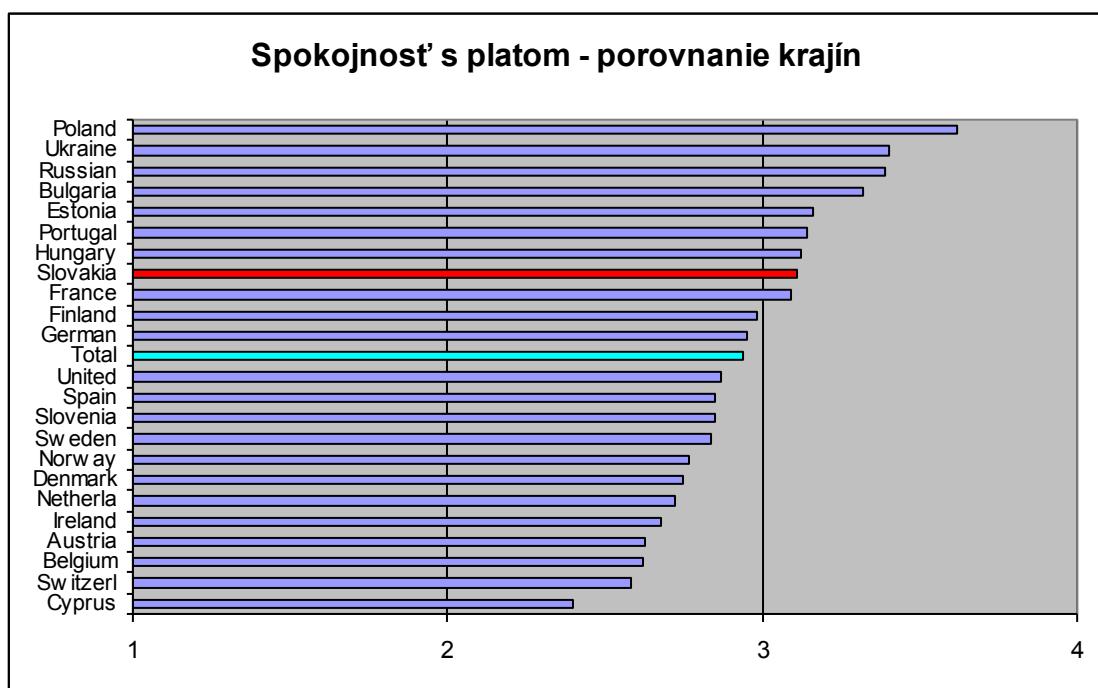
„Ak vezmete do úvahy všetky okolnosti, nakoľko ste spokojný s Vašim terajším zamestnaním?“

Pôly možnosti odpovede: „Extrémne nespokojný“ (0) a „Extrémne spokojný“ (10)

## Závery

Hlavné zistenia z uskutočnených analýz sa týkajú nasledovných súvislostí. Ukázalo sa, že muži sú spokojnejší so svojim zamestnaním ako ženy. S postupujúcim vekom sa zvyšuje spokojnosť so zamestnaním. Aj s platmi sú spokojnejší muži ako ženy. Pritom spokojnosť s platom je v rôznych vekových kategóriách odlišná. Z uvedeného je najzaujímavejším zistenie vyšej úrovne spokojnosti so zamestnaním mužov v porovnaní so ženami. Toto zistenie je možné overiť prostredníctvom ďalších údajov z predchádzajúcich kôl ESS, k čomu by malo dôjsť v nasledujúcom období.

Graf č. 4:



Indikátor spokojnosti s platom:

„Ak zväžím všetku vynaloženú snahu a všetko, čo som v práci dosiahol, domnievam sa, že som primerane tomu aj platený“.

Poly možností odpovedí: „rozhodne súhlasím“ (1), „rozhodne nesúhlasím“ (5).

Prezentované údaje týkajúce sa porovnania spokojnosti so zamestnaním a s platom poukázali na to, že Slovensko je tesne nad krajinami s najnižšou úrovňou spokojnosti v uvedenej oblasti. V prípade spokojnosti so zamestnaním má blízko ku krajinám ako je Estónsko, Poľsko, ale aj Nemecko, Francúzsko, či Spojené kráľovstvo. Spokojnosť, či skôr nespokojnosť sa platmi je na Slovensku približne na úrovni porovnatelnej s Francúzskom, Maďarskom, Portugalskom a Estónskom.

## **Literatúra**

- Kong, B.A., Chye, T.G., Hian, C.K. (1993): Research notes: The impact of age on the job satisfaction of accountants. Personal Review, 22, 31-39.
- Luthans, F., Thomas, L.T. (1989): The relationship between age and job satisfaction. Personal Review, 18, 23-26.
- Sloan, P., Williams, H. (2000). Job satisfaction, comparison earnings and gender. Labour, 14, 473-501.
- Spector, P.E. (1985): Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job satisfaction Survey. American Journal of Community Psychology, 13, 6, 693-713.
- Rymeš, M. (1998): Človek a organizace. In Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.): Aplikovaná sociální psychologie I. Praha: Portál, s. 27- 56.
- Výrost, J. a kol. (2008): Európska sociálna sonda (ESS). 3. kolo na Slovensku. Prešov: Universum.

Text vznikol ako produkt riešenia úlohy Štátneho programu výskumu a vývoja „Aktuálne otázky rozvoja spoločnosti“ e.č. 2004SP2006KOAO309

# Sociálna inteligencia a sebakontrola: situáčno-vzťahové kontexty<sup>21</sup>

**Social intelligence and self-control: Situational-relational context.**

**Lovaš Ladislav**

Katedra psychologie FF UPJŠ  
*ladislav.lovas@upjs.sk*

**Čemanová A.**

Katedra psychologie FF UPJŠ

*Abstrakt:* Overovaný bol vzťah sociálnej inteligencie a sebakontroly vo všeobecnej rovine a s ohľadom na situáčné a vzťahové kontexty sebakontroly. Sociálna inteligencia bola chápaná a zisťovaná v intenciach TSIS (Tromsø Social Intelligence Scale). Sebakontrola bola zisťovaná dotazníkom sebakontroly (Tangney, Baumeister, Boone, 2004) a situáčnym dotazníkom sebakontroly. Korelačná analýza poukázala na tesný vzťah globálne chápanej sebakontroly a sociálnej inteligencie a jej zložiek. Zároveň boli isté zistené rozdiely vo vzťahu sociálnej inteligencie a situáčne špecifikovanej sebakontroly. Tieto zistenia naznačujú potrebu zohľadňovať situáčné kontexty sebakontroly v jej výskume.

*Kľúčové slová:* Sociálna inteligencia, sebakontrola, situáčná sebakontrola

*Abstract:* Relationship of social intelligence and self-control with respect to some situational and relational context was verified. Social intelligence was identified by TSIS (Tromsø Social Intelligence Scale). Self control was measured by Self-Control Scale (SCS; Tangney, Baumeister, Boone, 2004), and by new Situational self-control scale. Correlational analysis showed close relationship between social intelligence and general self-control (SCS). In the same time was observed different relationship among components of social intelligence (TSIS) and situational self-control. Results confirm the importance of situational context of self-control in its research.

*Keywords:* Social intelligence, self-control, situational self-control

Vzťah sociálnej inteligencie a sebakontroly sa zdá byť zrejmý. Podľa pôvodnej Thorndikovej definície je sociálna inteligencia „schopnosť porozumieť a riadiť mužov a ženy, chlapcov a dievčatá, teda konáť rozumne v ľudských vzťahoch“ (Ruisel, 2000, s. 46). Sebakontrola sa najjednoduchšie charakterizuje ako kontrola jednotlivca nad sebou - podľa Muravena a Baumeistera je sebakontrola sebou uplatňovaná kontrola nad sebou (Muraven, Baumeister, 2000). Podobne ako sociálna inteligencia (a inteligencia vôbec), aj sebakontrola sa dáva do súvisu s prispôsobovaním sa prostrediu.

V najširších súvislostiach sebakontrola súvisí s prispôsobením sa prostrediu. Sebakontrola pomáha dosiahnuť potrebný súlad jednotlivca s prostredím prispôsobením seba. Jej základnou funkciou je schopnosť zmeniť a prispôsobiť seba tak, aby sa dosiahol lepší, optimálnejší súlad medzi sebou a svetom (Rothbaum et al., 1982, Tangney et al., 2004). Tvorí tak protipól prispôsobovaniu prostredia sebe. V daných súvislostiach znamená uplatňovať kontrolu nad sebou znamená mať pod kontrolou svoje správanie, želania, túžby i emocionálnu sféru (svoju myseľ). Z uvedeného vyplýva, že kontrola seba úzko súvisí so sebareguláciou a sebaovládaním. Najmä pojem sebaregulácia používajú niektorí autori prakticky takmer ako synonymum sebakontroly.

---

<sup>21</sup> Príspevok je výstupom z riešenia projektu VEGA 1/0785/09

Sebaregulácia sa v zásade chápe ako schopnosť modifikovať svoje správanie, prispôsobovať ho určitým požiadavkám (Gailliot, Baumeister, 2007).

Pokial' vo všeobecnej rovine sa zdá byť vzťah sociálnej inteligencie a sebakontroly zrejmý, v konceptualizácii zložiek sociálnej inteligencii sa so sebakontrolou spravidla nestretávame (Ruisel, 2000, Baumgartner, Ištvániková, 2007). Zaujímavý je v tomto smere rozdiel medzi sociálnou inteligenciou a sociálnou kompetenciou a emocionálnou inteligenciou, kde sa sebakontrola radí ku komponentom sociálnej kompetencie, či emocionálnej inteligencie. Aj tieto okolnosti vyvolali náš záujem o empirické overenie tesnosti vzťahu sebakontroly a sociálnej inteligencie, pri zistovaní ktorej sme sa orientovali na využitie škály TSIS (Tromsø Social Intelligence Scale), ktorej autormi sú Silvera, Martinussenová a Dahl (2001).

Zámer overiť vzťah medzi sebakontrolou a sociálnou inteligenciou sme rozšírili o overenie významu situačno-vzťahového kontextu sebakontroly. Vychádzali sme pritom z nasledovnej úvahy. Sebakontrola a s ňou súvisiaca sebaregulácia je schopnosťou utlmit' tendencie správať sa spôsobom, ktorý je vzhľadom na vzdialené ciele, resp. vzhľadom na situačné kontexty nevhodné a zároveň schopnosťou aktivizovať sa v smere cielových a situačných požiadaviek. V oblasti prispôsobovania sa v sociálnych situáciách však môže byť aktuálna otázka, čo je alebo môže byť kritériom posudzovania vhodnosti správania, čo môže byť faktorom, kvôli ktorému sa jednotlivec zaktivizuje. Z hľadiska noriem sa to môže týkať odlišenia injunktívnych, deskriptívnych a personálnych noriem (Lovaš, 2000). Dôležitú úlohu tu môže mať aj prítomnosť iných osôb. Z viacerých možností sme sa rozhodli overiť, akú úlohu má v daných súvislostiach to, či sa jednotlivec dokáže zaktivizovať v situáciách, ktoré sa týkajú jeho osoby, ktoré s týkajú dodržiavania všeobecných noriem a v situáciách, ktoré sa týkajú blízkej osoby.

## **Metóda**

Sociálnu inteligenciu sme zistovali slovenskou verziou dotazníka TSIS (Tromsø Social Intelligence Scale; Silvera, Martinussen, Dahl, 2001). Tento dotazník má 21 položiek, ktoré tvoria tri 7-položkové subškály: spracovanie sociálnych informácií, sociálne spôsobilosti, sociálna vnímavosť.

Sebakontrola bola zistovaná slovenskou verziou dotazníka Self-control Scale (Tangney, Baumeister, Boone, 2004) a situačným dotazníkom sebakontroly. SCS má 35 položiek. Slovenský preklad SCS má 35 položiek (pôvodná škála má 36 položiek). Jeho reliabilitu sme overovali v predchádzajúcim výskume Cronbachovým koeficientom  $\alpha$ , jeho zistená hodnota bola 0,8651.

Dotazník Situačná sebakontrola (SSK) má 24 položiek, ktoré sa pýtajú ochotu urobiť niečo v konkrétnych situáciách v troch sociálnych kontextoch – kvôli sebe, kvôli blízkej osobe, alebo v súlade so sociálnymi normami. Dotazník má uspokojivú vnútornú konzistenciu, hodnota koeficientu alfa pre celú škálu bola 0,8298. Faktorovou analýzou bola overená jeho vnútorná štruktúra. Identifikovali sme 2 faktory, ktoré bola nazvané sebakontrola v oblasti sociálnych noriem (SSK SN) a sebakontrola v situáciach týkajúcich sa blízkych osôb (SSK BO). Z položiek, ktoré sýtia uvedené faktory (0,5 a vyššie) boli vytvorené rovnomenné subškály. Ich vnútorná konzistencia bola nasledovná (hodnoty alfy): SSK SN 0,7504, SSK BO 0,7045. Subškálu SSK SN tvoria položky týkajúce dodržiavania sociálnych noriem, subškálu SSK BO tvoria položky týkajúce situácií, ktoré sa týkajú blízkych osôb.

Výskumnú vzorku tvorilo 200 adolescentov študentov gymnázia vo veku 16 – 19 rokov (priemerný vek 16,6), z toho 100 chlapcov a 100 dievčat.

## **Výsledky**

Ako prvý krok sme realizovali korelačnú analýzu vzťahu sociálnej inteligencie zistovanej dotazníkom TSIS (celkové skóre a skóre v jeho faktoroch) a sebakontroly zistovanej dotazníkom SCS. V súlade s očakávанияmi sme zistili významný pozitívny vzťah medzi zistovanými

premennými (tab. č. 1). Istým prekvapením je najtesnejší vzťah sebakontroly a faktora sociálnej vnímovosti. Nepotvrdili sa teda naše očakávania týkajúce sa tesnosti vzťahu sebakontroly a faktora sociálne spôsobilosti.

Tab. č. 1: Korelačná analýza vzťahu sociálnej inteligencie (dotazník TSIS a jeho faktory) a sebakontroly (dotazník SCS).

	TSIS	SSI	SS	SV
SCS	0,40*	0,30**	0,21*	0,39*

Legenda: TSIS – celkové skóre, SSI – faktor spracovanie sociálnych informácií. SS – faktor sociálne spôsobilosti, SV – faktor sociálna všímavosť, SCS – Self-control Scale.

Pred zistovaním tesnosti vzťahu sociálnej inteligencie a sebakontroly zistovanej dotazníkom SSK sme zistili tesnosť vzťahu dotazníka SSK a dotazníka SCS ako overenej metodiky na zistovanie miery sebakontroly. Hodnota korelačného koeficientu celkového skóre SSK a SCS bola 0,59\*, s SCS korelovali významne aj subškály SSK SN (0,50\*) a SKS BO (0,32\*).

Výsledky korelačnej analýzy vzťahu sociálnej inteligencie a sebakontroly zistovanej dotazníkom SSK sú uvedené v tabuľke č. 2. V tomto prípade nebola zistená významná korelácia na úrovni celkového skóre použitých metodík. Z údajov uvedených v tabuľke je zrejmé, že to súvisí najmä so vzťahom situačne špecifikovanej sebakontroly a skóre sociálnych spôsobilostí v tej podobe ako ich identifikuje príslušný faktor TSIS. Prekvapujúca je najmä pozitívna korelácia subškály sociálnych spôsobilostí TSIS s situačnou sebakontrolou v situáciách s blízkymi osobami a negatívna korelácia sociálnych spôsobilostí a situačnou sebakontrolou týkajúcou sa dodržiavania noriem.

Tab. č. 2: Korelačná analýza vzťahu sebakontroly zistovanej dotazníkom SSK a sociálnej inteligencie zistovanej dotazníkom TSIS.

	TSIS	SSI	SS	SV
SSK	0,11	0,19*	-0,04	0,14*
SSK SN	0,06	0,16*	-0,10	0,09
SSK BO	0,15*	0,12	0,10	0,11

## Diskusia

Použitie známych metodík na zistovanie sociálnej inteligencie a sebakontroly prinieslo zistenie ich tesného vzťahu. Možno v tom vidieť podnet venovať tejto problematike väčšiu pozornosť. Pravda, základnou otázkou pritom je pohľad na sociálnu inteligenciu a perspektívu jej ďalšieho výskumu.

Za zaujímavé považujeme výsledky týkajúce sa nového postupu pri zistovaní sebkontroly. Výsledky faktorovej analýzy a identifikované faktory poukazujú na opodstatnenosť predpokladu významu situačno-vzťahového kontextu vo vzťahu k sebkontrole. Zistenia znamenajú, že ochota aktivizovať sa v zistovanom smere závisí od toho, čoho sa konkrétna situácia týka – či ide o správanie v súlade so sociálnymi normami, alebo či ide o situáciu, ktorá sa týka blízkej osoby. Potvrdzuje to aj zistený významný rozdiel medzi skóre použitých subškál ( $t=16,6176$ ,  $p=0,0001$ ). Podľa neho účastníci výskumu by sa zaktivizovali vtedy, keď ide o blízku osobu (priemerné skóre na úrovni škálovej hodnoty 6 – 5,8), ale priemerné skóre ochoty dodržiavať všeobecné pravidlá bolo na úrovni neutrálnej odpovede (škálová hodnota 4,2).

## Literatúra

- Gailliot, M.T., Baumeister, R.F. (2007): Self-regulation and sexual restraint: Disposionally and temporarily poor self-regulatory abilities contribute to failures at restraining sexual behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 173-186.
- Lovaš, L.: Sociálne normy a spravodlivosť v sociálnej psychológií. Košice, UPJŠ, 2000. Muraven, M., Baumeister, R.F. (2000): Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126, 247-259.
- Neiss, M.B., Stevenson, J., Sedikides, C., Kumasiro, M., Finkel, E.J., Rusblut, C.E. (2005): Executive self, self-esteem, and negative affectivity: Relations at the phenotypic and genotypic level. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 593-606.
- Silvera, D.H., Martinussen, M., Dahl, T.I (2001): The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-319.
- Tangney, J.P., Baumeister, R.F., Boone, A.L. (2004): High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal succes. *Journal of Personality*, 72, 271-324.

# **Prínosy projektu „Notebook pre každého žiaka“: Kvantitatívne vs. kvalitatívne dáta<sup>22</sup>**

## **Benefits of the “Notebook for Every Pupil” Project: Quantitative vs. Qualitative Data**

**Masaryk Radomír**

Katedra psychológie a patopsychológie, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave  
[dzimejl@gmail.com](mailto:dzimejl@gmail.com)

**Lenka Sokolová**

Katedra psychológie a patopsychológie, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave  
[sokolova24@gmail.com](mailto:sokolova24@gmail.com)

*Abstrakt:* Cieľom výskumu je hodnotenie edukačného dosahu projektu „Notebook pre každého žiaka“ a identifikovanie prínosov projektu pre jednotlivé zúčastnené cieľové skupiny. Projekt prebiehal na dvoch slovenských základných školách. Nás výskum sa zameral na zisťovanie, ako tento projekt obohatil pedagogický prístup učiteľov, aké mal prínosy pre žiakov používajúcich informačné a komunikačné technológie oproti žiakom rovnakého veku bez prístupu k technológiám, a súčasne aj širší dosah projektu v rámci Slovenska. Príspevok porovnáva získané kvantitatívne a kvalitatívne dátá. Okrem rozvoja špecifických domén zvyšuje takýto prístup motiváciu žiakov, a zvyšuje ich záujem o prácu v škole.

Kľúčové slová: informačné a komunikačné technológie, hodnotenie dosahu, motivácia žiakov

*Abstract:* The objective of the project is to evaluate educational impact of the “Notebook for Every Pupil” project, and to identify benefits of this project for individual target groups. The project was implemented in two Slovak elementary schools. Our research was focused on identifying how the project enriched educational strategies of teachers, which benefits it had for pupils using information and communication technologies compared to pupils of similar age with no such access, and review wider impact of the project within Slovakia. The paper compares quantitative and qualitative data collected in the field. In addition to developing specific domains this educational approach increases motivation in pupils, and increases their interest in schoolwork.

Keywords: Information and Communication Technologies, Impact Assessment, Pupil Motivation

### **1. Úvod**

Projekt Notebook pre každého žiaka prebieha na Základnej škole v Trstenej a v Bošanoch. Využíva koncept „vzdelávacieho prostredia bohatého na technológie pre individuálne vyučovanie“ (1:1 Technology Rich Learning Environment, 1:1 TRLE). V praxi to znamená, že žiaci pracujú v rámci vyučovacieho procesu s notebookmi, ktoré sa stávajú ich vlastníctvom a nosia si ich aj domov. Triedy ďalej využívajú bezdrôtové pripojenie do internetu, virtuálnu tabuľu, vizualizér, triedny server a ďalšiu technologickú infraštruktúru. Kľúčovým prvkom v týchto triedach je aj projektové vyučovanie, inovatívne pedagogické prístupy a individuálne tempo vzdelávania. Ďalšie podrobnosti o projekte sú na webovej stránke [www.notebookprekazdehoziaka.sk](http://www.notebookprekazdehoziaka.sk).

Účelom našej štúdie bolo preskúmať, ako koncept 1:1 TRLE vplyva na edukačný proces. Cieľmi výskumu bolo predovšetkým preskúmanie dosahu projektu na postoje primárnej cieľovej skupiny (žiakov) k technológiám a vyhodnotenie dosahu na sekundárne cieľové skupiny (rodičia, učitelia).

<sup>22</sup> Realizáciu štúdie iniciovala a financovala spoločnosť Microsoft Slovakia s.r.o., ktorá je partnerom projektu Notebook pre každého žiaka.

## **2. Cieľové skupiny výskumu**

Primárnu cieľovou skupinou boli žiaci a žiačky základných škôl v Trstenej a Bošanoch, ktorí participovali na projekte „Notebook pre každého žiaka“. Prvú kontrolnú skupinu tvorili žiaci a žiačky v tradične vedenej, bežnej triede; druhú kontrolnú skupinu žiaci a žiačky v triede, v ktorej sa využívajú prvky projektového prístupu k vyučovaniu; táto kontrolná skupina bola len v jednej z dvoch lokalít a jej zmyslom bolo odlíšiť (prípadné) zmeny dosiahnuté v rámci projektu od zmien dosiahnutých klasickým projektovým vyučovaním, bez použitia technológií individuálneho vyučovania s novými technológiami. Sekundárnu cieľovou skupinou boli učitelia a rodičia týchto žiakov. Jadrom výskumu teda boli dve experimentálne triedy na základných školách v Trstenej a Bošanoch.

Základná škola Rudolfa Dilonga v Trstenej bola prvá slovenská škola zapojená do projektu; v súčasnosti je experimentálna trieda už v treťom ročníku. Zahŕňa 18 žiakov a žiačok vybavených notebookmi. Projekt prebieha od akademického roka 2007/2008.

Základná škola Školská 14 v Bošanoch bola druhou zapojenou školou; v súčasnosti je experimentálna trieda v šiestom ročníku. S notebookmi pracuje 21 žiakov a žiačok s notebookmi (+8 učiteľov/učiteľiek). Projekt prebieha od akademického roka 2008/2009.

## **3. Metódy**

### **3.1 Dotazníky a testy**

- Dotazník školského sebahodnotenia dieťaťa (Matějček & Vágnerová, 1992)
- Test kognitívnych schopností (Thorndike, Hagen & Vonkomer, 1997)
- Vlastný dotazník s postojovými škálami.

Dotazníky a sme administrovali žiakom a žiačkam troch tried v Trstenej (trieda s notebookmi, trieda využívajúca projektový prístup, bežná trieda) a dvom tried v Bošanoch (trieda s notebookmi, bežná trieda). Ďalej sme vlastný dotazník distribuovali rodičom (Trstená, Bošany) a učiteľom a učiteľkám (Bošany).

### **3.2 Individuálne rozhovory:**

Viedli sme 10 rozhovorov so žiakmi/žiačkami v Trstenej a 10 rozhovorov so žiakmi/žiačkami v Bošanoch.

### **3.3 Fókusové skupiny:**

Jedna fókusová skupina s učiteľmi/učiteľkami v Trstenej a jedna fókusová skupina s učiteľmi/učiteľkami v Bošanoch.

Aj keď pôvodný plán zahŕňal analýzu známok, napokon sme sa rozhodli tieto dátu nezbierať. Mladší ročník nedávno dostal svoje prvé hodnotenie, takže porovnanie nebolo možné. Staršia trieda začala s projektom len pred tromi mesiacmi, takže ich ostatné hodnotenie pochádzalo z obdobia pred projektom a žiadne ďalšie známky k dispozícii zatiaľ nie sú. Navyše naše školy nevyužívajú štandardizované techniky hodnotenia žiakov, takže nie je možné porovnávať hodnotenie od viacerých učiteľov.

#### 4. Popis súboru

Tabuľka 1: Popis súboru žiakov a žiačok.

Trieda	N	Priem. vek	Modus	Medián	Min	Max	SD	% dievčatá	% chlapci
Trstená notebook	17	9,16	8,92	9,08	8,50	10,00	0,42	47	53
Trstená bežná	22	9,08	9,00	9,00	8,50	9,58	0,30	41	59
Trstená projektová	20	9,19	9,58	9,17	8,58	9,92	0,35	30	70
Bošany notebook	20	12,32	12,00	12,46	11,67	13,17	0,42	45	55
Bošany bežná	14	12,27	12,00	12,13	11,75	13,75	0,48	36	64

Rodičov sme oslovoili v Trstenej 15 a v Bošanoch 21 (spolu 36). Ďalej sme v súbore mali učiteľov a učiteľky - 7 učitelia a učiteľky v Bošanoch (2 učiteľky angličtiny, geografia/informatika, biológia, matematika, dejepis, občianska náuka/hudobná výchova); 4 učitelia a učiteľky v Trstenej (učiteľ a učiteľky troch sledovaných tried, a špeciálna pedagogička pracujúca so žiakmi so špeciálnymi potrebami).

#### 5. Výsledky

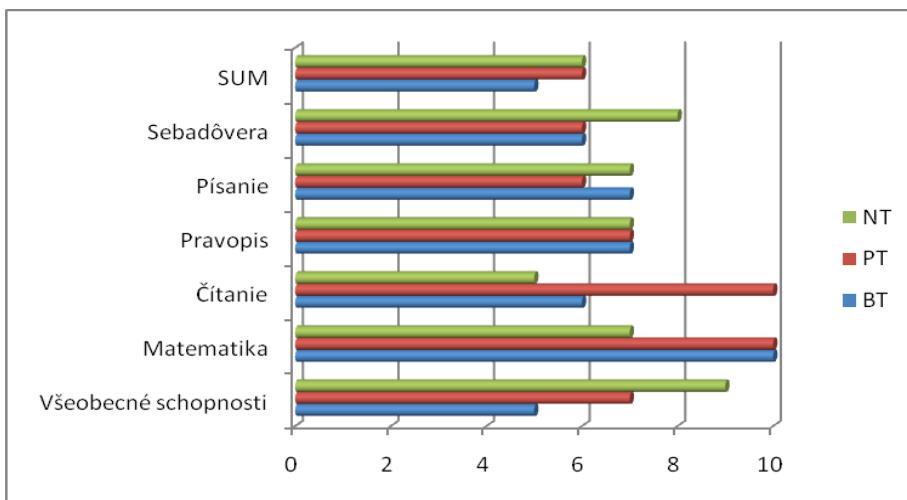
##### 5.1 Kvantitatívne metódy

Štandardizovanými nástrojmi sme porovnávali profily kognitívnych schopností (Test kognitívnych schopností, Thorndike, Hagen & Vonkomer, 1997) experimentálnych a kontrolných tried. V porovnaní so slovenskými normami boli výsledky všetkých tried v kategórii priemeru alebo mierne podpriemerné. Pri vzájomnom porovnaní tried bola experimentálna (notebooková) trieda v Trstenej v niektorých kategóriách mierne pod priemerom, štatistickú významnosť sme netestovali. Ako nám vysvetlili učitelia, experimentálna trieda v Trstenej pozostáva z viacerých študentov zo sociálne znevýhodnených rodín, a táto trieda bola vybraná pre projekt aj z toho dôvodu, že z neho môžu práve títo žiaci viac profitovať. Keďže skóre v teste tohto typu bývajú relatívne stabilné, považujeme ich za reflexiu rozdelenia žiakov do tried, nie za výsledok edukačných stratégii.

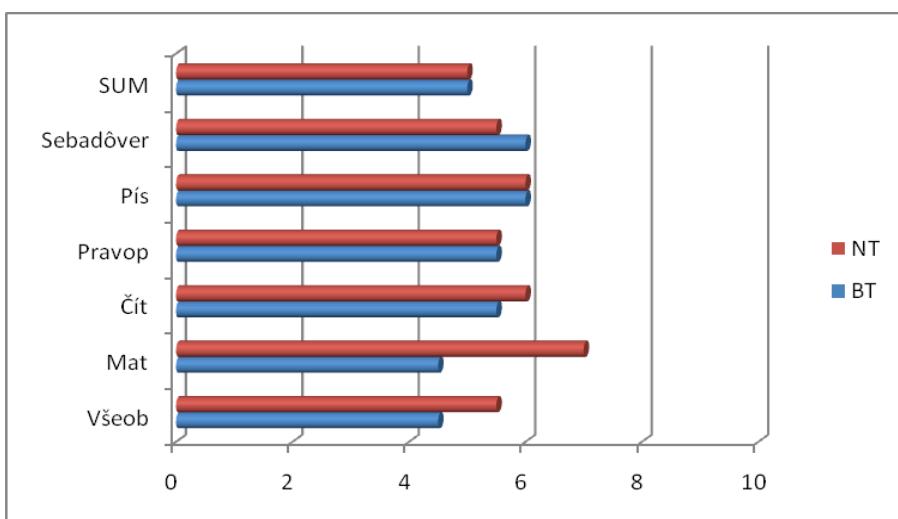
Nepotvrdili sme vzťah medzi počítačovými technológiami a výkonom v kognitívnych testoch, a zároveň nepredpokladáme možnosť vzťahu medzi týmito dvomi premennými dokázať. Merané kognitívne schopnosti nepodliehajú zmenám v čase (možno ich chápať aj ako dispozičné faktory pre výkon v dlhodobejšom horizonte). Rozdiel experimentálnych tried oproti bežným triedam či triedam s projektovým vyučovaním sa prejavil predovšetkým v dimenzií motivácie, ktorú sme sledovali Dotazníkom školského sebahodnotenia diet'a (Matějček & Vágnerová, 1992), dotazníkom s vlastnými škálami a rozhovormi / fókusovými skupinami. Skóre v Dotazníkoch školského sebahodnotenia diet'a porovnáva stenové hodnoty (modusy) pre jednotlivé triedy v oblastiach Všeobecné schopnosti a Sebadôvera. Vyššie hodnoty v notebookovej triede môžu poukazovať na vyššiu motiváciu a spokojnosť so školským výkonom. V parametri „Čítanie“

dosiahla výrazne lepší výsledok trieda s projektovým vyučovaním bez notebookov, čo môže súvisieť so špecifickým vplyvom triednej učiteľky danej triedy.

Graf 1: Skóre v Dotazníkoch školského sebahodnotenia dieťaťa, Trstená. PT - projektová trieda, NT - notebooková trieda, BT - bežná trieda.



Graf 2: Skóre v Dotazníkoch školského sebahodnotenia dieťaťa, Bošany. NT - notebooková trieda, BT - bežná trieda.



V Trstenej žiaci notebookovej triedy dosiahli vyššie skóre takmer vo všetkých oblastiach motivácie – viac ich baví učenie a úlohy, zvládajú podľa svojich slov školu bez problémov, baví ich učenie v škole ako také, baví ich matematika a učenie s počítačom. Výsledky pre matematiku boli vo všetkých triedach veľmi podobné. Čo je najvýznamnejšie, 100% žiakov notebookovej triedy uviedlo, že ich baví učenie v škole ako také. V ďalších otázkach určených už výlučne pre notebookovú triedu tito žiaci uviedli, že ich výkon v škole sa zlepšil po zavedení projektu – to však svedčí skôr o ich vyššej motivácii než o objektívnom zhodnotení ich výkonu, keďže metakognícia nie je v tomto veku ešte plne rozvinutá. V Bošanoch bola napriek celkovo nižšej úrovni školskej motivácie (charakteristika ranej adolescencie) v experimentálnej skupine výrazne vyššia motivácia k práci v škole oproti kontrolnej. Významné rozdiely zahŕňajú domény učenia a úloh, a matematiky. Keď žiaci hodnotia svoj výkon pred a po projektom, takisto hovoria o zlepšení. Aj keď existuje tendencia dištancovať sa od školy na deklaratívnej úrovni, test nedokončených viet zaradený do nášho vlastného dotazníka jasne naznačuje spojenie medzi ich školským prospechom a notebookovým projektom.

## 5.2 Rozhovory so žiakmi

Všetci žiaci v Trstenej v rozhovoroch spomínali notebooky, vždy v pozitívnom kontexte. Často spomínali používanie notebookov ako vec, na ktorú sa v škole tešia – a niečo, čo robí školu zaujímavejšou. Niektoré konkrétnie výroky žiakov, s ktorými sme robili rozhovor (10 rôznych žiakov):

1. „Tie notebooky nám viac pomohli v učení - učí sa mi lepšie.“
2. „Ked' neboli notebooky, škola nebola zábavná, iba stále pero držať, nemohli sme nič vyhľadávať na internete, nejaké obrázky, všetko sme museli robiť normálne, písat' perom. Teraz ma škola baví viac.“
3. „Pomohol mi pochopiť aj matematiku, to som vôbec nevedel.“
4. „Do školy sa teším, najviac na notebook.“
5. „Na škole sa mi najviac páči notebook. Môžeme hrať matematiku, slovenčinu, výukové programy, ľudské telo.“
6. „Máme notebooky a nie len písanie. Môžeme na nich počítať matematiku, doplňovať vybrané slová, skladat' kostlivca. Teším sa, že na notebookoch robíme.“
7. „Mala som problém s matematikou, potom som ju už vďaka notebooku pochopila. Stalo sa, že ked' som nevedela, napísala som učiteľovi.“
8. „Napríklad matematiku mi to pomohlo pochopiť, mi to program vysvetlil, čo som nevedel.“
9. „Vtedy sme museli furt písat', teraz nie. Pre mňa je ľahšie robiť na notebooku ako písat.“
10. „Na notebooku sa to rýchlejšie naučíme, všetko.“

Žiaci nezaznamenali žiadne negatívne reakcie rodičov či iných žiakov v škole, nemali problém prispôsobiť sa odlišnému štýlu práce. Udávajú mnohé ďalšie záujmy okrem počítačov. Nezaznamenali sme významné rozdiely medzi žiakmi, ktorí už mali počítač doma pred projektom a tými, pre ktorých bol projekt prvým stretnutím s počítačom. Vnímanie notebookov žiakmi nie je centrované len okolo konceptu zábavy či hier, ani nie je vnímaný výhradne ako pracovný nástroj – skôr je vnímaný ako niečo medzi týmito kategóriami, ako „zábavný pracovný nástroj“.

Aj v Bošanoch vnímali všetci žiaci notebooky pozitívne. Často ich uvádzali ako niečo, čo im pomohlo alebo čo robí školu zaujímavou. Konkrétnie výroky žiakov:

1. „Notebook mi pomohol pochopiť zemepis. ,,
2. „Teraz je to zábavnejšie.“
3. „Vo všetkom si to viem lepšie teraz predstaviť cez notebook. Je to lepšie, zábavnejšie.“
4. „Lepšie som pochopila zemepis. Teraz je lepšia angličtina, aj slovenčina je zaujímavejšia.“
5. „Odkedy máme notebooky, hodiny sa mi zdajú kratšie.“
6. „Učí sa mi ľahšie teraz.“
7. „Rada tvorím niečo nové. Dá sa na [interaktívnej] tabuli ukázať niečo všetkým, alebo aj zošíť, ked' chce paní učiteľka ukázať, tak ho dá pod vizualizér.“
8. „Ľahšie sa mi píše do notebooku, hlavne gramatiku. Radšej robím s Kabri ako normálne rysovať.“
9. „Ja som sa zlepšil v prírodopise. Som vypracoval referát o vtákoch a dostal som jednotku.“
10. „Podľa mňa sa to lepšie naučím. Ked' nám dá z matematiky úlohu, my si to stiahneme a vypracovávame napríklad do pracovných listov. Zlepšila som sa v matematike.“

V tejto skupine šiestakov výrazne rezonoval prvok jednoduchšej komunikácie s učiteľmi. Napríklad:

- „Ako dopadla písomka, učiteľom píšeme. Inak by ma to nenapadlo, opýtať sa učiteľov, ako sa majú. Alebo akú som dostala známku.“
- „Lahšie je si s nimi písat' cez MSN ako sa s nimi rozprávať. Menej sa ho bojím.“
- „Pýtame sa cez MSN učiteľov, ako sa majú, alebo čo som nepochopila.“
- „Písal som si naposledy s paní učiteľkou a mi povedala, že ma bude skúšať. Je to dobre, že ich môžeme kontaktovať.“

### 5.3 Učitelia

Ako prínosy projektu pre učiteľov uvádzali samotní učitelia zlepšenie efektívnosti ich práce (4 príklady), zvýšenie motivácie (4) a facilitáciu inovácií, kedy technológie nabádajú učiteľov k spestrovaniu prístupov či kurikula (3). Hlavne zvýšenie motivácie môže byť kľúčovým prvkom, ktorý môže eliminovať riziko vyhorenia. Špecifickým prínosom bolo prepojenie iných predmetov s vyučovaním angličtiny pri používaní anglického softvéru na matematike. Ďalším prínosom bolo zjednodušenie komunikácie medzi učiteľmi a žiakmi – technológia znížila tradičnú bariéru a žiaci častejšie oslovujú svojich učiteľov, či už pri otázkach súvisiacich so štúdiom alebo pri osobných problémoch (5).

Prínosy na strane žiakov videli učitelia hlavne vo zvyšovaní ich motivácie ku štúdiu (6) a k osvojovaniu si spôsobilosti práce s textom (4). Tieto spôsobilosti sú v súčasnej dobe kľúčové, avšak nesledujú ich žiadne u nás štandardizované testy. Zaujímavým motivačným faktorom je aj možnosť naučiť sa vo veľmi ranom veku spôsobilosti, ktoré neovládajú ani ich starší súrodenci či rodičia – ako napríklad práca s internetom či inštalácia počítačových periférií - a mať možnosť im ich následne doma sprostredkovat’.

Prínosy pre rodičov videli hlavne v zjednodušení domácej prípravy – rodičia nemusia vytvárať matematické príklady a môžu jednoducho sledovať progres svojich detí.

Ako problémy uvádzali predovšetkým technické otázky súvisiace so zavádzaním a správou systému, a potrebu zmeniť svoj systém prípravy – čo je však náročné len na začiatku, kým si učiteľ vytvorí určitú sadu nástrojov a osvojí základné spôsobilosti.

Ďalšie pozorovania z diskusíi s učiteľmi:

- Aj učitelia iných tried (neexperimentálnych) prejavujú podľa našich respondentov záujem o väčšie využívanie technológií.
- Ovládanie a používanie technológií nehodnotia učitelia ako problém.
- Vysoké školy by sa podľa našich respondentov mali viac zameráť na prípravu budúcich učiteľov na používanie informačných a komunikačných technológií (IKT).
- Technológie si podľa respondentov mnohí ľudia (vrátane učiteľov) predstavujú ako pasívny proces – čo je však nástraha, ktorej sa musí učiteľ vyhnúť. Ak sa to podarí, dokážu IKT vzbudiť záujem aj o tradičné formy vyučovania a facilitovať čítanie kníh, písanie, atď.
  - Učiteľ: „Lebo tak isto sa stretávam s názormi, že deti zabudnú čítať, písat' a stanú sa z nich závisláci, prosté to sú všetko také bludné názory, ktoré ked' počujú, že aha, majú notebook. Ale to aj tak média spropagovali, že namiesto knižiek dostali notebooky, no ale je to pravý opak. (...) Doteraz to chápali ako kino, (...) že žiak sedí ako v kine, pozerá na to. (...) , Aby to bolo efektívne, tie deti musia mať kontakt s tým výukovým materiálom.“
  - Moderátor: „A čítajú teda aj knižky stále, neprestali čítať?“
  - Učiteľ: „Určite, určite. Už rok majú notebook, keby nevedeli čítať, tak ten test neprečítajú.“ (Trstená)

## **5.4 Rodičia**

Podľa odpovedí v dotazníkoch pre rodičov sú rodičia s projektom spokojní, a myslia si, že projekt prinesie ich deťom v budúcnosti výrazné výhody (s týmto výrokom súhlasilo 100% rodičov). 18 rodičov z 36 súhlasí, že počítačové technológie môžu motivovať ich dieťa, aby sa lepšie učilo.

## **6. Diskusia: limity výskumu a kvalitatívne vs. kvantitatívne dáta**

Prvým limitom je dostupnosť dát z obdobia pred realizáciou projektu, takže tradičný experimentálny dizajn („predtým a potom“) neboli možné. Napriek tomu sa však budeme snažiť získať ďalšie dáta z odstupom času, a porovnať prípadnú zmenu.

Ďalej, napriek snahe porovnať dáta s kontrolnými skupinami je potrebné zachovať maximálnu obozretnosť pri akýchkoľvek generalizáciách. Výsledky môžu ovplyvniť množstvo faktorov – spôsobilosti učiteľov a ich štýly učenia, vzťah žiakov k učiteľom (obzvlášť na prvom stupni, kde jeden učiteľ učí väčšinu predmetov), motivácia na strane žiakov a učiteľov spojená s účasťou na pilotnom projekte, pozornosť médií venovaná projektovej triede, atď. Zo štatistického hľadiska porovnávame veľmi malé skupiny, kde by ne/prítomnosť jedného či dvoch žiakov mohla výrazne zmeniť celkové hodnoty skupiny. Preto nás výskum v tejto fáze vnímame skôr ako prípadovú štúdiu; akékoľvek generalizácie by boli možné len za predpokladu rozsiahlejšej implementácie projektu a zberu dát predtým a potom.

Triedy boli navyše do projektu vybrané na základe kritériá kvality a inovatívnosti svojich pedagógov. Zdá sa, že škola v Trstenej je jedinečnou inštitúciou – vedenie tejto katolíckej cirkevnej školy pôsobí motivovaným a otvoreným dojmom, žiaci sa zúčastňujú rôznych medzinárodných súťaží a projektov, učitelia a žiaci pravidelne vyhľadávajú rôzne ceny za svoje projekty, atď. Podobne, aj škola v Bošanoch má veľmi motivovaný zbor učiteľov, ktorí sú otvorení inováciám. Obe školy sú navyše situované vo výrazne rurálnom prostredí, pričom súčasne nie sú izolované (mesto Bošany sa nachádza na západe Slovenska, čo je najrozvinutejší región v krajinе; mesto Trstená sa nachádza na významnej medzinárodnej komunikácii spájajúcej Slovensko s Poľskom, takmer na hranici s Poľskom).

Napokon, kognitívne spôsobilosti žiakov v experimentálnej triede v Trstenej boli už na začiatku mierne podpriemerné. Učitelia uviedli, že mnohí žiaci pochádzali zo sociálne znevýhodnených rodín. Aj keď to znamená, že projekt im mohol priniesť viac výhod ako priemernej triede, komplikuje táto nevyrovnanosť porovnanie s kontrolnými triedami či normami.

## **7. Závery**

Na základe vyhodnotenia dát môžeme uzavrieť, že projekt Notebook pre každého žiaka zvyšuje motiváciu žiakov a zvyšuje ich záujem o prácu v škole. Na základe porovnania s triedou, ktorá pracuje projektovým štýlom bez notebookov a s triedou, ktorá tiež nevyužíva notebooky, ale pracuje bežným spôsobom máme dôvod predpokladat, že rozdiel nesýti len projektový prístup, ale samotné použitie technológií. Po analýze rozhovorov so žiakmi a učiteľmi môžeme predpokladať, že ak sa IKT používajú aktívne, môžu dokonca podnietiť záujem o tradičné formy učenia (čítanie kníh, písanie, atď.).

Záverom predpokladáme, že projekt môže rozvinúť spôsobilosti žiakov v špecifických doménach ako napríklad schopnosť spracovávať informácie, vyhľadávať v internete a pracovať s textom vo všeobecnosti; nie sme si však vedomí žiadneho štandardizovaného nástroja, ktorý by dokázal danú hypotézu v tejto vekovej skupine overiť.

## **Literatúra**

- Matějček, Z., Vágnerová, M. (1992): Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS (T-216/slov.). Bratislava, Psychodiagnostika.
- Thorndike, R. L., Hagen, E., Vonkomer, J. (1997): Test kognitívnych schopností – TKS (T-22). Pôvodné vydanie 1986. Bratislava, Psychodiagnostika.
- Masaryk, R., Sokolová, L. (v tlači): Hodnotenie efektívnosti projektu „Notebook pre každého žiaka“. Zborník z konferencie Psychologicke dny 2009.
- Sokolová, L. - Masaryk, R. (2009): Technológie vo vyučovacom procese: Projekt "Notebook pre každého žiaka". In: Novinky v pedagogické a školní psychologii. Kvalita školy - podpora žáka a učitele. 28. - 29. augusta 2009. Zlín, Univerzita Tomáše Bati.
- Masaryk, R., Sokolová, L. (2009): Hodnotenie edukačného dosahu projektu Notebook pre každého žiaka. Správa z výskumu. Učitelské noviny, LVII, 22. 6. 2009, 26-28

# Prehľad niektorých súčasných teórií celoživotného vývinu človeka

An overview of some contemporary theories of human lifespan development

Millová Katarína

Psychologický ústav AV ČR, v.v.i.

katarinamillova@seznam.cz

**Abstrakt:** V súčasnosti sa zvyšuje význam výskumu celoživotného vývinu človeka v súvislosti s rozvojom longitudinálnych štúdií a s rastúcou multidisciplinaritou výskumu, ktorá viedla k vzniku tzv. vývinovej vedy. Tento príspevok sa zaobrá prehľadom niektorých súčasných významných teórií, ktoré teoreticky zachytávajú vývin človeka nielen od narodenia po rannú dospelosť, ale aj jeho vývin v procese starnutia. V príspevku ide o snahu analyzovať spôsob, akým tieto teórie pristupujú k vývinu (psychologicky vs. sociologicky). Rozoberá úrovne, na akých spracovávajú vývin (makroskopicky vs. mikroskopicky; orientácia na vonkajší vs. vnútorný svet, atď.) a hľadá spoločné body v kľúčových charakteristikách a princípoch vývinu, s ktorými tieto teórie pracujú.

**Kľúčové slová:** celoživotný vývin; lifespanová teória vývinu; teória životnej dráhy; bioekologická teória vývinu; lifespanová teória kontroly; teória systému jedinec-v-prostredí; vývinová veda

**Abstract:** Currently, there is an increasing importance of the research in the area of lifespan development psychology. This is connected with the progress of longitudinal studies and the growing multidisciplinarity of research that led to the emergence of so-called developmental science. This paper deals with an overview of some current significant theories that theoretically capture the individual development, not only from birth to early adulthood, but also its development in the process of aging. There is an effort to analyze how these theories see the development (psychological vs. sociological). It analyzes the level on which is the development processed (macroscopically vs. microscopically; external orientation vs. inner world, etc.) The paper is looking also for common points in the key characteristics and principles of development in these theories.

**Keywords:** lifespan development; life-span developmental theory; life-course theory; bioecological theory of developmental processes; life-span theory of control; holistic, developmental, systems-oriented perspective; developmental science

V posledných pätnästich až dvadsiatich rokoch dochádza k výraznému systematickému rozvoju teoretického bádania v oblasti psychológie celoživotného vývinu aj k nárastu počtu longitudinálnych výskumov. To vedie k zvyšujúcemu sa významu poznatkov z oblasti celoživotného vývinu človeka. Súčasné teórie celoživotného vývinu sa rozvíjajú od 80-tych a 90-tych rokov 20. storočia a menia sa dodnes (pre porovnanie napr. 5. a 6. vydanie Handbook of Child Psychology; Damon, Lerner, 1998, 2006). Napriek mnohým odlišnostiam môžeme nájsť v týchto teóriach mnoho spoločných prvkov (napr. kľúčové charakteristiky teórií), pretože nevznikajú izolované, ale často vychádzajú z rovnakých zdrojov (napr. z teórií Piageta, Vygotského, Eriksona) a zároveň sa navzájom ovplyvňujú.

V súčasnosti existuje veľké množstvo teórií, ktoré sa zaobrajú celoživotným vývinom človeka. Z nich som vybraľa päť teórií, ktoré podľa môjho názoru výrazne ovplyvnili výskum v oblasti celoživotného vývinu (lifespanová teória vývinu; napr. Baltes, Staudinger, Lindenberger, 2006; teória životnej dráhy, napr. Elder, 1998a, b) alebo sú súčasťou rozsiahlejších skupín teórií, založených na podobných princípoch (napr. teória systému jedinec-v-prostredí; Wapner, Demick, 1998, 2000). Ide o nasledujúcich päť teórií celoživotného vývinu: (1.) lifespanovú teóriu vývinu (Baltes, Staudinger, Lindenberger, 2006); (2.) teóriu životnej dráhy (Elder, 1998a, b); (3.)

bioekologickú teóriu vývinu (Bronfenbrenner, 2005a, b); (4.) lifespanovú teóriu kontroly (Heckhausen, Schulz, 1995) a (5.) teóriu systému jedinec-v-prostredí (Wapner, Demick, 1998, 2000).

V snahe zaradiť a analyzovať tieto teórie som zvolila štyri oblasti, ktoré slúžia ako deskriptory charakterizujúce teórie a pomáhajú ich usporiadalať do určitého systému. Ide o:

1. teoretický prístup, ktorý označuje zameranie teórie (napr. sociologické alebo psychologické);
2. úrovne, na akých spracovávajú teórie vývin (makroskopická alebo mikroskopická orientácia, tj. kultúrne hodnoty vs. individuálne vlastnosti);
3. kľúčové charakteristiky súvisiace s oblastami, ktoré považujú teórie za najdôležitejšie v procese vývinu a
4. princípy vývinu, pomocou ktorých teórie vysvetľujú, ako vývin prebieha.

### **Teoretický prístup**

Na rozdiel od klasických teórií vývinu z prvej polovice 20. storočia (napr. teórie Piageta, Freuda, Mahlerovej), sa súčasné teórie nesústrediajú výhradne na psychologický aspekt vývinu. Naopak, často sa snažia o multidisciplinárny prístup a zohľadňujú poznatky z biológie (napr. vývin fyzického výkonu), z psychológie (napr. vývin kognitívnych charakteristík), zo sociológie (napr. vplyv kohorty) i z všeobecnej teórie systémov (von Bertalanffy, 1968; napr. integrácia jedinca a jeho prostredia). O multidisciplinárny pohľad, a to najmä v prepojení psychologických a sociologických aspektov, sa snažia lifespanová teória vývinu (Baltes, Staudinger, Lindenberger, 2006), bioekologická teória (Bronfenbrenner, 2005a, b) a teória systému jedinec-v-prostredí (Wapner, Demick, 1998, 2000). Menšiu skupinu teórií, ktoré sa zameriavajú predovšetkým na psychologické aspekty vývinu zastupuje lifespanová teória kontroly (Heckhausen, Schulz, 1995; Schulz, Heckhausen, 1996). Výrazne sociologicky je zameraná teória životnej dráhy (Elder, 1998a, b), ktorá má svoje korene predovšetkým v sociológii veku a tvorí základ a inšpiráciu pre ďalšie teórie, ktoré sú podobne sociologicky orientované (prehľad napr. Mortimer, Shanahan, 2003).

### **Úrovne vývinu**

Ďalšou otázkou, ktorú si môžeme položiť je, na akej úrovni teórie vývin sledujú. Môžu sledovať makroskopické charakteristiky, ako napríklad kultúrne hodnoty a spoločenské normy alebo sledujú charakteristiky na mikroskopickej úrovni, napríklad individuálne vlastnosti jedinca. Mnohé teórie sa zameriavajú skôr na makroúroveň (napríklad teória životnej dráhy, bioekologická teória vývinu a teória systému jedinec-v-prostredí). Iné – predovšetkým psychologicky orientované teórie, operujú s vývinom na mikroskopickej úrovni (lifespanová teória kontroly) a niektoré teórie sa snažia o dosiahnutie rovnováhy medzi individuálno-psychologickým a sociologickým prístupom (napr. lifespanová teória vývinu; prehľad v tabuľke 1).

Tabuľka 1: Úrovne spracovania celoživotného vývinu v jednotlivých teóriach

teória	mikroúroveň	makroúroveň
lifespanová teória vývinu	++	++
teória životnej dráhy	+	+++
bioekologická teória vývinu	+	++
lifespanová teória kontroly	+++	-
teória systému jedinec-v-prostredí	+	+++

Legenda: - žiadny výskyt    + zohľadňuje dané charakteristiky    ++ dôraz na charakteristiky    +++ silný dôraz na charakteristiky

Teórie sa môžu pohybovať v rozpätí všeobecných až konkrétnych úrovni vývinu rôznym spôsobom. Napríklad lifespanová teória vývinu zohľadňuje päť úrovni podľa konkrétnosti (tabuľka 2):

Tabuľka 2: Päť úrovni analýzy v lifespanovej teórii vývinu (upravené podľa Baltes, Lindenberger, Staudinger, 2006)

úroveň 1	biologická a kultúrno-evolučná perspektíva	 všeobecné ↓ konkrétnie
úroveň 2	pomer zisku vs. straty	
úroveň 3	predpoklady o povahе celoživotného vývinu	
úroveň 4	model SOC: príklad teórie celoživotného vývinu	
úroveň 5	špecifické oblasti: inteligencia, kognícia...	

Napriek odlišným úrovniам spracovania, všetky súčasné teórie v určitej forme zohľadňujú charakteristiky jedinca (kognitívne, behaviorálne, biologické, atď.) i jeho vonkajšie prostredie (bezprostredné alebo aj to vzdialenejšie).

### Kľúčové charakteristiky

Každá zo súčasných teórií celoživotného vývinu obsahuje špecifické charakteristiky, ktoré považuje za kľúčové v procese vývinu. Pretože sa tieto teórie navzájom do určitej miery ovplyvňujú, môžeme tu nájsť mnoho spoločných prvkov. Ide napríklad o procesy selekcie a kompenzácie vo vývine (výber cielov a náhrada nedostatočných schopností), ktoré sa objavujú v dvoch teóriach – lifespanovej teórii vývinu a lifespanovej teórii kontroly. Tieto dve teórie obsahujú mnoho ďalších spoločných prvkov (napr. zohľadnenie normatívnych a nenormatívnych udalostí), najmä z toho dôvodu, že J. Heckhausen (autorka lifespanovej teórie kontroly) spolupracovala s P.B. Baltesom (autor lifespanovej teórie vývinu) a jej teória rozpracováva mnohé Baltesove poznatky v oblasti individuálnej kontroly (napr. Heckhausen, Dixon, Baltes, 1989). Ďalší vzájomný vplyv teórií môžeme vidieť v zapracovaní časovej dimenzie vývoja do novšej formulácie bioekologickej teórie vývinu (Bronfenbrenner, 1986) pod vplyvom teórie životnej dráhy (napr. Elder, 1998a, b). Významným prvkom, ktorý sa objavuje vo viacerých teóriach (v teórii životnej dráhy, v bioekologickej teórii a v teórii systému jedinec-v-prostredí) sú tranzície. Ide o udalosti,

ktoré menia smer vývinu človeka, napríklad rozvod, stáhovanie či narodenie dieťaťa (Elder, 1998 a, b; ekologické a vývinové tranzície, Bronfenbrenner, 2005a, b; kritické tranzície, Wapner, 2000). Okrem týchto charakteristík obsahuje každá teória špecifické kľúčové charakteristiky. U lifespanovej teórie vývinu ide o normatívne a nenormatívne udalosti, s ktorými sa človek stretáva v priebehu svojho života (Baltes, Reese, Lipsitt, 1980). Normatívne udalosti sa odohrávajú v určitom veku v živote každého človeka, ktorý žije v konkrétnej spoločnosti. Ide napríklad o vstup do 1. triedy ZŠ či vstup na pracovný trh. Naopak, nenormatívne udalosti sú veľmi individuálne, objavujú sa v rôznom veku a nie u všetkých ľudí, napríklad rozvod, smrť partnera, výhra v lotérii. Tretím mechanizmom vývinu je okrem selekcie a kompenzácie proces optimalizácie súvisiaci s rozširovaním vedomostí, znalostí a schopností, ktoré pomáhajú jedincovi dosiahnuť cieľ.

Kľúčové charakteristiky teórie životnej dráhy odrážajú jej výraznú sociologickú orientáciu. Ide o cesty, po akých kráča celoživotný vývin (tzv. sociálne trasy), chronologicky usporiadane sociálne role a skúsenosti (vývinové trajektórie) a body obratu, ktoré sú významovo blízke tranzíciam (Elder, 1998a, b).

Bioekologická teória vývinu zdôrazňuje ekologickú validitu vývinových procesov, ktoré musíme hodnotiť s ohľadom na prostredie, v akom prebiehajú. Za hnací motor vývinu považuje proximálne procesy, tj. procesy prebiehajúce v najbližšom prostredí jedinca, napríklad sociálne vzťahy (Bronfenbrenner, 2005a, b).

Ďalšie kľúčové charakteristiky lifespanovej teórie kontroly sa týkajú kontroly, ktorá pomáha udržovať určitý stav jedinca a jeho bezprostredného okolia. Ide o primárnu kontrolu zameranú na kontrolu vonkajšieho prostredia a sekundárnu kontrolu, ktorá je zameraná na vnútorné procesy (kogníciu, emócie, atď.). S kontrolou úzko súvisí stanovenie adekvátnych vývinových cieľov, ktoré odpovedajú veku a možnostiam jedinca a stanovenie vývinových hraníc, ktoré určujú možnosti vývinu (napr. je veľmi nepravdepodobné, že žena bude mať dieťa po menopauze; Schulz, Heckhausen, 1996).

Teória systému jedinec-v-prostredí je verná princípom teórií vývinových systémov a za kľúčové charakteristiky považuje holistický aspekt (dôraz na systém, procesy alebo zmeny ako celok, atď.) a vývinový aspekt. Ten hovorí o tom, že proces vývinu sa netýka iba progresívnych zmien, ale aj zmien regresívnych, napríklad znižovanie fyzického výkonu alebo kognitívnych schopností. Systémová orientácia teórie sa prejavuje v jednotke analýzy, ktorou je celý systém jedinec-v-prostredí (Wapner, Demick, 1998).

### **Princípy vývinu:**

Princípy vývinu pomáhajú pochopiť, ako proces vývinu v priebehu celého života prebieha a ako je ovplyvňovaný individuálnymi, kontextovými a časovými charakteristikami. Základnými princípmi vývinu lifespanovej teórie je (1.) pomer ziskov a strát, ktorý by sa mal v úspešnom vývime prikláňať v prospech ziskov (napríklad získavanie vedomostí, zvyšovanie fyzického výkonu). Tento pomer však nie je možné udržať po celý život, a to najmä vo vyššom veku jedinca. Druhým hlavným princípom je (2.) plasticita, ktorá určuje možnosti a rozsah vývinu, ktoré môže jedinec dosiahnuť (napr. rozsah fyzických schopností, jazykové nadanie; Baltes, Schaie, 1976; Baltes, Staudinger, Lindenberger, 2006).

Teória životnej dráhy hovorí o piatich princípoch vývinu, ktoré názorne vykresľujú jej sociologickú orientáciu: (1.) princíp historického času a miesta, ktorý sa zaobera tým, kedy? a kde? sa človek narodil, aké udalosti zažil. (2.) Princíp načasovania životov súvisí s kohortou narodenia – ľudia narodení v roku 1918 zažili veľkú ekonomickú krízu, 2. svetovú vojnu, február 1948 a studenú vojnu, atď. (3.) Princíp vzájomného prepojenia ľudských životov hovorí o tom, že človek sa nevyvíja v izolácii, ale je ovplyvňovaný ľuďmi, ktorí žijú okolo neho. (4.) Princíp ľudskej aktivity v rozhodovaní a konaní naopak zdôrazňuje fakt, že človek nie je ako bezmocná bábka unášaný spoločnosťou, bez vlastnej vôle, ašpirácií a cieľov. Posledný (5.) princíp celoživotného vývinu

reprezentuje dôraz na vývin ako celoživotný proces, ktorý sa nekončí v mladej dospelosti (Elder, Johnson, Crosnoe, 2003).

Lifespanová teória kontroly uvádzá štyri najdôležitejšie princípy vývinu. Ide o (1.) princíp diverzity (rôznorodosti), ktorý hovorí, že človek by mal mať možnosť vybrať si z viacerých alternatív. S rôznorodosťou úzko súvisí (2.) selektivita – jedinec si musí vybrať iba niektoré ciele a zdroje, aby ho nezahľtili. Tieto ciele však niekedy nie je schopný dosiahnuť, a preto musí neúspech (3.) kompenzovať inými spôsobmi a prípadne sa naučiť zvládať stresové situácie, ktoré neúspech prináša. V priebehu vývinu by mal byť človek schopný (4.) riadiť výmenu, tj. mal by mať kontrolu nad tým, do akých oblastí života presúva svoje zdroje, ako sú čas, energia, schopnosti, atď. (Heckhausen, Schulz, 1995).

Teória systému jedinec-v-prostredí hovorí o jedinom princípe, ktorý sa uplatňuje v procese vývinu. Ide o tzv. ortogenetický princíp, ktorý sa objavuje už v prácach Heinza Wernera, s ktorým S. Wapner spolupracoval (Werner, Wapner, 1952). Tento princíp hovorí o tom, že vývin prechádza od nedokonalého stavu k dokonalejšiemu: od premiešaného k hierarchicky usporiadanejmu, od spojitého k samostatnému, od rigidného k flexibilnému, atď. (Wapner, Demick, 1998, 2000).

## Záver

V súčasnej dobe dochádza k rozvoju výskumu v oblasti celoživotného vývinu. Takéto výskumy by mali mať nielen adekvátny metodologický základ, ale aj vhodné teoretické pozadie. Dnes ich už však nemôžeme zaškatuľovať ako čisto psychologické, ekologické, biologické či sociologické teórie. Na rozdiel od klasických (štadiálnych) teórií vývinu súčasné teórie prepojujú viacero pohľadov a snažia sa o čo najširší pohľad na oblasť vývinu. S týmto trendom súvisí aj vznik tzv. vývinovej vedy (od 90-tych rokov 20. storočia), ktorá zastáva multidisciplinárny prístup a využíva poznatky z behaviorálnych, biologických, lekárskych, humanitných i sociálnych vied, a tak umožňuje čo najkomplexnejšie zachytenie problematiky celoživotného vývinu človeka (napr. Cairns, Elder, Costello, 1996).

## Literatúra

- Baltes, P.B., Reese, H.W., & Lipsitt, L.P. (1980): Life-span developmental psychology. Annual Review of Psychology 31, 65-110.
- Baltes, P.B., & Schaie, K.W. (1976): On the plasticity of intelligence in adulthood and old age: Where Horn and Donaldson fail. American Psychologist 31, 720-725.
- Baltes, P.B., Staudinger, & U.M., Lindenberger, U. (2006): Life-span theory in developmental psychology. In: Damon, W., & Lerner, R.M. (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (6<sup>th</sup> ed.). Wiley, Hoboken, 569-664.
- Bertalanffy, L. von (1968): General system theory: Foundations, development, applications. George Braziller, New York.
- Bronfenbrenner, U. (1986): Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. Developmental Psychology 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (2005a): The bioecological theory of human development (2001). In: Bronfenbrenner, U. (Ed.), Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Sage Publications, Thousand Oaks, 3-15.
- Bronfenbrenner, U. (2005b): Ecological systems theory (1992). In: Bronfenbrenner, U. (Ed.), Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Sage Publications, Thousand Oaks, 106-173.
- Cairns, R.B., Elder, G.H., Jr., & Costello, E.J. (Eds.) (1996): Developmental science. Cambridge University Press, New York.
- Damon, W. (Series Ed.), & Lerner, R.M. (Vol. Ed.) (1998). Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (5<sup>th</sup> ed.). Wiley, New York.

- Damon, W., & Lerner, R.M. (Eds.) (2006). *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6<sup>th</sup> ed.). Wiley, Hoboken.
- Elder, G.H., Jr. (1998a): The life course and human development. In: Damon, W. (Series Ed.), & Lerner, R.M. (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5<sup>th</sup> ed.). Wiley, New York, 939-991.
- Elder, G.H., Jr. (1998b): The life course as developmental theory. *Child Development* 69, 1-12.
- Elder, G.H., Jr., Johnson, M.K., & Crosnoe, R. (2003): The emergence and development of life course theory. In: Mortimer, J.T., & Shanahan, M.L. (Eds.), *Handbook of the life course*. Kluwer Academic Publishers, New York, 3-19.
- Heckhausen, J., Dixon, R.A., & Baltes, P.B. (1989): Gains and losses in development throughout adulthood as perceived by different adult age groups. *Developmental Psychology* 25, 109-121.
- Heckhausen, J., & Schulz, R. (1995): A life-span theory of control. *Psychological Review* 102, 284-304.
- Mortimer, J.T., & Shanahan, M.L. (Eds.) (2003): *Handbook of the life course*. Kluwer Academic Publishers, New York.
- Schulz, R., & Heckhausen, J. (1996): A lifespan model of successful aging. *American Psychologist* 51, 702-714.
- Wapner, S., & Demick, J. (1998): Developmental analysis: A holistic, developmental, systems-oriented perspective. In: Damon, W. (Series Ed.), & Lerner, R.M. (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5<sup>th</sup> ed.). Wiley, New York, 761-805.
- Wapner, S., & Demick, J. (2000): Person-in-environment psychology: A holistic, developmental systems-oriented perspective. In: Walsh, W.B., Craik, K.H., & Price, R.H. (Eds.), *Person-environment psychology: New directions and perspectives* (2<sup>nd</sup> ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 25-60.
- Wapner, S. (2000): Person-in-environment transitions: Developmental analysis. *Journal of Adult Development* 7, 7-22.
- Werner, H., & Wapner, S. (1952): Toward a general theory of perception. *Psychological Review* 59, 324-338.

# Pozornosť a vigilancia vo vzťahu k osobnostným premenným

**Moskaľová Daniela**

Katedra psychológie, FiF UK v Bratislave  
moskalova3@st.fphil.uniba.sk

**Labudíková Petra**

Katedra psychológie, FiF UK v Bratislave  
labudikova1@st.fphil.uniba.sk

*Abstrakt: Cieľom príspevku je referovať, do akéj miery je možné očakávať koreláciu výkonu v „klasických“ pozornostných a pamäťových úlohách s úlohami, v ktorých sa vyžaduje výkon v oblasti vigilancie. Vigilancia pritom predstavuje schopnosť jedinca dlhú dobu sledovať pole stimulácie, pričom sa relevantné podnety objavujú vždy randomizované a často krát až na prahovej úrovni. Cieľom realizovanej pilotnej štúdie je následne preskúmať, či existujú rozdiely v uvedených úlohách vo vzťahu k vybraným osobnostným premenným, najmä so zameraním na problematiku neurotizmu.*

*Kľúčové slová: vigilancia, pozornosť, kognitívny výkon, úzkosť, úzkostlivosť, neurotizmus.*

Pozornosť je významným faktorom poznávacích procesov, ktorý zabezpečuje tak vyčleňovanie dôležitých elementov pre psychickú činnosť, ako aj kontrolu a organizovanosť tejto aktivity. Určuje stupeň jasnosti vedomia a zameriava ho na špecifický podnet umožňujúc tým človeku adekvátnie využívať jeho obmedzené kognitívne zdroje.

Ako špecifická funkcia ktorá reguluje, ale i koordinuje ostatné kognitívne procesy, nemá ucelený koncept. Ako pojem v sebe zahŕňa množstvo rôznych psychologických javov a používa sa pre vyjadrenie širokého spektra behaviorálnych prejavov a výkonov v kognitívnej oblasti, ktoré sú pozorovateľné v rozličných situáciach (Styles, 1997). Rozdielnosť prístupov k pozornosti v súvislosti s problematikou jej vymedzenia a absenciou konkrétneho výstupu (produkту) sa prejavuje aj v chápaniu jej funkcií a jednotlivých vlastností.

Ako typické vlastnosti pozornosti resp. pozornostnej organizácie sa obvykle uvádzajú koncentrácia, zameranosť, rozsah, stálosť, prepájanie, selektivita, vyhľadávanie, alebo detekcia signálov, ale aj vigilancia resp. „sustained attention“, ktoré sú predmetom nášho záujmu. Vzťah vigilancie a pozornosti však nie je taký jednoznačný. Vigilancia býva považovaná za jednu z foriem, resp. funkcií pozornosti, pričom pozornosť predstavuje nadradený pojem a vigilancia býva niektorými autormi uvádzaná ako jeden z typov (Sternberg, 2002) respektíve funkcií pozornosti, či dokonca zriedkavo bývajú obidva pojmy chápané ako ekvivalentné (Haider, 1970). Podľa nášho názoru nie je možné koncepty pozornosti a vigilancie chápať ako synonymné, pretože iba niektoré procesy, ktoré sa uplatňujú vo vigilancii, sa súčasne čiastočne prekrývajú aj s procesmi pozornosti. Na rozdiel od pozornosti respektíve od klasických pozornostných úloh, dôraz sa nekladie na pohotovosť probanda, ktorá je určovaná predovšetkým centrálnymi neurofiziologickými procesmi, ale na výkon ako taký. Práve ten predstavuje vo vigilančných úlohách jediné objektívne kritérium. Vigilanciu je teda v tomto zmysle možné definovať ako špecifický typ výkonu. Predstavuje náročnú mentálnu úlohu, ktorej výsledky sú posudzované spravidla vo vzťahu k chybovosti, t. j. vo vynechávaní relevantných podnetov, v označovaní falošných poplachov, ale i v charakteristickej zmene reakčných časov, v súvislosti s dĺžkou a náročnosťou úlohy.

Napriek tomu, že problematika vigilancie sa začala experimentálne skúmať už od päťdesiatych rokov 20. storočia, dodnes neexistuje jej ucelený koncept a ani jedna z teórií pokúšajúcich sa o jej vysvetlenie ju z dôvodu jej komplexnosti nedokáže uspokojuivo vysvetliť.

Napriek tomu možno vo všeobecnosti tvrdiť, že vigilancia predstavuje špecifickú schopnosť jedinca dlhú dobu sledovať pole stimulácie, v ktorom sa objavujú relevantné podnety randomizovaným spôsobom. Podľa Mackwortha (1963) je vigilancia pohotovosť pozorovateľa odhaľovať a odpovedať na určité zriedkavé, nepravidelné a malé zmeny objavujúce sa v náhodných časových intervaloch v prostredí počas dlhého časového úseku.

V tejto súvislosti teda predstavuje pasívne očakávanie konkrétnych podnetov, o ktorých pozorovateľ presne vie, kde sa objavia, akej budú modality a aj podoby, no nedokáže odhadnúť časové intervale a intenzitu ich prezentácie.

Práve táto špecifickosť jej vymedzenia ju robí zaujímavou pre experimentálne účely, keďže určuje v istom smere maximálny informačný výkon človeka v predmetnej situácii (Křivohlavý, 1970). Význam štúdia vigilancie spočíva v tomto smere v sledovaní toho, ako sa človek v takejto situácii správa, aké sú determinanty jeho výkonu a kde sú jeho fyziologické a psychické hranice v tomto smere.

Samotná vigilančná úloha (v rámci anglosaských reálií tiež „monitoring“ alebo „watchkeeping“ task) predstavuje nehomogénnu skupinu úloh, spĺňajúcu okruh charakteristík a požiadaviek, ktoré sú na konštrukciu vigilančnej úlohy kladené a pri uplatnení ktorých predpokladáme, že výkon v takejto skúške je ukazovateľom úrovne vigilancie. McGrath (1963) navrhol nasledujúce kritériá pre vigilančnú úlohu :

- a) úloha by mala vyžadovať detekciu (ako napríklad vnímanie a vypovedanie o zmene v prostredí)
- b) intenzita signálu by sa mala približovať detekčnému prahu pozorovateľa, ale signál by mal byť súčasne jasne vnímateľný, ak je voči nemu pozorovateľ bdelý a naň zameraný
- c) signály by sa mali objavovať nepravidelne, ak sú súčasne prítomné aj nesignály, mal by byť vzájomný pomer medzi nesignálmi a signálmi veľký v prospech prevládania nesignálov
- d) úloha by mala byť predĺžená a nepretržitá

Pri hodnotení vigilancie sa zameriavame na výkon, ktorý je charakterizovaný ako dlhodobý a ktorého podstatu tvorí detekcia intenzítou často slabých, nepravidelných a zriedkavých podnetov. Existujú rôzne kritériá, v súvislosti s ktorými je možné vigilančný výkon posudzovať :

- a) počet zachytených (odkrytých) podnetov
- b) počet nezachytených (prepustených) podnetov
- c) počet nesprávnych odpovedí – bez prezentácie podnetu (false alarms)
- d) priebeh vigilančného výkonu v čase - ktorý je vo všeobecnosti charakteristický svojim poklesom, ktorý možno vyjadriť aj ako funkciu času, vo vzťahu ku konkrétnym požiadavkám úlohy (Näätänen, 1992).
- e) latencia odpovedí (správnych detekcií podnetov a falošných poplachov). Pre latenciu odpovedí, v priebehu vigilančnej úlohy je typické, že sa v súvislosti s jej dĺžkou resp. časovým trvaním predlžuje.

Za kritérium výkonu sa podľa Křivohlavého (1970) považuje množstvo správne identifikovaných signálov, latencia odpovedí, percento nesprávnych odpovedí, zmeny prahovej citlivosti a variačný koeficient.

Popri charakteristických kritériách výkonu sú pre vigilanciu typické aj determinanty, ktoré vo väčšej či menšej miere podobný výkon priamo ovplyvňujú. Sú nimi predovšetkým čas resp. doba trvania úlohy, frekvencia exponovaných podnetov, ich zmyslová modalita a intenzita. To sú niektoré z psychofyzikálnych determinánt vigilancie, ktoré Dember a Warm (In Parasuraman, 1998) klasifikovali spolu s prípadnou početnosťou podnetových zdrojov ako faktory prvého radu a sú to podľa spomínaných autorov faktory súvisiace s okamžitými fyzikálnymi vlastnosťami percipovaných podnetov, typických pre vigilančné úlohy.

Medzi faktory druhého radu zasadili spomínaní autori determinanty, ktoré sú podľa nich odvodené od samotného pozorovateľa a to na základe jeho doterajšej skúsenosti s podobným typom úloh. Predstavujú ich napríklad očakávanú pravdepodobnosť objavenia sa podnetu, priestorovú nestálosť prezentácie, ale aj pravidelnosť objavovania sa podnetov. (Parasuraman, 1998).

Iný prístup zvolili Wellbrink, Zyda a Hiles (2004), ktorí popisujú ako determinanty vigilančného výkonu faktory súvisiace so subjektom, enviromentálne faktory a faktory vyplývajúce priamo z daného typu úlohy. Ako determinanty priamo závislé od subjektu uvádzajú predovšetkým typ osobnosti v zmysle jej extrovertných vs. introvertných tendencií, celkovú senzibilitu, motiváciu, ale aj tzv. osobnú rovnici. Za determinanty enviromentálne, považujú predovšetkým úroveň stimulácie, informačný šum, únavu a spánkovú depríváciu, teplo, chlad a cirkadiálny rytmus. A nakoniec k determinantom súvisiacim s danou úlohou, resp. jej špecifikami, radia napríklad samotné trvanie úlohy, modalitu prezentovaných podnetov, prestávky v priebehu vigilančného výkonu, časovú organizáciu úlohy, ale aj prax s podobným typom úloh a informáciu o výsledkoch, resp. spätnú väzbu.

Náš výskumný záujem sa sústredil na okruh tých determinantov vigilančného výkonu, ktoré sú priamo závislé od subjektu, resp. na vybrané osobnostné premenené. Vzhľadom na zameranie výskumu v rámci našich dizertačných prác - teda na problematiku posúdenia neuroticizmu a neurotickej poruchy na výkon v oblasti pozornosti a vigilancie, rozhodli sme sa v rámci predvýskumu venovať vplyvu úzkosti a úzkostlivosti na vigilančný výkon.

Snažili sme sa zistíť, či bude rozdiel v sledovaných parametroch vigilančného výkonu medzi kontrolou skupinou a skupinou probandov, ktorí dosiahli v teste STAI vyššie skóre úzkosti a úzkostlivosti. Výskumnú otázku teda predstavovalo, či úzkosť a úzkostlivosť v nejakom smere ovplyvnia výkon probandov, resp. či majú tieto premenné vplyv na niektorý z posudzovaných parametrov vigilančného výkonu.

Našu výskumnú vzorku tvorilo 57 probandov vo veku 19 až 55 rokov, pričom celkovo pozostával výber z 30 žien vo veku 19 až 55 rokov (AM=34,17) a 27 mužov vo veku 19 až 53 rokov (AM=34,56). Pre posúdenie vigilančného výkonu sme použili vlastný vigilančný test, administrovaný prostredníctvom softwarového programu a konštruovaný podľa požiadaviek kladených na vigilančné úlohy. Samotná vigilančná úloha bola nastavená na 46 minút čistého času, počas ktorého boli probandom prezentované vizuálne podnete a sledovala sa chybovosť v zmysle celkovej chybovosti, signovania false alarms a vynechávania relevantných podnetov.

Pre posúdenie vplyvu úzkosti a úzkostlivosti sme použili „Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti“ ktorý pozostáva z dvoch škál. Škály (X<sub>1</sub>) ktorá je zameraná na úzkosť ako aktuálny stav napäcia, tenzie a strachu a škály (X<sub>2</sub>) ktorá je určená na posúdenie úzkostlivosti ako určitej dispozícia odpovedať špecifickým spôsobom na konkrétné podnety. Použili sme taktiež dotazník DMV (Dotazník motivácie výkonu), ktorý je zameraný na posudzovanie predpokladov efektívnej a úspešnej činnosti, resp. na posudzovanie motívu výkonu. Tento dotazník tvoria tri škály: škála motívu výkonu (MV), škála anxiozity brzdiacej výkon (AB) a škála anxiozity podporujúcej výkon (AP). Pre účely tohto príspevku uvádzame iba výsledky týkajúce sa iba škál zameraných na anxiozitu.

Tabuľka 1

	STAI		D-M-V		Vigilancia	
	X-1	X-2	AB	AP	Ch-fa	Ch-n
X-1	1	,546**	,356**	-,115	,523**	,346**
X-2		1	,565**	-,212	,322*	,245
AB			1	-,271*	,212	,209
AP				1	-,205	-,173
Ch-fa					1	,702**
Ch-n						1

\*p < 0,05; \*\* p < 0,01

STAI: dotazník úzkosti a úzkostlivosti; X-1: úzkosť; X-2: úzkostlivosť;

D-M-V: Dotazník motivácie výkonu; AB: anxiózita brzdiaca výkon; AP: anxiózita podporujúca výkon

Ch-n: celkový počet chýb vo vigilančnej úlohe; Ch-fa: chyby false alarms

Na základe výsledkov uvádzaných v Tabuľke 1, možno tvrdiť, že úzkosť aj úzkostlivosť v rámci nami realizovanom predvýskume sú vo významnom vzťahu k chybovosti typu false alarms. Posúdenie vzťahu úzkosti a úzkostlivosti na celkovú chybovosť probandov v priebehu úlohy nie je také jednoznačné, ako štatisticky významný sa nám na základe výsledkov javí vzťah medzi celkovým počtom chýb probandov (vrátane false alarms) a úzkosťou, čo už ale neplatí pre úzkostlivosť.

V rámci posudzovania vplyvu anxiózity brzdiacej a podporujúcej výkon sme zistili, že „anxiózita podporujúca výkon“ sice bola podľa predpokladu v negatívnom vzťahu k chybovosti, ale nedosahovala štatisticky významné hodnoty (viď tabuľka). Čo sa škály „anxiózita brzdiaca výkon“ týka, bol jej vzťah k počtu chýb (vrátane false alarms) počas úlohy podľa očakávaní pozitívny. So stúpajúcim skóre v škále AB (ktorú možno dať do súvisu so škálou STAI, X-1, keďže sú obe zamerané na aktuálny stav človeka a súvisia s nárastom neistoty počas úlohy) stúpal u našich probandov aj počet chýb v rámci vigilančnej úlohy. Tento vzťah ale neboli (- podobne ako pri škále AP) na hladine, ktorá by bola štatisticky významná, preto možno iba uvažovať o štatisticky významnom trende.

V súvislosti so škálami AB, AP a STAI (X1) sa vo výsledkoch objavuje nesúlad, pokiaľ ide o ich vzťah k vigilančnému výkonu. Ten interpretujeme rozdielnosťou prístupu k úzkosti resp. anxiózite v použitých testoch. Kým test STAI (X-1) identifikuje úzkosť ako takú, zameriava sa D-M-V, vo svojich škálach AB a AP primárne iba na jej vzťah k motivácii. Neposudzuje teda úroveň anxiózity, ale iba jej vplyv na konanie a prezívanie.

Pre ďalšie rozpracovanie danej problematiky v nadväzujúcej výskumnej práci považujeme nami skonštruovaný vigilančný test za vyhovujúci. Preto by sme ho chceli použiť pre posúdenie vigilančného výkonu v klinickej skupine neurotikov v komparácii s kontrolnou skupinou. Výskumné zameranie dizertačných prác doktorandiek bude zameraná na dve parciálne oblasti. V prvom prípade pôjde o situáciu umelo navodeného stresora a jeho vplyvu na výkon posudzovaných skupín, na vplyv distraktora na celkový výkon vo vigilančnej úlohe a na posúdenie vplyvu neuroticizmu na vigilačný výkon a selektivitu pozornosti.

Inú dimenziu hodnotenia vigilančnej skúšky môže predstavovať jej subjektívne hodnotenie v dimenziách odhadu časového trvania a percipovanej záťaže (meranej prostredníctvom dotazníka NASA-TLX), čo predstavuje tăžisko druhej práce. Práve reakcie na participáciu vo

vigilančnej úlohe predstavujú možný zdroj skúmania individuálnych odlišností. Podľa Meutera (2006) je monotónnosť tou charakteristikou, ktorá spôsobuje „stresovosť“ vigilančných úloh. Vnímané pracovné zaťaženie je možné skúmať prostredníctvom aplikácie dotazníka NASA-TLX. Warm et al. (1996) v snahe o hodnotenie mentálneho zaťaženia vo vigilančnej úlohe použili NASA-Task Load Index (NASA-TLX, Hart, Staveland, 1988), ktorý je v súčasnosti považovaný za najefektívnejší dostupný nástroj na meranie vnímanej mentálnej pracovnej zátiaže (Wickens, Hollands, 2000). NASA – TLX poskytuje celkové zhodnotenie vnímanej zátiaže na stupnici od 0 – 100, pričom súčasne sa hodnotí zastúpenie šiestich zdrojov zátiaže – požiadavky samotnej úlohy, ktoré sú kladené na jedinca – mentálne, časové a fyzické, a spôsoby interakcie pozorovateľa a úlohy, s ktorou je konfrontovaný – výkon, úsilie a frustrácia. Je dôležité si uvedomiť, že NASA – TLX predstavuje subjektívnu škálu hodnotenia, čo reálne nemusí zodpovedať skutočnému percepčnému zaťaženiu. Výsledky vnímanej zátiaže vo vigilančných úlohách boli porovnávané so zátiažou vnímanou v iných typoch úloh (Hancock, 1988, Hancock et al., 1988, Hart, Staveland, 1988), pričom sa zistil konštantný zátiažový profil v subškáloch NASA-TLX, charakterizovaný vo vigilančných úlohách najmä v škálach mentálnej zátiaže a frustrácie. Konfrontácia týchto výskumných zistení tvorí teda východisko pre nadvzajúcú dizertačnú prácu.

## Literatúra

- Haider, M. (1970). Neuropsychology of attention, expectation of vigilance. In Mostofsky, D.I. (ed.). *Attention : temporary theory and analysis*. New York : 1970.
- Hancock, P.A. (1988). The effects of gender and time of day upon the subjective estimate of mental workload during the performance of a simple task. In HANCOCK, P.A., MESHKATI, N. (Eds.). *Human mental workload*, Amsterdam : North – Holland.
- Hancock, P.A. et al. (1988). Estimation of duration and mental workload at differing times of the day by males and females. In Proceedings of the human factors and ergonomics society, n. 32, p. 857 – 861.
- Hart, S.G., Staveland, L.E. (1988). Development of NASA-TLX (task load index) : results of empirical and theoretical research. In Hancock, P.A., Meshkati, N. (Eds.). *Human mental workload*. Oxford, UK : North-Holland.
- Křivohlavý, J. (1970). Člověk a stroj. Praha : Práca.
- Mc Grath J.J. (1963). Some problem of definition and criticize in the study of vigilance performance. In Buckner, D.N., Mc Grath, J.J. (Eds.), *Vigilance: a symposium* New York: McGraw-Hill.
- Meuter, R.F.I. et al. (2006). Dual vigilance task: tracking changes in vigilance as a function of changes in monotonous contexts. In Proceedings international conference on fatigue management in transportation operations.
- Naatanen, R. (1992). Attention and brain functions. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Parasuraman. (1998). The attentive brain. Massachusetts : The MIT Press Massachusetts Institute of Technology Cambridge.
- Sternberg, R.J. (2003). Kognitív psychologie. Praha : Portál.
- Styles, E.A. (1997). The psychology of attention. Bucks, Buckinghamshire College: Psychology Press.
- Warm, J.S. et al. (1996). Vigilance and workload in automated systems. In PARASURAMAN, R., MOULOUA, M. (Eds.). *Automation and human performance : theory and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wellbrink, J., Zyda, M., Hiles, J. (2004). Modeling vigilance performance as a complex adaptive system. The Society for Modeling and Simulation International, vol. 1, issue 1, april 2004. p 29–42. Dostupné na : [www.scs.org/pubs/jdms/vol1num1/article03.pdf](http://www.scs.org/pubs/jdms/vol1num1/article03.pdf).
- Wickens, C.D., Hollands, J.G. (2000). Engineering psychology and human performance. Upper Saddle river, NJ : Prentice – Hall.

# Miera preferencie vybraných cností u vysokoškolských študentov PdF a EF

**The level of virtue preferences in university students**

## Nábělková Eva

Katera psychológie, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela  
enabelkova@pdf.umb.sk

## Pavol Diškán

Katera psychológie, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela  
pavol.diskan@umb.studentlive.sk

*Abstrakt: V príspevku sú po stručnom načrtnutí psychologického poňatia cností ako vnútorných regulátorov správania prezentované výsledky mapujúceho výskumu realizovaného na vzorke 102 vysokoškolákov študujúcich na pedagogickej a ekonomickej fakulte v slovenskom krajskom meste. Cieľom výskumu bolo zistiť, nakoľko považujú respondenti ponúknuté cnosti (múdrost, spravodlivosť, nezištnosť, odvaha, láskavosť, skromnosť, spiritualita) za sebavystihujúce, resp. za všeobecne dôležité, ako aj zistiť v tomto prípadných medzifakultných, resp. rodových rozdielach. Autori príspevku sa zamerali aj na to, či miera sebapripísanej výstižnosti tej-ktorej cnosti koreluje s mierou danej cnosti pripísanej dôležitosťi. Taktiež zistovali prípadné súvislosti medzi preferenciu jednotlivých cností s emocionálnou habituálnou pohodou.*

*Kľúčové slová: Cnosti. Systémové regulátory správania. Vysokoškolskí študenti.*

*Abstract: After the short presentation of psychological conception of virtues as internal regulators of behavior, there are findings of mapping research at the sample of university students introduced in the paper. The research was aimed to finding out about virtue preferences (meant as cogention and as importance of virtues). In the research, there were seven virtues proposed to respondent for rating: wisdom, justice, courage, humanity, modesty and spirituality. Then authors investigated the differences in virtue preferences between two different orientated faculties and the gender differences. Research was also oriented to potential relationships between cogention and importance of particular virtues. Potential relationships between preference of particular virtues and habitual emotional well-being were explored too.*

*Keywords: Virtues. Systemic regulators of the behavior. University students.*

## 1 Úvod

Teoretický rámec príspevku tvorí najmä psychologické poňatie cností chápaných ako systémové regulátory správania, ktoré je rozpracované v slovenských prácach D. Kováča (2007) a systematický prístup autorov Ch. Petersona a M. Seligmana (2004).

Filozoficky možno cnosť (grécky *areté*, lat. *virtus*) chápať ako špecifický mravný fenomén, na základe ktorého je človek ako morálny subjekt schopný uznáť dobro nezávisle na tom, či sa mu pripomína v podobe nejakej normy alebo princípu, resp. či sa mu vnučuje prostredníctvom nejakej etickej orientácie (Smreková, Palovičová, 2003). V popredí základných charakteristik cností stojí kategória dobra; na rozdiel od hodnoty, s ktorou zdieľajú rovnaké smerovanie k dobru, však cnosť vyjadruje neustále tendencie k dosahovaniu najvyššieho, ideálneho stavu dobra.

V psychológií sa ako jeden z prvých snažil pojmom cnosti vysvetliť E. Erikson (podľa: Cakirpaloglu, 2004). Podľa neho cnosti v sebe zahrňujú univerzálne ľudské hodnoty obsahujúce tri vzájomné prepojené sféry, ktoré sa vyskytujú u všetkých národov a kultúr: individuálny životný cyklus,

generačný sled a základný spoločenský systém. Človek je predisponovaný, aby v priebehu vývinu získal trvalé sklony ku konaniu dobra.

Cnost' sa, rovnako ako zvyk, nadobúda cvikom. Avšak na rozdiel od zvyku, ktorý vyraďuje z činnosti vyššie schopnosti človeka (rozum, slobodnú vôľu), cnosť ich práve predpokladá. Môžeme teda povedať, že cnosť je opakováním ustálený, a predsa slobodný a rozumom kontrolovaný spôsob konania, resp. reakcie na konanie iných s cieľom dosiahnuť určité dobro (Hlinka, 1994).

Pre nás klúčové vymedzenie pojmu cnosť podáva D. Kováč (2007), podľa ktorého je „cnosť intrapsychicky fungujúcim komponentom psychickej reflexie zameraným na vedome zvolenú a kontinuitne pôsobiacu psychickú reguláciu konania osobnosti v zhode s jej internalizovanými morálnymi princípmi v čase a priestore... Cnosti patria teda k systémovým psychickým regulátorom správania“ (s. 265-266).

Psychologické poňatie cností sa niekedy môže veľmi blížiť, ba až splývať s poňatím hodnôt. Zásadný rozdiel medzi cnosťou a hodnotou spočíva podľa nás v tom, že osobnú hodnotu možno chápať skôr ako „relatívne stabilné generalizované subjektívne posudzovacie kritérium ľubovoľných psychických obsahov, ktoré sa prejavuje prežívaním ich dôležitosti a žiadúcnosti/nežiadúcnosti“ (Poliach, Salbot, 2007, s. 50), kým cnosti sú – zjednodušene povedané – pozitívne charakterové vlastnosti človeka.

Autori Ch. Peterson a M. Seligman (2004) ponúkajú systematický prehľad cností s dôrazom na 6 klúčových (múdrost', odvaha, ľudskosť', spravodlivosť', umierenosť', transcendentnosť'), ktoré vybrali na základe historickej analýzy rôznych kultúr (zvýraznená je však tradícia antického Grécka a kresťanská tradícia). My sme sa výberom daných autorov inšpirovali a pre účely nášho výskumu sme zvolili 7 cností, z ktorých 6 významovo korešponduje s nimi zdôrazňovanými cnosťami; ako siedmu cnosť sme pridali nezištnosť'. V ďalších riadkoch podávame stručné priblíženie týchto vybraných cností.

### **Múdrost'**

Podľa J. Křivohlavého (2004) nejde pri múdrosti len o heuristické postupy v čiastkových úlohách, ale o takýto prístup k veľkému súboru celoživotných problémov. Dôraz sa kladie na schopnosť využívať informácie v situáciách, keď zdroje informácií sú obmedzené, údaje neúplné a je potrebné rozhodovať sa v časovom strese.

### **Spravodlivosť'**

Spravodlivosť' sa uskutočňuje úsilím o pravdivé spoznanie toho, čo komu patrí a následným konaním podľa toho (Hlinka, 1994). Transcendentný aspekt spravodlivosti je základom každého spoločenského a sociálneho poriadku. V ideálnom prípade je naše správanie spravodlivé, aj keď nás k tomu nič nenúti (napríklad obava z trestu), ani nás neláka možnosť odmeny (napríklad uznanie od druhých) (Hass, 1999).

### **Nezištnosť' (altruizmus)**

Cnosť nezištnosti človeka inšpiruje, motivuje a riadi, aby v ničom nehľadal hmotnú odmenu, uznanie, či vdăku. O nezištnom (altruistickom) správaní možno hovoriť vtedy, keď smeruje k vykonaniu dobra (napr. pomoci človeku, ktorý momentálne pomoc potrebuje) bez nárokovania si nejakej reciprocity, a to aj napriek tomu, že snaha pomôcť mohla viest' k nejakej našej osobnej strate (času, peňazí, príležitosti a pod.).

## **Odvaha**

Odvaha je cnosť prejavujúca sa schopnosťou konáť rozhodne aj v nebezpečnej, neprijemnej situácii, prekonáť prípadný strach či váhavosť, a to aj pri vedomí toho, že konanie môže priniesť sankcie. D. Putnam (podľa: Peterson, Seligman, 2004) rozlišuje odvahu fyzickú (prekonanie strachu z telesnej ujmy alebo smrti s cielom záchrany iného alebo samého seba), morálnu (udržanie si etickej integrity alebo autentickosť aj pri riziku straty piateľov, práce, súkromia, alebo prestíže) a psychologickú („vnútorná statočnosť“, schopnosť čeliť napríklad vysilujúcej chorobe, ničivým zlozvykom alebo situáciám).

## **Láskavosť (ľudskosť)**

Podľa A. Hlinku (1994) je láskavosť ako cnosť určité životné zameranie (prístup k svetu, k človeku), ktoré je charakteristické tým, že pre druhých ľudí jednak chceme dobro a jednak sme sa na tomto dobre pre druhých rozhodli pracovať. Teda láskavosť ako cnosť sa prejavuje pripravenosťou pomôcť, keď človeka o to požiadajú. Zároveň sa pri láskavosti (ľudskosti) uplatňuje schopnosť empatie a schopnosť chápať potreby a obmedzenia druhého človeka.

## **Skromnosť**

Skromnosť nie je len vecou „vnútra“, ale aj vonkajších prejavov: spôsobu hovorenia, správania, gestikulovania, obliekania, bývania, a pod. (Hlinka, 1994). Taktiež platí, že skromný človek sa akceptuje taký, aký je, s tým, čo momentálne má. Skromnosť teda chápeme ako schopnosť nájsť mieru (umiernenosť) v akejkoľvek ľudskej činnosti (obliekanie, pitie, jedenie, bývanie atď.) prejavujúcemu sa okrem iného aj v akceptácii seba samého.

## **Spiritualita (transcendentnosť)**

Spiritualita sa vyznačuje tým, že je spojená s hlbokým uvedomením si existujúcich hraníc a z toho vyplývajúcej nutnosti uznať to, čo tieto hranice prekračuje (Křivoohlavý, 2004).

V psychológii sa transcendentcia všeobecne definuje v širšom zmysle ako spojenie s niečím vyšším – s presvedčením, že existuje zmysel alebo účel vyšší ako my sami. Transcendentné nemusí byť nadprirodzené alebo „božské“. Transcendentným môže byť čokoľvek, čo inšpiruje bázeň, nádej alebo vďačnosť – čokoľvek, čo robí každodenné starosti človeka nepatrými. Transcendentcia je teda to, čo ľuďom pripomína, akí sú malí, ale súčasne ich povznáša mimo kompletnej bezvýznamnosti (Peterson, Seligman, 2004).

Naším výskumným cieľom bolo zistiť:

1. ktoré cnosti preferujú súčasní vysokoškoláci;
2. či existujú rozdiely v preferovaných cnostach medzi študentmi pedagogickej a ekonomickej fakulty;
3. či existujú rozdiely v preferovaných cnostach medzi mužmi a ženami;
4. ako pri jednotlivých cnostach súvisí miera sebapripísanej výstižnosti s mierou dôležitosti prisúdenej tej-ktorej cnosti;
5. či súvisí preferencia vybraných cností so subjektívou emocionálnou pohodou (zamerali sme sa na tzv. emocionálnu habituálnu subjektívnu pohodu, ktorá je operacionalizovaná ako výskyt pozitívnych a negatívnych emócií a telesných pocitov).

## **2 Metóda výskumu**

Cieľovou skupinou nášho výskumu boli vysokoškoláci študujúci na ekonomickej fakulte (n=51, z toho 35 žien a 16 mužov) a pedagogickej fakulte (n=51, z toho 46 žien a 5 mužov) Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v celkovom počte 102 respondentov. Výber vzorky bol príležitostný (osobná a e-mailová distribúcia dotazníkov).

Použité boli nasledujúce metodiky:

**1. Dotazník vlastnej konštrukcie SRK** (Systémové regulátory konania). Dotazník bol zameraný na dva s cnotami súvisiace aspekty. Prvým z nich bola výstižnosť nami vybraných cnotí pre samotných respondentov (miera stotožnenia sa s danou cnotou) posudzovaná na 5-stupňovej škále. Druhým aspektom bola dôležitosť týchto cnotí v posúdení respondentov (respondenti zoraďovali 7 cnotí od najdôležitejšej po najmenej dôležitú). Pri oboch aspektoch sme použili „škálovanie, t. j. označenie číslom 1 patrilo najdôležitejšej, najvýstižnejšej cnoti a s rastom čísel klesala dôležitosť, resp. výstižnosť cnotí. Dotazník SRK ponúkal k posúdeniu nasledovné cnoti aj s ich stručným vymedzením: múdrost' (schopnosť využívať informácie v situáciach, keď zdroje informácií sú obmedzené, údaje neúplné a je potrebné sa rozhodovať v časovom strese), spravodlivosť (úsilie o pravdivé poznanie toho, čo komu patrí a následne konanie podľa toho), nezištnosť/altruizmus (druh motivácie, ktorý smeruje k „prineseniu“ dobra druhému človeku bez nároku na odmenu), odvaha (schopnosť konáť rozhodne i v nebezpečnej, resp. nepríjemnej situácii, prekonať prípadný strach či váhavosť), láskavosť/lúdkosť (priateľskosť prejavujúca sa pripravenosťou pomôcť, keď človeka o to požiadajú), skromnosť (umiernenosť v akejkoľvek ľudskej činnosti, prejavujúca sa aj v akceptácii seba samého /toho, kto som a čo mám/), spiritualita/transcedentnosť (duchovno; niečo čo prekračuje zmyslovú skúsenosť a momentálnu danosť človeka /viera; sebazdokonalovanie/).

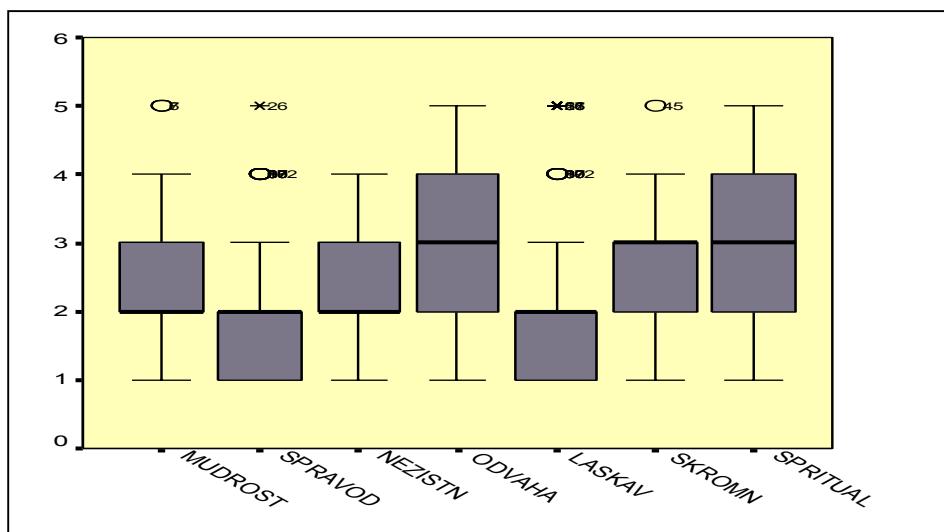
**2. Škála SEHP** (Škála emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody; Džuka, Dalbert, 2002). Neštandardizovaná škála SEHP pozostáva z dvoch dimenzií – štyri itemy sýta dimenziu pozitívneho emočného rozpoloženia (Cronbachov koeficient alfa: 0.77; n=97) a šesť itemov sýti dimenziu negatívneho emočného rozpoloženia (alfa: 0.74, n=97). S rastúcim skóre v dimenziách SEHP rastie aj miera pozitívneho, resp. negatívneho rozpoloženia.

## **3 Výsledky**

Pri hľadaní odpovede na otázku, ktoré cnoti preferujú vysokoškoláci, sme preferenciu posudzovali jednak ako výstižnosť cnotí (nakol'ko respondentov vystihujú) a jednak ako dôležitosť cnotí (za nakol'ko dôležité ich považujú).

Prehľad preferencií v zmysle sebapripísanej výstižnosti cnotí ponúkame v obrázku 1.

Obr. 1 Rozloženie sebaprisúdenej výstižnosti jednotlivých cností (n=102)

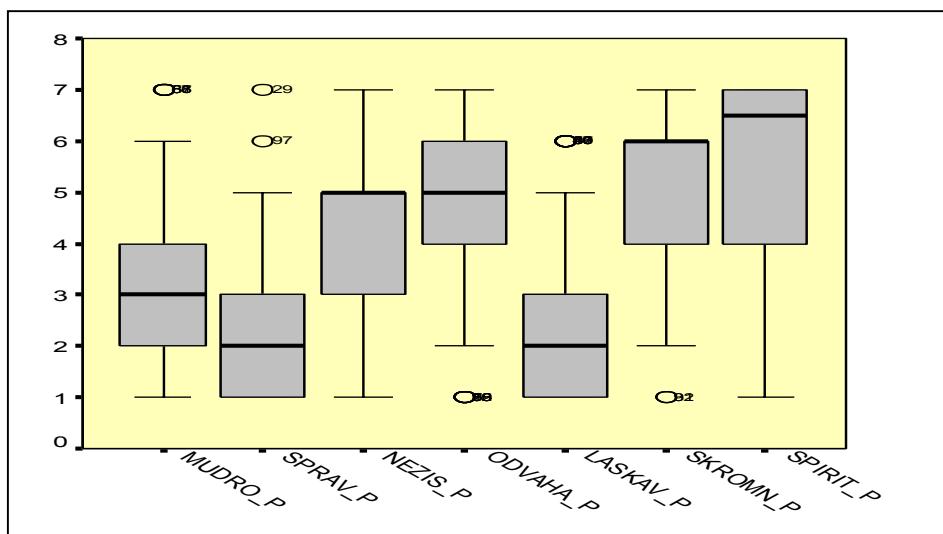


Pozn.: 1 – úplne vystihuje ... 5 – vôbec nevystihuje

Za najvýstižnejšie cnosti možno na základe odpovedí respondentov považovať spravodlivosť a láskavosť a za najmenej vystihujúce odvahu a spiritualitu.

Prehľad preferencií v zmysle dôležitosti cností ponúkame v obrázku 2.

Obr. 2 Rozloženie prisúdenej dôležitosti jednotlivých cností (n=102)



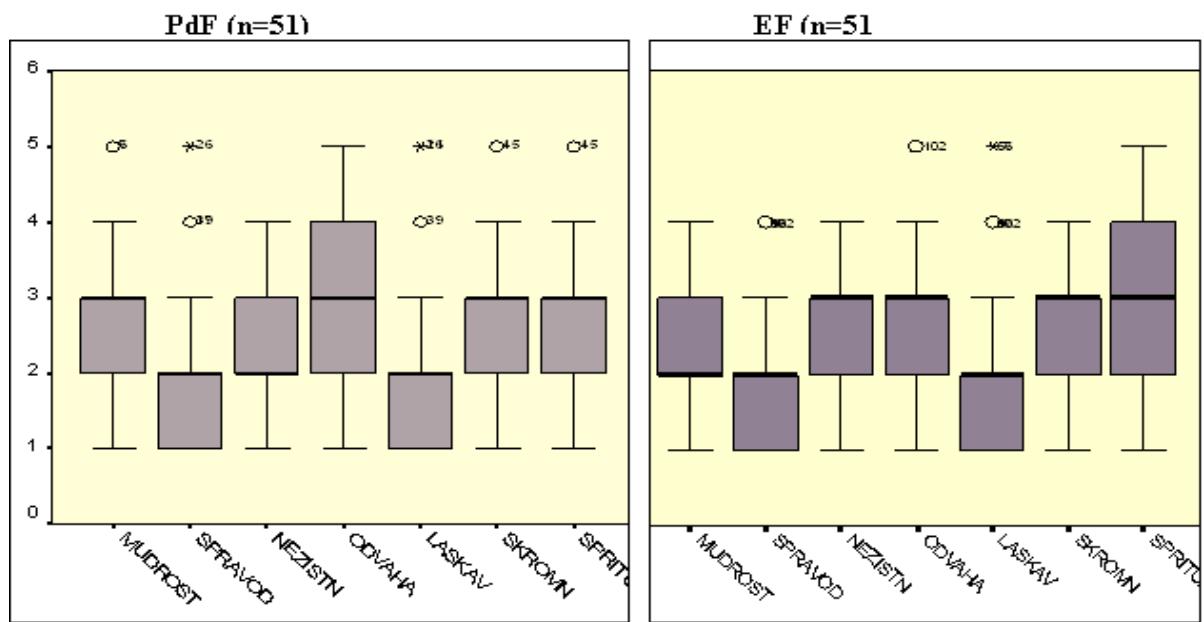
Pozn.: 1 – najdôležitejšia ... 7 – najmenej dôležitá

Podobne ako pri výstižnosti, za najdôležitejšiu možno na základe odpovedí respondentov považovať láskavosť a spravodlivosť. Najmenšiu dôležitosť prisudzovali respondenti spiritualite a skromnosti.

Ďalej sme zistovali, či existujú rozdiely v preferovaných cnostiach medzi študentmi pedagogickej a ekonomickej fakulty.

Názorné porovnanie preferencií v zmysle výstižnosti cností ponúkame v obrázku 3.

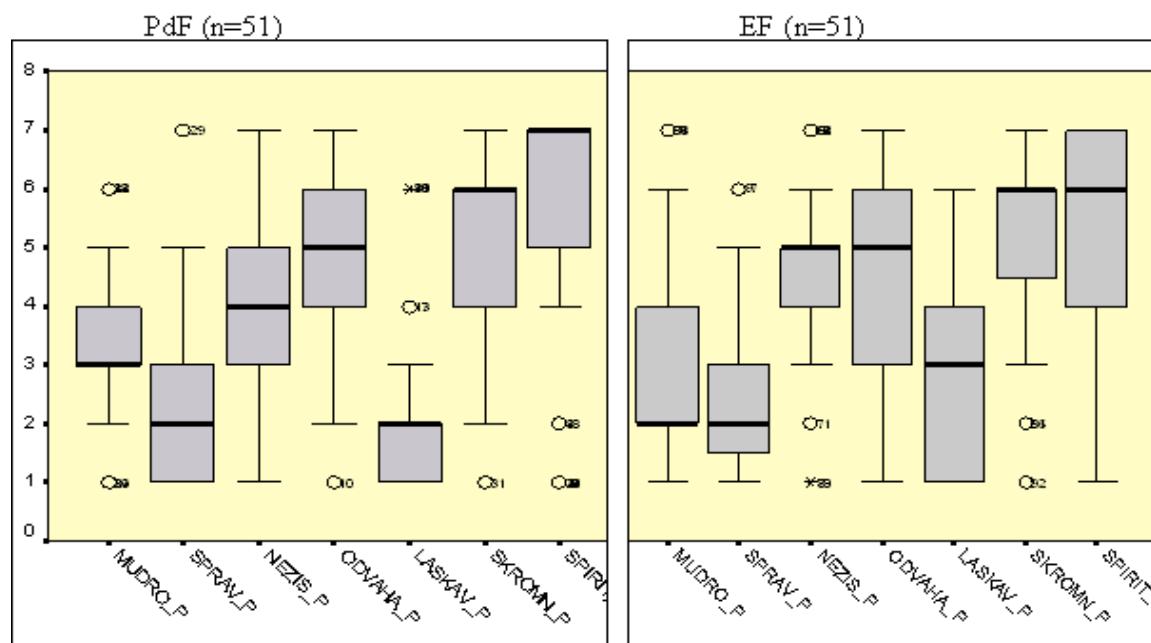
Obr. 3 Porovnanie PdF a EF v sebapripísanej výstižnosti jednotlivých cností



Na základe štatistického testovania významnosti rozdielov (t-test) možno ako štatisticky významné označiť medzifakultné rozdiely v sebapripísanej výstižnosti cností nezištnosť ( $p=0,021$ ) a sprititualita ( $p=0,014$ ), oba v prospech pedagogickej fakulty.

Názorné porovnanie preferencií v zmysle dôležitosti cností ponúkame v obrázku 4.

Obr. 4 Porovnanie PdF a EF v pripísanej dôležitosti jednotlivých cností



Na základe štatistického testovania významnosti rozdielov (U-test) možno ako štatisticky významné označiť medzifakultné rozdiely v pripísanej dôležitosti cností láskavosť ( $p=0,010$ ) v prospech pedagogickej fakulty a múdrost ( $p=0,019$ ) v prospech ekonomickej fakulty.

Identifikovali sme aj niekoľko medzipohlavných rozdielov (pre potreby rodovej analýzy sme náhodne vygenerovali subvzorku žien tak, že pomery mužov a žien z jednotlivých fakúlt boli rovnaké, teda počet mužov bol 21 a počet žien 60). Čo sa týka sebapripísanej výstižnosti cností, preferovali ženy signifikantne viac než muži nezištnosť ( $p=0,023$ ) a spiritualitu ( $p=0,024$ ). Čo sa týka dôležitosti cností, preferovali ženy signifikantne viac než muži láskavosť ( $p=0,032$ ) a muži viac než ženy múdrost' ( $p=0,039$ ) a odvahu ( $p=0,035$ ).

Ďalej sme prostredníctvom korelačnej analýzy zistovali, ako pri jednotlivých cnostiach súvisí miera sebapripísanej výstižnosti s mierou dôležitosti prisúdenej tej-ktorej cnosti. Výsledné Spearmanove korelačné koeficienty prezentujeme v tabuľke 1.

Tab. 1 Výsledky korelačnej analýzy, sebapripísanej výstižnosti a dôležitosti cností ( $n=102$ )

cnosť	R
MÚDROST'	0,186
SPRAVODLIVOSŤ	0,223
NEZIŠTNOSŤ	0,457**
ODVAHA	0,327**
LÁSKAVOSŤ	0,201
SKROMNOSŤ	0,271*
SPRITUALITA	0,421**

\*  $p<0,01$

\*\*  $p<0,001$

Čo sa týka súvislosti preferencie vybraných cností s pozitívnym a negatívnym emočným rozpoložením (operacionalizovanými ako výskyt pozitívnych a negatívnych emócií a telesných pocitov), identifikovali sme jediný štatisticky významný korelačný vzťah, a to medzi mierou dôležitosti prisúdenej cnosti múdrost' a negatívnym emočným rozpoložením ( $R=0,219$ ;  $p=0,027$ ). Smer vzťahu je nesúhlasný (s rastúcou mierou múdrosti pripísanej dôležitosti klesajúci výskyt negatívnych emócií a telesných pocitov), a tesnosť vzťahu je relatívne nízka (slabý korelačný vzťah).

## 5 Diskusia

Na základe našich výsledkov môžeme konštatovať (samozrejme, s výhradami vyplývajúcimi z nášho metodologického uchopenia problematiky), že globálne najpreferovanejšími cnosťami sú u vysokoškolských študentov cnosti spravodlivosť a láskavosť. Ak by sme hľadali úvahové vysvetlenia (presahujúce rámcu nášho orientačného výskumu) pre toto zistenie, mohli by sme zvážiť určitý „sociálny rozmer“ týchto dvoch cností, teda to, že obe sa realizujú a prejavujú vo vzťahu k druhým ľuďom (spravodlivosť = neublížiť druhým, láskavosť = pomôcť druhým). Tento „sociálny rozmer“ pri ostatných nami sledovaných cnostiach nie je až taký výrazný (nezištnosť), resp. absentuje (múdrost', odvaha, skromnosť, spiritualita). Túto orientáciu na druhých možno pripísat vývinovým špecifikám našich respondentov (neskorá adolescencia) alebo uvažovať v zmysle určitej recipročnej projekcie prejavujúcej sa v preferenciách spravodlivosti a láskavosti (respondenti preferujú to, čo oni sami najviac oceňujú na druhých ľuďoch vo vzťahu k nim samým). Na margo najmenej preferovanej cnosti – spirituality, resp. transcendencie – musíme podotknúť, že táto sa nám javí ako v určitom zmysle „iný druh“ cnosti v porovnaní s ostatnými šiestimi sledovanými cnosťami. Možno sa pod jej nízku preferovanosť podpísala práve jej vysoká abstraktnosť a problematické mentálne uchopenie konštruktu spirituality, alebo to opäť môže byť ovplyvnené úrovňou osobnostného vývinu vysokoškolákov (v tom zmysle, že k reálnemu oceneniu cnosti spirituality možno dospiť až v neskôrších vývinových obdobiah). Na druhej

strane nie je nepredstaviteľné ani to, že spirituálny (transcendentný) rozmer je obsiahnutý v akejkoľvek z ďalších cností, teda že láskavosť, spravodlivosť, múdrost, atď. môžu mať svoju vlastnú transcendentnú dimenziu. Potom by bolo pochopiteľné, že spiritualita ako samostatná cnota nie je u súčasných vysokoškolákov hodnotená až tak vysoko. Je zrejmé, že adekvátne vysvetlenie toho, prečo sú práve spravodlivosť a láskavosť najpreferovanejšími cnosťami a spiritualita najmenej preferovanou cnotou, by si žiadalo hlbšie bádanie skôr kvalitatívneho charakteru ako dotazníkové šetrenie.

V rámci porovnania preferencií cností u študentov pedagogickej a ekonomickej fakulty sme zistili, že napriek tomu, že u oboch fakúlt sú cnosti láskavosť a spravodlivosť vysoko preferované, existujú v preferenciách aj isté medzifakultné rozdiely. Kým študenti PdF okrem vyššie spomínaných cností výraznejšie v porovnaní so študentmi EF preferujú nezištnosť, u študentov EF je to múdrost (významne vyššie je na PdF v porovnaní s EF hodnotená aj láskavosť a spiritualita). Možno uvažovať v tom smere, že do spomínaných rozdielov sa určitým spôsobom premieta odlišnosť budúcich profesijných zameraní (študenti ekonomickej fakulty sú viac zameraní na užitočné vedomosti a študenti pedagogickej fakulty sú skôr orientovaní na ľudí).

Medzipohlavné rozdiely v podstate korešpondujú s rodovými stereotypmi (láskavosť a nezištnosť preferujú viac ženy, kym odvahu a múdrost muži), napriek tomu, že pre obe pohlavia patria spravodlivosť a láskavosť medzi najpreferovanejšie cnosti.

Čo sa týka súvislostí medzi mierou sebapripísanej výstižnosti a mierou dôležitosti pri jednotlivých cnostiach, zistili sme, že najtesnešie vzťahy medzi výstižnosťou a dôležitosťou sú pri tých cnostiach, ktoré sa ukázali skôr ako menej preferované: nezištnosť, spiritualita a odvaha. Najmenej tesný vzťah medzi výstižnosťou a dôležitosťou bol pri cnoti múdrost, čo môže byť dané tým, že našu vzorku tvorili vysokoškolskí študenti, ktorí súce „pracujú“ na dosahovaní svojej vlastnej múdrosti, ale reflektujú aj svoje doterajšie obmedzenia vzhľadom na množstvo vedomostí, ktoré si ešte len musia osvojiť, resp. vzhľadom na momentálnu (dočasné) absenciu reálneho uplatňovania už nadobudnutých vedomostí.

K otázke o vzťahu medzi preferenciou vybraných cností a subjektívou emocionálnou pohodou nás inšpirovala tzv. „cnostná hypotéza“ („virtue hypothesis“) prezentovaná M. Seligmanom a korešpondujúca s „duchom“ trendu pozitívnej psychológie. V rámci tejto hypotézy sa predpokladá, že práve cnosti majú veľký potenciál prispievať k subjektívnej spokojnosti či pohode človeka, resp. že cnotný človek je šťastný. Sme si vedomí toho, že pri tomto „vznešenom“ predpoklade ide skôr o to, že by sme chceli, aby bol pravdivý, než o to, že pravdivý za každých okolností a pre každého človeka je. Napriek tomu sme sa rozhodli skúmať, či niektoré z nami vybraných cností majú vzťah k miere „šťastia“ (subjektívnej pohode) operacionalizovanej ako prítomnosť pozitívnych alebo neprítomnosť negatívnych emócií. Nezaznamenali sme žiadne významné korelačné vzťahy medzi cnotami a dimeniami subjektívnej pohody, okrem slabej negatívnej korelácie cnoti múdrost s negatívnym emočným rozpoložením (keby išlo o tesnejší vzťah, mohli by sme ho interpretovať tak, že tí študenti, ktorí preferujú múdrost, sú v rámci svojho štúdia na vysokej škole relatívne sebarealizovaní, a teda aj spokojnejší so svojím momentálnym životom, čo so sebou prináša nižší výskyt negatívnych emócií... ). Globálne však musíme konštatovať, že sme nenašli takú cnotu, ktorá by mala k emočnému rozpoloženiu nejakú zrejmú súvislosť. Je pravdou, že ani vyššie spomínaná „cnostná hypotéza“ (ktorá je sama osebe spochybniťa) neimplikuje práve nejakú konkrétnu cnotu/cnosti ako indikátor „šťastia“. Taktiež nie je možné prehliadnuť, že medzi kategóriami „preferovať cnotu“, „uplatňovať cnotu“ v reálnom živote“ a „byť cnotnou osobou“ sú nezanedbateľné rozdiely.

## **Literatúra**

- Cakirpaloglu, P. (2004): Psychologie hodnot. Praha, Votobia.
- Džuka, J., Dalbert, C. (2002): Vývoj a overenie validity škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). Československá psychologie 46, 234-250.
- Hass, A. (1999): Morální inteligence – jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás. Praha, Columbus.
- Hlinka, A. (1994): Každý sa môže zmeniť – dynamické modely správania. Bratislava, Don Bosco.
- Kováč, D. (2007): Psychológiou k metanoi. Bratislava, VEDA.
- Křivoohlavý, J. (2004): Pozitívny psychologie. Praha, Portál.
- Peterson, Ch., Seligman, M. (2004): Character Strengths and Virtues – Handbook and Classification. New York, American Psychological Association and Oxford University Press.
- Poliach, V., Salbot, V. (2007): Pokus o teoretické vymedzenie „osobných hodnôt“. In: Salbot, V. (Ed.), Psychologické pohľady na osobné hodnoty. Banská Bystrica, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 46-54.
- Smreková, D., Palovičová, Z. (2003): Dobro a cnost'. Bratislava, IRIS.

# Motivácia a osobnostná štruktúra blogerov

## *Motivation and bloggers' personality framework*

**Onofrej Peter**

Inštitút psychológie, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity

**Babinčák Peter**

Inštitút psychológie, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity  
babincakp@gmail.com

*Abstrakt:* Blogovanie, ako špecifická forma komunikácie v prostredí internetu, je relatívne novým fenoménom s veľkým dosahom na spoločenské dianie a so stále narastajúcou mierou popularity. V štúdiu sme sa zamerali na štruktúru motívov a osobnostné špecifika blogerov prezentujúcich sa na najväčšom slovenskom weblog portáli (výskumná vzorka N=102). Porovnaním s kórejskou vzorkou (Jung et al., 2007) sa preukázala obdobná štruktúra motívov k blogovaniu ako u slovenských blogerov. Autorskou metodikou sme extrahovali ďalších 6 faktorov motívov k blogovaniu: Komunikácia a interakcia, Popularita, Sebavyjadrenie, Propagácia itinerárov, Ventilácia, Sociálna prezentácia. Krátkym dotazníkom TIPI sme zistovali osobnostné vlastnosti blogerov. Porovnaním s normatívnymi údajmi sme v súlade s predpokladmi zistili u blogerov vyššiu mieru otvorenosti voči skúsenosti, ale tiež nižšiu mieru emocionálnej stability, svedomitosti a príjemnosti a vyššiu mieru extravерzie. Ženy v porovnaní s mužmi preferovali vo väčšej miere motív ventilácie ako motív k blogovaniu.

Kľúčové slová : blog, blogovanie, motivácia k blogovaniu

*Abstract:* Blogging, as a specific form of communication in the Internet environment, is a rather new phenomenon having a great impact on the public life and still increasing popularity. We dealt with the structure of motives and personality specifics of bloggers presenting themselves on the biggest Slovak blog portal in our studies (research sample N=102). Comparing with the Korean sample, it was proved analogous framework of factors of motives for blogging to those of Slovak bloggers. Using the authorial methodology we extracted 6 factors of motives for blogging: Communication and interaction,, Popularity, Self expression, Advertising itineraries, Ventilation, Social presentation. We investigated bloggers' personality characteristics by short TIPI questionnaire. Comparing them with the normative data, we found out, as we expected, higher extend of openness to experience, but less emotional stability, conscientiousness, and agreeableness and more extraversion. Women, in comparison with men, preferred the motive of ventilation as a motive for blogging to higher extent.

keywords: blog, blogging, motivation

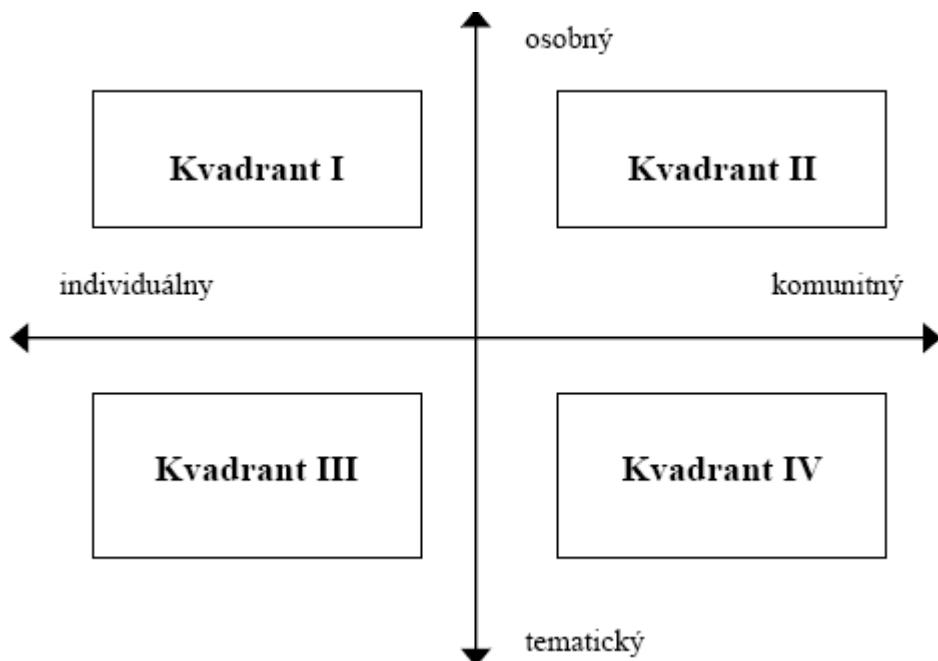
Blogovanie, ako špecifická forma komunikácie v prostredí internetu, je relatívne novým fenoménom s veľkým dosahom na spoločenské dianie a so stále narastajúcou mierou popularity. Blog je webová stránka, ktorá je často aktualizovaná a najnovšie príspevky sú vždy na začiatku (Blood, 2000). Blogy sú vlastne spojením denníkov - osobných webových stránok, kde tvorca poskytuje o sebe rôzne osobné informácie, informácie o práci, priateľoch, domáčich zvieratách a pod. - a webových stránok vyzadujúcich komunikáciu s ostatnými, ako sú diskusné fóra a „chat“ miestnosti (Miura & Yamashita, 2007). Človek, ktorý sa venuje písaniu blogu či blogov sa označuje slovom bloger<sup>23</sup> (angl. blogger). Túto formu počítačom sprostredkovanej komunikácie (angl. computer-mediated communication) používajú tiež vzdelávacie inštitúcie, blogujú aj mnohí

<sup>23</sup> toto označenie používame kvôli zjednodušenie pre blogujúcich mužov i ženy dokopy.

žurnalisti, ktorí vysvetľujú svoj názor v širšom rozsahu ako v tlačených periodikách, prípadne sami vnímajú blogy ako zdroj správ či verejnej mienky (Lasica, 2001).

Rozlíšiť možno mnoho typov blogov. Najstarším typom boli tzv. filtrovajúce blogy (z angl. filter blogs) v ktorých autori upozorňujú na zaujímavé odkazy a články v iných médiach, ďalej sú to osobné denníky, zápisníky atď. Jednu z komplexnejších typológií uvádzá S.Krishnamurthy (in Herring et al., 2005), ktorý navrhuje dve dimenzie, podľa ktorých blogy klasifikuje do štyroch základných typov. Tieto dimenzie sú: osobný – tematický a individuálny – komunitný. Do kvadrantu I možno zaradiť osobné denníky, do kvadrantu II napríklad podporné skupiny. Kvadrant III predstavujú filtrovajúce blogy a kvadrant IV reprezentujú komunitné tematické blogy. S.C. Herring však vo svojej štúdii takúto typológiu nepotvrdila a uvádzá, že blogy z kvadrantov II a IV sú zriedkavé niektoré typy blogov zistené v štúdii sa nedajú zaradiť do žiadneho z kvadrantov (Herring et al., 2005).

Schéma 1: Typy blogov podľa Krishnamurthy (in Herring et al., 2005)



V súčasnosti sa na Slovensku bloguje najmä na veľkých webových portáloch tlačových denníkov. Ich špecifickom je obmedzenie anonymity a čiastočne i slobody tvorby. Bloger sa registruje pod vlastným menom, ktoré je zverejnené a poskytuje o sebe i ďalšie osobné informácie. Zároveň sa zavázuje dodržiavať kódex blogera, ktorý je zameraný na elimináciu nevhodných textov. Uvedené skutočnosti odlišujú blogera od osôb vystupujúcich v prostredí internetu, ktoré si môžu vytvárať pod rúškom anonymity svoju vlastnú identitu a užívajú (a niekedy i zneužívajú) takmer neobmedzenú slobodu slova. Počet aktívnych blogerov na Slovensku sa odhaduje na 8-10 000, napr. na najväčšom slovenskom weblog portáli (blog.sme.sk) je zaregistrovaných vyše 9 000 blogov.

Teória motivácie (uses and gratifications theory) predpokladá, že jedinci sa venujú aktivitám vztahujúcim sa k médiám na základe špecifických predispozícií alebo motívov a sociálno-psychologických charakteristík (Trammell et al., 2006). Z.Papacharissi (in Jung et al., 2007) skúmala motívy osôb spravujúcich svoje osobné web stránky (sú predchodcami blogov), pričom zistila sedem základných motívov: zábava, informácie, sociálna interakcia, sebavyjadrenie, trávenie voľného času, profesionálny postup a nový trend. Samotnú motiváciu blogerov skúmali

T. Jung, H.Youn a S.McClung (2007). Faktorovou analýzou dospeli k piatim faktorom – zábava, sebavyjadrenie, profesionálny postup, trávenie voľného času a komunikácia s rodinou a priateľmi.

### **Špecifika výskumu v prostredí internetu.**

Vo všeobecnosti vládne skôr skepticizmus vo vzťahu k výskumom realizovaným prostredníctvom internetu. Nie vždy však oprávnene. Heslovite uvádzame niektoré výhody a nevýhody internetových výskumov.

#### **Výhody:**

- Dosah na populáciu – administrovaním cez internet možno získať zaujímavú vzorku nedosiahnuteľnému klasickým spôsobom; jej veľkosť môže byť omnoho väčšia, ako pri klasických dotazníkových šetreniach. Validita takého výskumu narastá pri homogénnejšej a špecifickejšej populácii (Schmidt, 1997).
- Šetrenie času a nákladov spojených s výskumom. Zároveň nie je potrebná prítomnosť administrátora, celý proces zberu a spracovania údajom môže byť zautomatizovaný.
- Externá validita – internetové výskumy predstavujú vážnu alternatívnu typickým výskumom realizovaným na študentoch psychológie či hndikepovaných osobách (Reips, 2000).
- Požiadavky a efekty experimentátora sú automatizáciou výskumu eliminované (Reips, 2000).
- Počítač dokáže kontrolovať obrovské množstvo premenných a podľa toho prispôsobovať a meniť jednotlivé časti výskumu.
- Motivácia účastníkov je zvýšená vďaka dynamickému a interaktívному obsahu (Schmidt, 1997). Účastník môže získať okamžitú spätnú väzbu hneď po vyplnení položky a tiež byť upozornený na nesprávnu či vynechanú odpoved.
- Motivácia účastníkov môže byť podstatne odlišná od motivácie účastníkov klasického výskumu (dobrovoľnosť verzus donútenie).
- Väčšia možnosť slobodnej voľby (pri odpovedaní alebo i ukončení výskumu).

#### **Nevýhody:**

- Kontrola pri výskume (môže byť výhodou i nevýhodou). Kontrola priebehu výskumu (objektivita) je vysoká, ale kontrola podmienok výskumu je nízka.
  - Uvádzanie neprijateľných odpovedí (napr. preklepy alebo náhodné stláčanie – dá sa vhodne eliminovať).
  - Problém viacerých odoslaní odpovede (dá sa eliminovať)
  - Problém technickej variancie. Odlišní ľudia používajú rôzne technológie pri prístupe na internet.
- Vo všeobecnosti možno konštatovať, že internetový výskum prináša popri niektorých nevýhodách i mnohé výhody, ktoré vytvárajú dobré predpoklady pre realizáciu bádania v sociálnych vedách.

#### **Ciele výskumu**

- Zistit', aké sú základné faktory motívov k blogovaniu.
- Preskúmať osobnostné špecifická blogerov v porovnaní s normatívnymi údajmi.
- Overiť rodové rozdiely v motivácii k blogovaniu.

## Výskumný súbor

Zber údajov prebiehal elektronickou formou cez autorizovanú webovú stránku. O účasť bolo požiadanych 275 náhodne vybraných blogerov (použitý generátor náhodných čísel) z najväčšieho weblog portálu (blog.sme.sk) s verejnou mailovou adresou. Samovýberom vznikla vzorka 102 účastníkov výskumu. Zvyšok tvorili okrem blogerov, ktorí neprejavili záujem zúčastniť sa výskumu i neaktívni blogeri a časť mailových adries nebola kontaktovaná kvôli nastavenému antispamovému filtrovi prijímateľa. Vzorku tvorilo 50 mužov a 52 žien, s priemerným vekom 24 r. (vekové rozpätie 15 – 67 r.). Väčšiu časť (63,7%) tvorili študenti

## Nástroje zberu údajov

- Dotazník motívov k blogovaniu Mini-Homepage Motives (Jung et al., 2007) pozostávajúci z 13 tvrdení s 5-bodovou odpoveďovou škálou vyjadrujúcou mieru súhlasu.
- Autorský dotazník motívov k blogovaniu vytvorený na základe predvýskumu, obsahujúci 25 tvrdení s obdobným odpoveďovým formátom.
- Ten-Item Personality Inventory (TIPI) (Gosling et al., 2003) - skrátená verzia osobnostného dotazníka, zistujúca faktory analogické modelu Big-Five. Dotazník ponúka orientačné posúdeniu osobnostných vlastností v krátkom čase.

## Výsledky

V tabuľkovej forme uvádzame niektoré charakteristiky blogerov výskumnej vzorky.

Tabuľka 1: Typológia blogerov podľa typu blogov a dĺžky blogovania - Kritérium - Typ blogu

	N (dokopy 102)	%
Osobný	41	40,2
Komunitný	10	9,8
Odborný	8	7,8
Cestopisný	2	1,9
Zmiešaný	41	40,2

Kritérium - Dĺžka blogovania

	N (dokopy 102)	%
> 2 roky	38	37,3
1-2 roky	31	30,4
0,5 – 1 rok	18	17,6
3-6 mesiacov	7	6,9
> mesiac	5	4,9
< mesiac	3	2,9

Faktorovou analýzou dotazníka Junga a kol. (2007) sme potvrdili obdobnú faktorovú štruktúru, akú uvádzajú autori na kórejskej vzorke. Extrahované faktory vysvetľujú 68,7 % celkovej variancie. Sú to: Zábava (položky 1, 2, 3; Cronbach  $\alpha=0,737$ ), Sebavyjadrenie (položky 4, 5, 6; Cronbach  $\alpha=0,741$ ), Profesionálny postup (položky 7, 8; Cronbach  $\alpha=0,597$ ), Trávenie voľného času (položky 9, 10; Cronbach  $\alpha=0,712$ ), Komunikácia s rodinou a priateľmi (položky 11 a 12; Cronbach  $\alpha=0,454$ ).

V prípade autorského dotazníka bolo možné faktorovou analýzou (KMO=0,693; Bratlettov test sphericity ch<sup>2</sup>=629,43\*\*\*) vytvoriť 6 faktorov vysvetľujúcich 67,4% celkovej variability (položkovou analýzou bolo vylúčených 6 položiek).

Tabuľka 2: Faktorové náboje – rotácia Varimax

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
3						0,719
4					0,583	
5			0,717			
6		0,734				
7						
8						
9			0,627			
10		0,622				
11	0,647					
12						0,651
15	0,830					
16	0,569					
17	0,658					
18				0,852		
19						
20					0,889	
23		0,862				
24			0,788			
25				0,892		

\* zobrazené sú faktorové náboje > 0,5

Faktory sú tvorené nasledovnými položkami:

F1 - Komunikácia a interakcia (Cronbach $\alpha=0,696$ )	11. blogovaním nadobúdam nové kontakty 15. je to spôsob interakcie 16. chcem vedieť čo si iní myslia o mne a mojich názoroch 17. chcem komunikovať s ostatnými
F2 – Popularita (Cronbach $\alpha=0,704$ )	6. chcem sa zviditeľniť 10. je to momentálne populárne 23. chcem byť populárny
F3 – Sebavyjadrenie (Cronbach $\alpha=0,640$ )	5. chcem upozorniť ostatných na veci, ktoré sú podľa mňa dôležité 9. chcem šíriť svoj svetonázor 24. potrebujem vyjadriť nesúhlas či nespokojnosť s určitými skutočnosťami
F4 – Propagácia itinerárov (Cronbach $\alpha=0,779$ )	18. chcem ľuďom opísat' cudziu krajinu 25. chcem opísat' zaujímavé miesta
F5 – Ventilácia (Cronbach $\alpha=0,519$ )	4. chcem o sebe niečo povedať 20. je to pre mňa spôsob ventilácie
F6 - Sociálna prezentácia (Cronbach $\alpha=0,408$ )	3. je to pre mňa spôsob kontaktu s ľuďmi 12. chcem prezentovať svoju komunitu

K objasneniu osobnostných špecifík blogerov v porovnaní s normatívnymi dátami bol použitý dotazník TIPI. Blogeri sa vo všetkých škálach signifikantne líšili od normatívnych údajov dotazníka. Dosahujú vyššie skóre v otvorenosti a stabilité, nižšie v emocionálnej stabilité, svedomitosti a príjemnosti.

Tabuľka 3: Rozdiely v škálach TIPI oproti normatívnym údajom

	t	sig.	priemer	rozdiel priemerov	št.odchýlka	norma
Otvorenosť	7,978	0,000**	6,039	0,659	0,835	5,38
Emoc.stabilita	-2,705	0,008**	4,461	-0,369	1,378	4,83
Svedomitosť	-5,299	0,000**	4,642	-0,757	1,444	5,40
Príjemnosť	-4,875	0,000**	4,696	-0,533	1,106	5,23
Stabilita	3,140	0,002**	4,814	0,373	1,202	4,44

\*\* rozdiel je signifikantný na hladine významnosti  $p<0,01$

Analýzou rodových rozdielov sa dospelo k jednému signifikantnému rozdielu v motívoch k blogovaniu. Ženy vo väčšej miere v porovnaní s mužmi preferujú motív ventilácie.

Tabuľka 4: Rodové rozdiely v motívoch k blogovaniu

	Priemer muži (N=50)	Priemer ženy (N=52)	t	Sigg.
Komunikácia a interakcia	13,48	14,08	-1,015	0,313
Popularita	6,98	6,96	0,036	0,971
Sebavyjadrenie	10,92	10,39	1,065	0,286
Propagácia itinerárov	5,48	4,85	1,471	0,144
Ventilácia	6,36	7,71	-4,142	0,000**
Sociálna prezentácia	6,24	6,09	0,436	0,644

\*\* rozdiel je signifikantný na hladine významnosti  $p<0,01$

## Diskusia a závery

### 1. Štruktúra motívov k blogovaniu.

- Pokúsili sme sa potvrdiť štruktúru motívov dotazníka autorov Junga a kol (2007), ktoré boli platné pre kórejskú vzorku autorov/iek osobných webových stránok na slovenskej vzorke blogerov. Napriek tomu, že blogovanie je odlišný fenomén oproti prostému autorstvu osobných webstránok (absentuje interaktivita a faktor komunikácie s čitateľmi), štruktúra motívov bola totožná, boli extrahované faktory : Zábava, Sebavyjadrenie, Profesionálny postup, Trávenie voľného času, Komunikácia s rodinou a priateľmi.

- Vlastným dotazníkom sme faktorovou analýzou redukovali motívy k blogovaniu získané predvýskumom do šiestich faktorov: Komunikácia a interakcia, Popularita, Sebavyjadrenie, Propagácia itinerárov, Ventilácia, Sociálna prezentácia. Štruktúra motívov je obdobná ako pri predchádzajúcim dotazníku. Faktor Komunikácie a interakcie obsahuje motívy založené na komunikácii s čitateľmi, na možnosti rozširovať sociálnu sieť a dôležitá je i interakcia formou spätej väzby. Faktor Popularity sa týka zviditeľnenia sa v médiu, ktoré je momentálne populárne, je vyjadrením potreby dať o sebe iným vedieť. Vyjadrenie vlastného názoru, poukazovanie na udalosti, javy, situácie dôležité z pohľadu pisateľa/ky je jadrové pre faktor Sebavyjadrenia. Hlavnou motiváciou blogerov vysoko skórujúcich vo faktore Propagácia itinerárov je poskytnutie popisu geografických, etnografických, kultúrnych, sociálnych a iných zvláštností rôznych miest a krajín a zdieľanie zážitkov z cestovania. Faktor Ventilácia obsahuje motívy, ktorých základom je opisanie a vyjadrenie vlastných pocitov, potreba zveriť sa so svojimi problémami a starostlami, uvoľniť sa, „vypnúť“. Pre posledný faktor Sociálnej prezentácie je charakteristická prezentácia svojej sociálnej skupiny a kontakt s ľuďmi. Tento faktor nevykazoval uspokojivé hodnoty vnútornnej konzistencia. Medzi extrahovanými faktormi chýbali faktory trávenia voľného času a finančného zisku. Položky, ktoré by ich mohli sýtiť, vystupovali ako problematické pri položkovej analýze.

### 2. Osobnostné špecifika blogerov.

Použitý osobnostný dotazník TIPI je súčasťou doporučovaný len na orientačné posúdenie osobnosti, vykazuje však dobré psychometrické vlastnosti a je vhodný do batérií dotazníkov administrovaných v prostredí internetu. Vzhľadom k jeho jednoduchosti by skutočnosť, že bol prekladaný z anglického jazyka, nemala mať veľký vplyv na výsledky. Blogeri vo vzorke dosiahli oproti normatívnym údajom vyššie skóre v otvorenosti a stabilite, nižšie skóre v emocionálnej stabilite, svedomitosti a príjemnosti. Podobne R.E.Guadagno a kol. (2008) konštatujú, že významným osobnostným prediktorom blogovania je faktor otvorenosti voči skúsenosti. Ďalší prediktor je

moderovaný rodom – pre ženy vysoko skórujúce v neuroticizme je vyššia pravdepodobnosť, že budú blogovať.

### **3. Rodové rozdiely v motívoch k blogovaniu.**

Pri porovnávaní motivácie blogerov a blogiek sme dospeli k očakávateľnému rozdielu v motíve Ventilácia ako motív k blogovaniu. V danom kultúrnom kontexte je vyjadrovanie emócií typické skôr pre ženy a menej tolerované u mužov. Zároveň ženy investujú viac času do úpravy a zmien svojich osobných stránok, najmä ak sú ich návštevníkmi prevažne ženy (Jung et al., 2007).

Blogovanie je fenomén, ktorý sa náhle vynoril v poslednom desaťročí, nadobudol veľkú silu a pozmenil i virtuálne prostredie internetu. Vznikla príležitosť pre rôzne formy realizácie vlastných záujmov i pre osoby, pre ktoré by internet ako taký možno neboli atraktívnym. Zároveň spoločenský dosah blogu je obrovský a zachytil mnoho ľudí, ktorí sa stali blogermi. Základným cieľom predkladanej štúdie bolo „pootvoriť“ dvierka“ problematike blogovania, motivácie a osobnostnej štruktúry blogerov, ktorí zapĺňajú blogosféru v internetovom priestore na Slovensku. Ponúknutá inšpirácia k úvahám o ľuďoch, ktorí si zvolili cestu aktívnej tvorby blogu a odlišili sa od masy čitateľov a konzumentov internetu.

### **Literatúra**

- Blood, R. (2000, September 7): Weblogs: A History and Perspective. *Rebecca's Pocket*. Retrieved April 11, 2008, from [http://www.rebeccablood.net/essays/weblog\\_history.html](http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html)
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B., Jr. (2003): A Very Brief Measure of the Big Five Personality Domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.
- Guadagno, R.E., Okdie, B.M., & Eno, C.A. (2008): Who blogs? Personality predictors of blogging. *Computers in Human Behavior*, 24, 1993–2004.
- Herring, S. C., Scheidt, L. A., Bonus, S., & Wright, E. (2005): Weblogs as a bridging genre. *Information, Technology & People*, 18(2), 142-171.
- Jung, T., Youn, H., & McClung, S. (2007): Motivations and Self-Presentation Strategies on Korean based 'Cyworld' Weblog Format Personal Home Pages. *Cyberpsychology & Behavior*, 10 (1), 24-31.
- Lasica, J. D. (2001, May 24): Blogging as a form of journalism. *USC Annenberg Online Journalism Review*. Retrieved April 11, 2008, from <http://www.ojr.org/ojr/workplace/1017958873.php>
- Miura, A., & Yamashita, K. (2007): Psychological and social influences on blog writing: An online survey of blog authors in Japan. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), article 15.
- Reips, U.-D. (2000): The web experiment method: Advantages, disadvantages, and solutions. In M. H. Birnbaum (Ed.), *Psychological experiments on the Internet* (pp. 89-114). San Diego, CA, Academic Press.
- Schmidt, W. C. (1997): World-Wide Web survey research: Benefits, potential problems, and solutions. *Behavioral Research Methods, Instruments, & Computers*, 29, 274-279.
- Trammell, K.D., Tarkowski, A., & Hofmokl, J., & Sapp, A.M. (2006): Rzeczpospolita blogów [Republic of Blog]: Examining the motivations of Polish bloggers through content analysis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(3), article 2.

# Úskalí důkazního břemene oběti domácího násilí

***Difficulties of the proof burden of the HV victim.***

## Paňáková Zdeňka

Orgres

zpanakova@seznam.cz

**Abstrakt:** Soudy požadují po oběti hodnověrné a nenapadnutelné důkazy, a to nejen o formách agresivního chování partnerů, ale i o jejich následcích. Oběť na rozdíl od násilníka je povinna důkazy shromáždit a předložit v takové formě, která je dána předpisem. Oběť je povinna předkládat soudu důkazy. V trestním řízení je předkládá policii, která je shromažďuje. Státní zástupce ji dozoruje. V občanském řízení je důkazní břemeno na žalobci. Agresor může lhát, oběť nikoliv. Formální a věcné nedostatky důkazů snižují podstatně šanci oběti na uplatnění a prosazení jejích práv. Začíná to u policistů, pokračuje to u sociálních pracovníků, soudních znalců a končí to u soudu.

**Klíčová slova:** Základní práva obětí, způsob shromažďování důkazů, důkazní břemeno.

**Abstract:** The courts require from the victim authoritative and indisputable proofs of the forms of aggressive behaviour of the partners. The victim, unlike the aggressor, is obliged to collect and supply the proofs in such a form, as is given by the regulation. The victim is not obliged to submit the proofs to the court. In the criminal proceedings they are collected by the police and the state representative supervises it. In the civil proceedings the proof burden is on the accuser. The aggressor may lie, the victim may not. Formal and material drawbacks of the proofs reduce substantially the chance of the victim for asserting and enforcing his /her rights. It begins with the policemen, court specialists and ends at the court.

**Keywords:** Basic rights of the victim, the method of collecting proofs, the proof burden

## Úvod

Oběť domácího násilí (dále jen DN) většinou neví, že může svá práva uplatnit nejen na policii, na sociálním oddělení, ale také během soudního řízení. Nezná konkrétní způsob jejich uplatňování. Z tohoto hlediska má neúplné informace, které získala. V praxi se vyskytují velmi různé situace. V poradnách oběť profesionálně uklidní, poskytnou jí cenné rady, adresy a telefonní kontakty dalších poraden v místě. Cílem tedy je především oběť uklidnit a poté poučit. Závažné nedostatky v práci poraden a policie se netýkají jen velkých měst, ale hlavně měst menších. Pro oběť jsou velmi potřebné rady toho druhu, že má např. možnost prosazovat svá práva, jakým způsobem to může konkrétně udělat, čeho se má vyvarovat apod. To je ponecháno na oběti samé, jak to udělá. Chybí manuál, který by jím mohl pomoci.

## Bariéry při sbírání důkazů

Bez oznamení není řešení. Neřešení prodlužuje a zhoršuje potíže obětí, proto je nutné navštěvovat poradny a dbát na rady odborníků. Oběť je velmi dlouhou dobu pod tlakem násilníka, čelí jeho manipulacím a tím je v neustálém stresu. Objevují se u ní různé psychosomatické poruchy. To ji brzdí v aktivitě (sr.: S.Engel 2003). Často si neuvědomuje, že bez oznamení nemůže být ani pomocí. Oznámení znamená pro oběť teprve první krok, který je však největší bariérou pro většinu obětí. K dalším bariérám patří strach, stálé napětí, závislost na násilníkovi, nerohodnost, víra ve změnu jednání agresora, zafixované sociální stereotypy, její nízké právní vědomí a další. S využíváním aplikací zákonů nemá oběť téměř žádné zkušenosti. Konkrétní rady se mnohdy

nedozví ani od svého právního zástupce. K bariérám lze přiřadit také absenci dovedností při shromažďování důkazů, formální nedostatky v podání návrhu, nedůvěru ve výsledek obrany, neúplné a rozporuplné informace, které jsou jí z různých stran poskytovány a mnohé další. Stává se také, že oběť násilníka o svých krocích dokonce i předem informuje. Za zvlášť závažnou bariéru považujeme obtížnou obranu proti manipulacím násilníků, kteří jsou mistři manipulace. (sr.: A. Vröbel 2007, M. Pospíšil 2008).

### Zajištění důkazů

Návštěva lékaře	Praktický, specialista
	Vyžádání lékařských zpráv
Záznamy. Náležitosti	
	Datum, hodina, přímá řeč, popis následků
	Komentář, záznamy tel. hovorů, SMS
Fotografie	Poškozených věcí, zranění
Oznámení	Sociálnímu pracovníkovi, policii, psychologovi, sousedům, přátelům, rodině
Vyvarovat se	Agresorovi žádné informace, nemluvit o vlastních plánech
Pod vedením odborníka	Budovat nezávislost na agresoru, zvýšit odolnost, připravit odchod od násilníka

Ještě dříve než se oběť rozhodne, že se bude bránit, měla by shromáždit dostatek důkazního materiálu. Pokud proti ní partner používal opakovaně fyzické násilí, nesmí se stydět a měla by vyhledat lékaře, a to nejen praktického lékaře, ale i specialistu, např. chirurga, internistu, gynekologa a další podle typu zranění. To je nutno učinit dříve než se obrátí na policii. Pokud se jí to podaří před partnerem zatajit, získává výhodu pro další řízení, zejména ho tím překvapí a také zamezí její ovlivňování násilníkem. Měla by si také zajistit určitou finanční rezervu a krizový plán pro případ, že bude nucena z domova utéct.

Příklad 1. U jednoho z našich případů byly fyzickým trestům vystaveny děti (12 a 16). Po rozvodu manželství byly svěřeny do výchovy matce. Ta si do bytu nastěhovala svého milence, který si uzurpoval právo na jejich výchovu. To mu však nepříslušelo. V rámci soužití s matkou a s jejím souhlasem i pobízením obě děti fyzicky, psychicky i sociálně týral tím, způsobem, že je opakovaně ponižoval, fackoval, házel po nich předměty, a to i na veřejnosti. Bránil jim v kontaktu s otcem, babičkou a okolím např. tak, že když s partnerkou odcházel za zábavou, uzamkl děti v bytě a odnesl komunikační prostředek, tj. telefon proto, aby děti nemohly nikoho kontaktovat bez jeho kontroly. Otec se dlouho obával situaci řešit, i když měl signály od dětí. Měl strach, aby se to matka nedozvěděla, protože by mu pak děti přestala předávat ke styku. Trvalo to víc než půl roku, než se odhodlal a dal několikrát ošetřit lékařem několik menších zranění staršího syna. Časem však došlo k jeho vážnějšímu poranění. Musel být ošetřen v nemocnici. Vyšlo najevo, že jde o týrání dítěte ze strany druhá matky. Na návrh otce soud rozhodl o změně výchovného prostředí a syn byl následně soudem svěřen do výchovy otce (sr. J. Sedlák 2007).

Pokud však jde o týrání psychického nebo sociálního druhu, je situace složitější a hůře se prokazuje. Avšak i v těchto případech je třeba zajistit listinné důkazy, vyhledat lékaře (psychologa, psychiatra), jeho zprávy si vyžádat a pečlivě uschovat pro příští dokazování. Kromě lékařských zpráv je možné jako důkaz předložit např. také korespondenci nebo i písemné záznamy telefonických rozhovorů s násilníkem, kteří s oblibou i telefonicky nebo po SMS oběti vyhrožují.

Fixování telefonické korespondence s násilníkem se také často podceňuje. Je si však nutné uvědomit, že obsah rozhovoru se brzy zapomene a je nutné si připomenout, že co je psáno to je i dáno, proto se obsah rozhovoru musí zapsat přesně a ihned, protože podle zákona zapomínání oběť do druhého dne polovinu slyšených vyhrůžek a jejich přesné znění zapomene. Měla by uchovávat písemnou korespondenci. SMS zprávy může předložit notáři k sepsání notářského zápisu a jako důkaz předložit soudu. Obsah zpráv obsažených v telefonu, v e-mailové a SKYPové korespondenci by měla vytisknout. Měla by vědět, že to vyžaduje trpělivost, vytrvalost, námahu i náklady. Málokterá oběť ví, že je možné rozhovory s agresorem nahrávat na vhodný nosič (např. MP3), nahrávku uchovat a přepsat do písemné podoby. Poté ji předložit spolu s nahrávkou soudu. Všechno, co jsme shora uvedli, slouží poté jako listinný důkaz. Svědectví sousedů nebo dalších svědků násilnosti na oběti je možné si také zajistit formou jejich čestných prohlášení, ve kterých uvedou, čeho a kdy byli svědky. Často se stává, že svědci jsou následně předvoláni k soudu a poté si věci již nepamatují. Často je možné, že je v mezidobí násilník zastrašil nebo zmanipuloval. Je třeba jím věc znova předestřít.

Soud a orgánům činným v trestním řízení lze předložit i nepřímé důkazy. Ty podpoří tvrzení oběti. Většinou logicky navazují na tvrzení oběti a na jí předložené přímé důkazy. Jsou s nimi v souladu dějovém i časovém. Mohou sloužit jako doplňkový materiál. Je vhodné, aby oběť DN předložila deníky o průběhu týrání. Nemělo by v nich chybět datum, případně hodina. Oběti, pokud deník vedou, mají tendenci provádět zápis formou povídky. Vhodnější je uvádět rozhovory v přímé řeči. Roztržené nebo potřísněné šaty, fotografie škod v domácnosti patří také mezi důkazy. Oběť by měla vědět, jakou přesně formu a obsah by důkazy měly mít, aby je policie a soud nezpochybňoval. Většinou to nevědí. Měly by dostat návod k tomu, jakým způsobem mají důkazy shromažďovat, uchovávat. Opakovaně je třeba zdůraznit, že to vyžaduje nesmírnou trpělivost, neboť shromažďování důkazů přímých a nepřímých vyžaduje určitý systém, čas a námahu. Oběť se chybně domnívá, že jí stačí jedna nebo dvě zprávy od lékařů, případně od poradenského psychologa nebo že stačí jeden svědek, a že pravda sama vyjde u soudu najevo. Často není schopna si ani vést základní deník. Podceňuje to a někdy to dokonce odmítá. Psycholog potom nemůže zpracovat ani základní kasuistiky a vyhodnotit je. Oběť by proto měla být poučena, jakým způsobem má deník vést, aby byly zápisu vyhodnotitelné. Za situace, kdy násilník disponuje ekonomickými prostředky, ovládá manipulační techniky (sr.: J. Sedlák 2008, M. Pospíšil 2008, J. Sedlák, R. Kohoutek 2008) a je schopen oběť i psychiatrizovat, bez důkazů, je naděje na vítězství oběti mizivá. Pokud nemá dost důkazů. Kdo by měl uvedené návody oběti poskytnout, není mezi odborníky jednota a nikdo to zatím neurčil. K nejistým výsledkům soudního řízení přistupuje i nejednotnost při rozhodování soudů (sr.: J. Troníček 2008).

## Důkazy v trestním a občanském řízení

Fáze uplatňování důkazů	Málo důkazů snižuje pravděpodobnost na úspěch
Trestní řízení	Podání trestního oznámení
	Prověřování, vyšetřování sdělení obvinění
	Sdělenívinění, Vyšetřování podání obžaloby
	Řízení před soudem
Provádění důkazů	Výslech svědků, výslech účastníků
	Lékařské zprávy, listinné důkazy
	Znalecké posudky
Občanské řízení	Opatrovnické řízení
	Řízení o rozvod manželství
	Předběžná opatření
	Vyklichení
	Společné jmění manželů (SJM)

Když oběť oznámí policii podezření ze spáchání trestního činu DN ve smyslu § 215a zákona č. 140/1961 Sb. (dále jen trestního zákona nebo TZ) je policie ve smyslu § 158 zákona č. 141/1961 Sb. (dále jen trestního rádu nebo TŘ) povinna toto oznámení přijmout a co nejrychleji je vyřizovat.

Příklad 2. Oběť DN se obrátila na policii. Měla žlutý naražený nos. Měla bolavý krk a naražená zebra. Na krku a obličeji několik modřin. Po uvedený svých potíží jí policista řekl: „Pokud nemáte neschopenku, nebudeme dělat nic.“ Oběť odpověděla: „Mně jde o to, aby se to neopakovalo. Nerada bych byla bez Zubů. Manžel mne a syna (9) zahrnuje jen výčitkami, kritikou a tluče mne.“ Odešla bez opatření. Jaké chyby udělala? Měla trvat na záznamu o ohlášení napadení. Měla se obrátit na nadřízeného.

Co to znamená? Policie oběť vyslechně, převezme od ní důkazní materiál, požádá o uvedení svědků, oběť poučí o důsledcích nepravdivého podání a sepíše s ní protokol o trestním oznámení. Protokol oběť jako oznamovatel podepíše. Jeho opis by si měla vyžádat, pokud jí ho policista sám nevydá. Nesmí zapomenout požádat policejní orgán o vyrozumění o učiněných opatřeních. K prověření oznámení opatří policejní orgán potřebné podklady, zajistí nezbytná vysvětlení a ve smyslu § 158, odst. 5 TŘ také vyslechně agresora i svědky, se kterými sepíše úřední záznam. Nejděli ve věci o podezření z trestného činu, státní zástupce, vyšetřovatel nebo policejní orgán věc odloží usnesením (viz §159 TŘ), jestliže není na místě věc vyřídit jinak, případně může věc také předat k projednání přestupku podle přestupkového zákona. Přestupek násilníka se řeší podle § 49, odst. 1, písmene a,b,c, zákona č. 200/1999 Sb. V praxi se však často setkáváme s případy, kdy řízení o přestupku je zastaveno, z důvodu uplynutí jednoroční prekluzní lhůty, protože zanikla odpovědnost za přestupek ze zákona. Násilník úmyslně protahuje přestupkové řízení tak dlouho až zanikne možnost jeho řešení. Máme zkušenosť, že jeden z agresorů takto úspěšně zmařil pět přestupkových jednání za přestupky nesoucí znaky pronásledování oběti DN.

Pokud oběť nesouhlasí se závěry policie, co může udělat? Má právo podat stížnost proti usnesení policie podle § 142 TŘ. Stížnost se podává u orgánu, proti jehož usnesení stížnost směřuje, a to do tří dnů od oznámení usnesení a musí mít předepsanou formu.

Oběť má právo být informována o opatření policie podle § 158, odst. 2 TŘ. Toto přání musí uvést na konci svého písemného podpisu na protokolu. Policejní orgán např. uvede: bylo zjištěno, že byl spáchán trestný čin, že je dostatečně odůvodněn závěr, že se toho dopustil určitý člověk (srov.: P.Uhl 2009). Vyšetřovatel zahájí neprodleně trestní stíhání (§ 160 TŘ). Je-li jednáním násilníka, proti kterému návrh směřuje vážným způsobem ohrožen život, zdraví, svoboda nebo lidská důstojnost oběti, může na návrh policie předseda senátu předběžným opatřením uložit účastníku, proti kterému návrh směřuje, -aby: a) dočasně opustil byt nebo dům společně obývaný s navrhovatelem (dále jen "společné obydlí"), jakož i jeho bezprostřední okolí, nebo do něj nevstupoval, b) aby se zdržel setkávání s navrhovatelem a navazování kontaktů s ním. Policie takto vykáže násilníka ze společného bytu nebo domu. K tomu má policie vypracován manuál, ve kterém jsou přesně uvedena pravidla postupu policie.

Vyšetřování konají vyšetřovatelé policie. Činnost policie dozoruje státní zástupce. Policista sice podle zákona postupuje nezávisle na státním zástupci, ten však může rozhodnutí policisty zrušit (sr. P. Uhl 2009 a, b). Vyšetřovatel postupuje při vyšetřování tak, aby byly objasněny všechny skutečnosti, opatřuje i samostatně důkazy bez ohledu na to, zda svědčí ve prospěch či v neprospěch obviněného

Oběť by tedy měla vyšetřovateli předložit všechny důkazy, které se jí podařilo nashromáždit, aby vyšetřovatel mohl správně rozhodnout. Je také možné, aby oběť DN z vlastní iniciativy předložila vyšetřovateli ve smyslu § 110a TŘ znalecký posudek opatřený příslušnou doložkou a provést tak důkaz znaleckým posudkem, což je jedním z nejvýznamnějších důkazů v každém soudním řízení. Oběť je v pozici osoby poškozené a proto musí být důkazy, které předloží policii věrohodné. Věrohodnost zvyšuje řada věcí a mimojiní znalecký posudek zadaný obětí DN.

Oběť, jako osoba poškozená, má právo nahlížet do spisu podle § 65 TŘ, činit si ze spisu výpisky a poznámky a pořizovat si na své náklady kopie. Pokud se oběť domnívá, že policejní orgán protahuje činnost, může požádat o nápravu tím, že se obrátí na státního zástupce, který věc dozoruje. Násilník může být také souběžně stíhán pro trestný čin podle § 221 TZ – ublížení na zdraví, § 222 TZ – způsobení těžké újmy na zdraví, § 224 TZ – způsobení těžké újmy na zdraví nebo smrti.

Po skončení vyšetřování předloží vyšetřovatel státnímu zástupci spis s návrhem na podání obžaloby, protože jen státní zástupce je oprávněn podat soudu obžalobu (§ 175 TŘ).

U soudu proběhne hlavní líčení, jehož nejdůležitější součástí je dokazování, tj. výslech obžalovaného, výslech poškozené, výslech svědků a další důkazy, tj. znalecké posudky, listinné důkazy, zvukové záznamy a jejich přepisy. Soud hodnotí jednotlivé důkazy samostatně i ve vzájemných souvislostech. Důkazy slouží soudu jako podklad pro rozhodnutí. Smí přihlížet jen ke skutečnostem, které byly probrány v hlavním líčení a má se opírat o důkazy, které byly v hlavním líčení provedeny. Rozhoduje rozsudkem.

Oběť má tedy u soudu možnost zúročit všechny svoje dřívější aktivity a tím se spolupodílet na prokázání viny obžalovanému. Dosáhne spravedlnosti a případně i odškodnění. Je tedy vhodné, aby se na výslech u soudu řádně připravila, nic nezamlčovala a soudu předložila veškeré důkazy, které má k dispozici. Může se také odvolat na důkazy, které již předložila v přípravném řízení. Také doporučujeme na pomoc přibrat právního zástupce, který ji je celým trestním řízením schopen provázet.

## Závěr

Závěry soudů jsou proto mnohdy různorodé až protikladné, I když není vždy kvalita předkládaných obžalob na žádoucí úrovni, soud má možnost rozhodovat také na základě vlastního uvažování, nejen na základě materiálů celého soudního spisu. Bohužel tak nečiní vždycky. Podstatné zlepšení může přinést další zkvalitnění práce policie za spolupráce odborníků, kteří pro ně připraví příslušné podklady. Za důležité považujeme činnost všech pomáhajících

profesí i institucí, včetně bezplatného stálého právního servisu pro oběti DN. To z toho důvodu, protože kvalifikovaná právní pomoc po celé trestní a s tím související i občanská řízení je pro svou náročnost, složitost, dlouhodobost pro většinu obětí nedostupná. To je ovšem pro většinu obětí DN téměř vždy velmi dlouhá cesta.

## Literatura

- Engel, Siegbert( 2003): Bez stresu za 15 minut. Grada, Praha.
- Pospíšil, Miroslav (2008): Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lží a chytráctvím, aneb jak se lépe vyznat v manipulaci, bránit se zákeřnostem, pomluvám, reklamě, vydírání, jak lépe vychovávat a netrápit děti a efektivněji komunikovat. Nákladem vlastním, Plzeň.
- Toníček, Jakub (2008):Rozhodování soudců je nejednotné. Právo 18,1231,7, 24-5.
- Sedlák, Jiří (2008):Manipulace domácích násilníků a program pomoci a podpory obětem domácího násilí. In: M. Pospíšil (2008): Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lží a chytráctvím. Nákladem vlastním, Plzeň, 350-360.
- Sedlák, Jiří (2007): Styk s násilným rodičem. Universita 39, 4, 3-6.
- Sedlák, Jiří, Kohoutek, Rudolf (2008): Manipulace násilníků. In: J. Šturma a spol.:XXVI. Psychologické dny, Já my a oni. Olomouc. Abstrakta přednášek a posterů, 59. Viz též CD.
- Uhl, Petr (2009 a): Houba neměl poslouchat Veseczkou. Právo 19, 67, 8.6.
- Uhl, Petr (2009 b): S Wolfem dělají totéž co s Čunkem. Právo 19, 65, 6, 18.3.
- Vröbel, Alina (2007): Výchova a manipulace. Grada, Praha.
- Trestní zákony, Trestní řád.

# Volba strategií zvládání zátěže mužů a žen<sup>24</sup>

## *The strategies of coping with stress of men and women*

**Paulík Karel**

Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, Katedra psychologie a sociální práce  
paulik@osu.cz

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá studiem psychologických aspektů zvládání zátěže v interakci osobnosti a prostředí s ohledem na možné rozdíly mezi muži a ženami. Autor se zaměřuje na osobnostní proměnné (pětifaktorový model) ovlivňující volbu copingových strategií s ohledem na jejich potencionální souvislosti se sexuálními diferencemi.

**Klíčová slova:** Big Five, coping, strategie, gender

**Abstract:** This research focuses on the study of the psychological aspects of coping with stress in the interaction between personality and environment with regard to the possible differences between men and women. At the centre of the author's attention will be personality variables (five factors model) affecting chosen ways of coping with stress. These variables will then be analyzed to reveal their potential connection with male/female differences.

**Keywords:** Big Five, coping, strategy, gender,

### **Úvod**

Cílem příspěvku je zabývat se možnými rozdíly mužů a žen ve volbě strategií zvládání stresových situací. Nejde nám ani tak o nějaké zásadní stanovisko k diskusi o tom, zda lze spolehlivě potvrdit, že muži a ženy mají dány »do vínku« odlišné, nezaměnitelné vlastnosti, ale pouze o příspěvek k zamýšlení nad otázkou, zda příslušníci jednotlivých biologických pohlaví (podle toho, jak se k němu sami bez jakéhokoliv nátlaku hlásí), se chovají v situacích, kdy jsou vystaveni zvýšené zátěži, kterou musí zvládat, v podstatě stejně nebo odlišně a zda přitom sehrávají roli také osobnostní vlastnosti

### **Problém**

Předmět našeho zájmu zde lze vyjádřit otázkou, jaké jsou zvláštnosti copingových strategií mužů a žen v souvislosti s jejich osobnostními vlastnostmi zahrnutými v pětifaktorovém modelu osobnosti.

Problematiku lidského zvládání nejrůznějších životních nároků a nepříznivých vlivů působících v interakci člověka a prostředí lze prohlásit za organickou součást jednoho z nejvyhledávanějších témat současné psychologie i dalších věd zabývajících se člověkem z různých zorných úhlů. V poslední době se v psychologii dostává do popředí zájem o studium zvládání přičítající stejnou váhu (viz např. F. Baumgartner, 2001, V. Balaštíková, M. Blatný, 2003) činitelům osobnostním (dispozice ke zvládání) i environmentálním (podmínky prostředí, situace). Tento interakční přístup v podstatě integruje personálně dispoziční a situacionistické hledisko zdůrazňované jejich zastánci. Přitom se uplatňují dva základní koncepty zvládání (coping) a odolnost (resilience). První z nich, zjednodušeně řečeno, postihuje především procesuální stránku adaptace člověka na požadavky na něj kladené (zátěž a její zvláštní případ nastávající v situaci nadmerných nároků, případně nedostatečné stimulace, který se označuje jako stres - viz např. A. Hladký a spol. 1993), druhý akcentuje zejména relativně stabilní v čase přetrvávající předpoklady jedince ke zvládání

<sup>24</sup> Text byl zpracován v rámci projektu podporovaného GAČR grant č. 406/09/ „Zvládání zátěže mužů a žen“.

zátěže. Diference termínů coping a resilience je ovšem pouze relativní, což je vzhledem k jimi označované realitě logické. I při zdůraznění procesuálního charakteru zvládání požadavků interakce osobnosti a prostředí nelze zcela pominout relativně stabilizované tendenze jedince k preferenci určitých stylů zvládání kladených na něj požadavků v různých životních situacích (ať již mají takové tendenze relativní trvalost a transsituační konzistentnost rysů, nebo ne). Také v konceptu odolnost zahrnujícím zejména osobnostní stránku (osobnostní rysy) adaptace se předpokládá, že reakce na zátěž souvisí s relativně stabilními a konzistentními rysy osobnosti a nepopírá se význam situačních faktorů a interakce mezi osobností a prostředím. Pojem odolnost můžeme chápat jako generalizované předpoklady (dispozice) jedince ke zvládání (tedy včetně schopnosti za daných okolností účelně uplatňovat adekvátní copingové postupy) i jako aktuální stav interakce osobnosti s podmínkami prostředí příznačný optimálním zvládáním požadavků tady a teď.

Při studiu lidského zvládání zátěží se logicky nabízí také otázka možných rozdílů mezi muži a ženami. Zkoumání tohoto rozdílu představuje různé možnosti základního zorného úhlu. Aniž bychom zacházeli do podrobností, lze si povšimnout terminologické stránky věci. Jednotlivé používané pojmy, pomineme-li rozdíly v jejich vymezování různými autory, se liší akcentem na různá hlediska či kontexty lidských sexuálních diferencí. Vedle pohlaví jako biologické danosti se hovoří o maskulinitě a feminitě či o genderu, které zahrnují další psychologické a sociální souvislosti a jsou také nezřídka, jak je tomu např. u pojmu gender, spojovány s určitým ideologickým obsahem (např. postoje k rovnosti – nerovnosti příležitostí k uplatnění příslušníku obou pohlaví ve společnosti). V souvislosti s konceptem gender jako „sociální“ pohlaví je vzhledem k našemu tématu zajímavá např. otázka, do jaké míry se může přijetí nebo nepřijetí určitých genderových rolí samo o sobě podílet na zvýšené zátěži (viz např. Saforek, 2006, 2007) jedince.

Rozdílům ve způsobech zvládání mužů a žen věnují ve větší nebo menší míře autoři v zahraničí i v Česku a Slovensku. (viz např. S. E. Taylor, 2000, E., Ficková, M. Košč, 2003. L. Medveďová, 2005, A. Schneiderová, 2008, 2009). Sledují se různé aspekty tohoto problému, někdy spíše okrajově spolu s dalšími skutečnostmi a souvislostmi (viz např. F. Baumgartner, 2001, M. Hřebíčková, 2005, V. Kebza, 2005, K. Paulík, 2005, Z. Ruiselová, A. Prokopčáková, 2006, H. Záškodná, O. Čalovka, M. Pijáčková, 2008 aj.). Někteří autoři věnují pozornost zvládání příslušníky jednoho pohlaví (viz např. M. Bratská, E. Ficková, 2003).

Tento příspěvek se zaměřuje na některé osobnostní aspekty zvládání zátěže muži a ženami s ohledem na její strukturální (osobnostní faktory ovlivňující zvládání jsou zde vyjádřené pětifaktorovým modelem a operacionalizované inventárem NEO FFI) i procesuální aspekty (charakteristiky způsobů zvládání zátěžových situací, vyjádřených pojmem copingové strategie a operacionalizované metodou Brief COPE). Metoda NEO FFI (M. Hřebíčková T. Urbánek, 2001) je u nás poměrně dobře známá. Využili jsme ji také v některých předcházejících výzkumech (K. Paulík, V. Gajda, 2008, K. Paulík, et al. 2009). Metoda Brief COPE (C. S. Carver, 1997) je zkrácenou formou metody COPE autorů C. S. Carver, M. F. Scheiera, J. K. Weintrauba (1989). Na Slovensku s ní dlouhodobě pracuje např. E. Ficková, (1992, 2005), která také připravila její slovenskou verzi.

## Soubor

Složení souboru přibližuje tabulka č. 1:

		věk
ženy	Věkový průměr	37,39
	Počet	178
	Standardní odchylka	10,319
muži	Věkový průměr	37,83
	Počet	157
	Standardní odchylka	11,143
Celkem	Věkový průměr	37,60
	Počet	335
	Standardní odchylka	10,699

Jednalo se o dospělé osoby ve věku 19 až 62 let získané ke spolupráci autorem při různých vzdělávacích akcích a poučenými studenty v rámci cvičení.

## Metody

Pro získání potřebných dat jsme využili dvou inventářů typu tužka-papír:

1. NEO Five Factors Inventory (NEO FFI) Česká verze inventáře zjišťujícího pět osobnostních faktorů (Big Five) autorů P. T. Costa a R. B. McCraea, v úpravě M. Hřebíčkové a T. Urbánka (2001) distribuovaná Testcentrem Praha. Zahrnuje 60 položek ve formě charakteristik chování a prožívání hodnocených respondenty na pětibodových škálách (o znamená, že daná výpověď jedince vůbec necharakterizuje, 4 představuje úplné vystížení). Každý faktor (extraverze, neurotismus, přívětivost, svědomitost, otevřenosť zkušenostem) je postižen 12 položkami. Minimální hodnota faktorů je 0, maximální 48.
2. BRIEF COPE zkrácená verze multidimenziálního inventáře copingových strategií COPE v českém překladu. Oproti plné verzi byly dvě položky vypuštěny (mental disengagement a suppression of competing activities), některé položky byly poněkud pozměněny podle Carvera „vyladěny“) a jedna položka doplněna (self – blame). Celkem obsahuje 28 položek ve 14 subškálách představujících jednotlivé strategie, každé o dvou položkách stupňovaných od 1 do 4 (rozpětí hodnot každé položky od 2 do 8).

## VÝSLEDKY

Údaje o tom, jak často účastníci uplatňují jednotlivé strategie zvládání zátěže na základě zjištění metodou Brief COPE, uvádí následující tabulka č. 2

Tabulka č. 2 frekvence voleb copingových strategií muži a ženami v celém souboru

	Průměry ženy	Průměry muži	Průměry celkem	Hladina význ. t-testu
Rozptylení, odvedení pozor.	5,02	4,70	4,87	5%
Aktivní coping	5,19	5,39	5,28	-
<b>Popření</b>	4,07	4,03	4,05	-
Užití drog	2,71	2,96	2,83	-
Využití emocionální opory	5,16	4,85	5,02	5%
Využití instrumentální opory	4,62	4,45	4,54	-
Odevzdané chování	3,91	3,92	3,91	-
Ventilování	4,83	4,48	4,67	1%
Pozitivní reformulace	4,89	5,04	4,96	-
Plánování	5,65	5,61	5,63	-
Humor	4,19	4,55	4,36	5%
Přijetí	5,63	5,45	5,55	-
Náboženství	3,13	3,04	3,09	-
Sebeobviňování	4,98	4,80	4,90	-

Ze strategií, které naši respondenti používali při vyrovnávání se stresovými situacemi, byly v celém souboru nejčastější zastoupeny strategie promyšleného plánování postupu, přijetí situace a smíření se s ní, snaha o aktivní zvládání, hledání emocionální podpory v okolí, sebeobviňování a snaha o rozptylení se jinou činností a nemyslení na daný problém (self-distraction). Nejméně zastoupeny v celém souboru byly strategie užívání drog, náboženství a odevzdané chování (behavioral disengagement). Ženy častěji než muži ventilovaly své vnitřní tenze, hledaly emocionální sociální oporu a méně často hledaly humornou stránku věci. K podobným výsledkům dospěli také např. E. Ficková a M. Košč (2003).

Pro účely analýzy souvislostí častosti volby různých copingových strategií muži a ženami s jejich osobnostními proměnnými z pětifaktorového modelu jsme rozdělili soubor podle odpovědí v inventáři NEO FFI pro jednotlivé faktory vždy na dvě skupiny s vyšší a nižší úrovní daného faktoru. Kritériem pro rozdělení byly populační normy. Do skupiny s „nižší“ hodnotou faktoru byly zařazeny osoby, jejichž odpověď byla v číselném vyjádření nižší nebo rovna průměru populace z českých norem a do skupiny s „vyšší“ hodnotou faktoru byly zařazeny osoby, jejichž skóre bylo vyšší než průměr. Výsledky podrobně ilustrují údaje v tabulkách 3 až 7.

Tabulka č. 3 Vztah neurotismu (NEO-N) a copingových strategií

	NEO-N	Průměr		Hladina význ. t-testu	
		Ženy	Muži	ženy	muži
<b>Popření</b>	nižší	3,73	3,82	1%	1%
	vyšší	4,38	4,28		
<b>Užití drog</b>	nižší	2,49	2,73	1%	5%
	vyšší	2,91	3,22		
<b>Využití emoční opory</b>	nižší	4,92	4,64	5%	5%
	vyšší	5,38	5,11		
<b>Využití instrumentální opory</b>	nižší	4,44	4,34	5%	-
	vyšší	4,78	4,58		
<b>Odevzdané chování</b>	nižší	3,60	3,75	1%	5%
	vyšší	4,19	4,11		
<b>Ventilování</b>	nižší	4,63	4,31	5%	-
	vyšší	5,01	4,68		
<b>Pozitivní reformulace</b>	nižší	5,21	5,28	1%	5%
	vyšší	4,61	4,76		
<b>Humor</b>	nižší	4,37	4,78		5%
	vyšší	4,03	4,28		
<b>Sebeobviňování</b>	nižší	4,61	4,52	1%	1%
	vyšší	5,32	5,13		

Z tabulky vidíme, že výše skóre neurotismu v našem souboru patrně souvisí s volbou strategií respondentů bez rozdílu pohlaví. Ženy i muži ve skupině s vyšším skóre neurotismu uváděli významně častěji než ženy a muži ve skupině s nižším skóre volbu strategií popření, užití drog, využití emoční sociální opory, odevzdané chování a sebeobviňování. Naopak méně časté u nich bylo pozitivní reformulování (přeznačení). Pouze u žen (nikoliv u mužů) s vyšším neurotismem se na rozdíl od žen s nižším neurotismem objevilo častěji využití instrumentální opory, ventilování a pouze u mužů s vyšším neurotismem oproti mužům s nižším neurotismem bylo méně časté uplatňování humoru. Přitom rozdíly mezi méně neurotickými ženami a méně neurotickými muži stejně jako rozdíl mezi více neurotickými ženami a více neurotickými muži se neukázaly jako významný u žádné ze zjištovaných copingových strategií.

Následující tabulka č. 4 napovídá, že ženy i muži s vyšším skóre extraverze uváděli významně častěji než ženy a muži s nižším skóre aktivní coping a humor. Ženy i muži s vyšší extraverzí volili méně často odevzdané chování. Navíc ženy (nikoliv muži) zařazené do skupiny skórující výše v extraverzi častěji využily pozitivní reformulování (přeznačení) a méně často uváděly sebeobviňování.

Tabulka č. 4 Vztah extraverze (NEO-E) a volby copingových strategií

	NEO-E	Průměr		Hladina význ. t-testu	
		Ženy	Muži	ženy	muži
Aktivní coping	nižší	4,91	5,12	1%	1%
	vyšší	5,51	5,76		
Odevzdané chování	nižší	4,14	4,04	1%	5%
	vyšší	3,65	3,74		
Pozitivní reformulace	nižší	4,60	4,99	1%	-
	vyšší	5,23	5,12		
Humor	nižší	3,84	4,33	1%	5%
	vyšší	4,60	4,85		
Sebeobviňování	nižší	5,16	4,89	5%	-
	vyšší	4,78	4,67		

Tabulka č. 5 Vztah faktoru otevřenost zkušenostem a volby copingových strategií

	NEO-O	Průměr		Hladina význ. t-testu	
		Ženy	Muži	ženy	muži
Aktivní coping	nižší	5,08	5,17	-	5%
	vyšší	5,40	5,73		
Popření	nižší	4,21	4,17	5%	5%
	vyšší	3,80	3,82		
Pozitivní reformulace	nižší	4,76	4,85	-	5%
	vyšší	5,15	5,34		
Plánování	nižší	5,56	5,44	-	5%
	vyšší	5,83	5,85		
Přijetí	nižší	5,53	5,20	-	1%
	vyšší	5,82	5,84		
Náboženství	nižší	3,08	2,57	-	1%
	vyšší	3,25	3,76		
Sebeobviňování	nižší	5,00	4,54	-	1%
	vyšší	4,95	5,19		

Ženy i muži ve skupině s vyšším skóre faktoru otevřenost zkušenosti uváděli významně méně často než ženy a muži s nižším skóre volbu strategií popření. Muži zařazení do skupiny s vyšší otevřeností (nikoliv ženy) častěji volili aktivní coping, pozitivní reformulace, plánování, akceptování stavu jako faktu, příklon k náboženství a sebeobviňování. Rozdíly mezi ženami a muži více otevřenými zkušenostem nebyly statisticky významné u žádné ze 14 strategií Brief COPE.

V následující tabulce číslo 6 můžeme vidět, že ženy i muži patřící do skupiny vytvořené z osob s vyšším skóre faktoru přívětivost uváděli významně méně častěji než ženy a muži s nižším skóre volbu strategie užití drog, ženy s vyšší přívětivostí (nikoliv muži) hledaly méně častěji rozptýlení a

odvedení pozornosti, ventilování a sebeobviňování. U mužů ve skupině s vyšší úrovní přívětivosti je zřejmě častější přijetí daného stavu jako faktu.

Tabulka č. 6 Vztah faktoru přívětivost (NEO-P) a volby copingových strategií

	NEO-P	Průměr		Hladina význ. t-testu	
		Ženy	Muži	ženy	muži
Rozptýlení	nižší	5,34	4,84	1%	-
	vyšší	4,83	4,56		
Užití drog	nižší	3,00	3,15	1%	5%
	vyšší	2,54	2,75		
Ventilování	nižší	5,07	4,48	5%	-
	vyšší	4,68	4,48		
Přijetí	nižší	5,85	5,25	-	5%
	vyšší	5,50	5,66		
Sebeobviňování	nižší	5,25	4,85	5%	-
	vyšší	4,82	4,74		

Žádný z rozdílů mezi více přívětivými ženami a více přívětivými muži nebyl statisticky významný ani u jedné ze 14 copingových strategií zjištovaných Brief COPE.

Tabulka č. 7 Vztah svědomitost (NEO-S) a volby copingových strategií

	NEO-S	Průměr		Hladina význ. t-testu	
		Ženy	Muži	ženy	muži
Rozptýlení	nižší	5,39	4,56	5%	-
	vyšší	4,89	4,77		
Aktivní coping	nižší	4,85	5,16	5%	-
	vyšší	5,30	5,50		
Popření	nižší	4,46	4,12	1%	-
	vyšší	3,94	3,99		
Využití emocionální opory	nižší	5,59	5,02	5%	-
	vyšší	5,02	4,78		
Využití instrumentalní opory	nižší	5,04	4,56	1%	-
	vyšší	4,47	4,40		
Odevzdané chování	nižší	4,22	4,28	5%	1%
	vyšší	3,80	3,75		
Plánování	nižší	5,28	5,28	5%	5%
	vyšší	5,78	5,76		

Ženy i muži s vyšším skóre svědomitosti uváděli významně častěji než ženy a muži s nižším skóre volbu strategií plánování a méně často se uchylovali k odevzdanému chování, vypnutí (behavioral disengagement). Ženy výše skórující ve faktoru svědomitost oproti těm, které skórovaly níže,

častěji tendovaly ke snahám o aktivní zvládání a méně často uváděly rozptýlení jinými aktivitami (self-distraction), popření, využívání emocionální i instrumentální opory.

Následující tabulky č. 8 až 11 přinášejí souhrnnou informaci o námi zjištěných statisticky významných rozdílech mezi ženami a muži ve volbě strategií zvládání (Brief COPE) s ohledem na jejich skóre ve faktorech Big Five (NEO FFI). Je možno si povšimnout, že některé osobnostní faktory se promítají do volby copingových strategií muži a ženami rozdílným způsobem. Je to zejména v případě extraverze, při jejíž snížených hodnotách volily ženy častěji než muži strategii ventilování a naopak muži volí častěji pozitivní reformulování a humor. Při vyšší extraverzi volili častěji muži než ženy ve stresu užívání drog (viz následující tabulka č. 8).

Tabulka č. 8 Extraverze a volené copingové strategie muži a ženami

	Nižší extraverze	Průměr	Hladina význ. t-testu
Ventilování	ženy	4,79	5%
	muži	4,37	
Positivní reformulování	ženy	4,60	5%
	muži	4,99	
Humor	ženy	3,84	5%
	muži	4,33	
	Vyšší extraverze	Průměr	Hladina význ. t-testu
Užití drog	ženy	2,59	5%
	muži	3,05	

Tabulka č. 9 Otevřenost zkušenostem a volené copingové strategie

	Nižší otevřenost zkušenostem	Průměr	Hladina význ. t-testu
Rozptýlení	ženy	4,98	5%
	muži	4,59	
Užití drog	ženy	2,67	5%
	muži	3,00	
Využití emocionální opory	ženy	5,12	5%
	muži	4,72	
Využití instrumentalní opory	ženy	4,66	5%
	muži	4,36	
Ventilování	ženy	4,80	1%
	muži	4,33	
Humor	ženy	4,08	1%
	muži	4,57	
Přijetí	ženy	5,53	5%
	muži	5,20	
Náboženství	ženy	3,08	1%
	muži	2,57	
Sebeobviňování	ženy	5,00	1%
	muži	4,54	

Nižší otevřenost zkušenostem se u žen oproti mužům spojovala s častějším uváděním výběru strategie rozptýlení, využití emoční a instrumentální opory, ventilování, akceptování situace, náboženství a sebeobviňování, u mužů užívání drog a humor.

Jak ukazuje tabulka č. 10 ve skupině s nižší přívětivostí byl významný rozdíl mezi muži a ženami v tom, že ženy častější volily strategie rozptýlení, ventilování, přijetí a sebeobviňování.

Tabulka č. 10 Přívětivost a volené copingové strategie

	Nižší přívětivost	Průměr	Hladina význ. t-testu
Rozptýlení	ženy	5,34	5%
	muži	4,84	
Ventilování	ženy	5,07	1%
	muži	4,48	
Přijetí	ženy	5,85	1%
	muži	5,25	
Sebeobviňování	ženy	5,25	5%
	muži	4,85	

Tabulka č. 11 Svědomitost a volené copingové strategie

	Nižší svědomitost	Průměr	Hladina význ. t-testu
Rozptýlení	ženy	5,39	1%
	muži	4,56	
Využití emocionální opory	ženy	5,59	5%
	muži	5,02	
	Vyšší svědomitost	Průměr	Hladina význam. t-testu
Ventilování	ženy	4,80	1%
	muži	4,39	

Ve skupině zahrnující osoby s vyšší svědomitostí volily ženy častěji než muži ventilování a ve skupině s nižší svědomitostí rozptýlení a využití emocionální sociální opory.

## Závěr

Naše výsledky podporují především předpoklad existence rozdílů v přístupu ke zvládání zátěžových situací mužů a žen a pravděpodobných souvislostí mezi nimi a některými osobnostními vlastnostmi. S těmito rozdíly významně souvisela vyšší i nižší úroveň extraverze a svědomitosti, nižší úroveň otevřenosti zkušenostem a přívětivosti. Uvedené poznatky je samozřejmě potřebné brát s určitou rezervou vzhledem k metodologickým omezením našeho postupu.

## Literatura

- Baumgartner, F.: Zvládanie stresu – coping. In: Výrost, J.. Slaměník, I. (eds.), Aplikovaná sociální psychologie II. Praha: Grada, 2001, 191-208.
- Balaštíková, V., Blatný, M.: Determinanty výběru strategií zvládání. Zprávy – psychologický ústav AV ČR, 9, 2003, č.2.
- Bratská, M. Ficková, E.: Stratégie zvládania stresu vo vzťahu k aktuálnym zvládacím postupom. In: Sarmány Schuller, I. (Ed.), Práca a jej kontexty „Psychologické dni“ Trenčín, 17. – 19. 9. 2003. Zborník príspevkov. Bratislava, Stimul 2003, 451-453.
- Carver, C. S.: You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. International Journal of Behavioral Medicine. 4, 1997, 92-100.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. Weintraub, J. F.: Assessing coping strategies: A theoretically based approach. Journal of Personality and Social Psychology 56, 1989, 267-283.
- Ficková, E.: Multidimensionálny dotazník copingových stratégí. In Prokopčáková, A. Ruisel, I. (Eds.), Praktická inteligencia II. Bratislava, UEP 1992 59-67.
- Ficková, E.: Optimismus a zvládanie každodenných problémov. In: Sarmány Schuller, I. (Ed.), Práca a jej kontexty „Psychologické dni“ Trenčín, 17. – 19. 9. 2003. Zborník príspevkov. Bratislava, Stimul, 2003, 507-514.
- Ficková, E.: Coping Scales for adults: Psychometric relationships. Sudia Psychologica, 47, 2005, 309-317.
- Ficková, E., Košč, M. Sebapôsobenie (self-efficacy) a zvládanie stresu. In Sarmány Schuller Ed.), I. Práca a jej kontexty „Psychologické dni“ Trenčín, 17. – 19. 9. 2003. Zborník príspevkov. Bratislava, Stimul 2003, 499-506.
- Hladký, A. a spol.: Zdravotní aspekty zátěže a stresu. Praha, UK 1993.
- Hřebíčkova, M.: 2005, Osobnost žen a osobnost mužů ve světle osobnostního inventáře (NEO-PI-R). In: Heller, D. Procházková, J. Sobotková, I. (Eds), Psychologicke dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování. Sborník příspěvků z konference. Olomouc, UP 2005, 66.
- Hřebíčková, M., Urbánek, T.: NEO pětfaktorový osobnostní inventář (podle NEO FiveFactor Inventory P. T. Costy a R. R. McCraee). Praha, Testcentrum 2001.
- Kebza, V.: Psychosociální determinanty zdraví. Praha, Academia 2005.
- Medvedová, L.: Vplyv hostility a depresivity na strategie zvládania v medzipohlavnom kontexte. In: Heller, D. Procházková, J. Sobotková I. (Eds.), Psychologické dni 2004: Svět žen a svět mužů: Polarita a vzájemné obohacování. Olomouc, UP 2005, 56.
- Paulík, K.(Ed.), Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti. Ostrava, OU FF 2009.
- Paulík, K., Gajda, V.: Proměnné Big-Five a percepce zátěže. In: Čechová D. (Ed.), Personality, in the context of cognition emotionality and motivation. International conference 15-16 November 2007, Bratislava. Bratislava, Stimul – FiF UK 2008. 487-495.
- Ruiselová, Z., Prokopčáková, A.: Zvládanie náročných situácií vo vzťahu k imlicitným teóriám inteligence. In: Ruiselová, Z. (Ed.), Štúly zvládania zátěže a osobnosť. Bratislava, ÚEP SAV 2006, 21- 31.
- Saforek, P.: Gender jako zátěž**Error! Bookmark not defined.** Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis 228, 2006, 29-36.
- Saforek, P. Nepředvídatelné důsledky genderu. Kontakt, 9, 2007, 318-324.
- Schneiderová, A.: Gender, maskulinita – feminita a stres. In: Mlčák, Z., Paulík, K., Záškodná, H. (Eds.), Osobnost v kontextu chování a zátěžové odolnosti. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis 241. Ostrava, OU FF 2008, 123-138.
- Schnederová, A.: Gender, maskulinita-feminita v roli činitelů ovlivňujúcich vnímání zátěže. In: Paulík, K. (Ed.), Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti. Ostrava, FF OU 2009, 160-202.
- Taylor, S. E.: Tend and befriend: Biobehavioral bases of affiliation under stress. Current Directions in Psychological Science, 15, 2006, 6, 273– 77.
- Záškodná, H., Čalovka, O., Pijáčková, M.: Odolnost vůči zátěži u závislých na drogách. In: Mlčák, Z., Paulík, K., Záškodná, H. (Eds.), Osobnost v kontextu chování a zátěžové odolnosti. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis 241. Ostrava, OU FF 2008, 153-168.



# **„Nepoznám Slováka, ktorého by Írsko sklamalo“: Identity, komunity a participácia slovenských migrantov vo Veľkej Británii a Írsku<sup>25</sup>**

**“I don’t know any Slovak person who would be disappointed by Ireland“:  
Identities, communities and participation of Slovak migrants  
in the UK and Ireland**

## **Petrjanosova Magda**

Kabinet výskumu socialnej a biologickej komunikacie, SAV– Centrum excelentnosti pre výskum a rozvoj občianstva a participácie COPART  
*magda.petrjanosova@savba.sk*

## **Barbara Lášticová**

Kabinet výskumu socialnej a biologickej komunikacie, SAV– Centrum excelentnosti pre výskum a rozvoj občianstva a participácie COPART  
*barbara.lasticova@savba.sk*

*Abstrakt: Náš príspevok priblížuje prvú fázu výskumného projektu o súvislostiach medzi sociálnymi identitami a občianskou participáciou u mladých vzdelaných slovenských migrantov vo Veľkej Británii a Írsku. Zameriavame sa jednak na ich participáciu v lokálnej imigrantskej (nielen slovenskej) komunite a jednak na participáciu smerom ku krajine pôvodu - Slovensku. Ako výskumné metódy sme použili individuálne exploratívne interview (tvárou tvár alebo cez Skype) s klúčovými postavami komunity a kvalitatívnu obsahovú analýzu printových periodík (Echo Magazín, Slovak in Ireland) a webových stránok slovenskej a českej komunity v UK a Írsku. Prezentujeme prvé výsledky a ďalšie smerovanie projektu.*

*Kľúčové slová: národná identita, migrácie, občianska participácia*

*Abstract: Our paper introduces the first phase of a research project about the links between social identities and civic participation of young educated Slovak migrants in the UK and the Republic of Ireland. We focus on their participation in the local immigrant (not only Slovak) community as well as their participation towards Slovakia. Exploratory individual interviews (face to face and via Skype) with leaders of the Slovak community and qualitative content analysis of the print media (Echo Magazín, Slovak in Ireland) and websites of the Slovak and Czech immigrant community in the UK and Ireland were carried out to address these issues. We present our first insights and further plans.*

*Keywords: national identity, migrations, civic participation*

## **1. Úvod**

Cieľom nášho výskumného projektu, ktorý tu predstavujeme v jeho počiatocnej fáze, je preskúmať súvislosti medzi transnárodnou migráciou, sociálnymi identitami a občianskou participáciou u mladých vzdelaných Slovákov a Sloveniek vo Veľkej Británii a Írsku.

---

<sup>25</sup> Tento výskumný projekt je podporený Centrom excelentnosti SAV pre výskum a rozvoj občianstva a participácie COPART a čiastočne aj z výskumného grantu VEGA 2/0179/09 „Dynamika sociálnych a morálnych noriem“.

## **1.1 Transnárodná migrácia**

V súčasnosti o migrácii uvažuje iným spôsobom, než keď typickými migrantmi boli ľudia s plánom integrovať sa a ostat' žiť v prijímacej krajine navždy, a to či už opúšťajúci krajinu pôvodu kvôli politickým represáliám (napr. emigranti z Československa v období štátneho socializmu) alebo kvôli výrazným ekonomickým rozdielom (napr. tzv. Gastarbeiteri v SRN pôvodom z Turecka alebo Grécka). Čoraz častejšia je situácie, keď pretrváva intenzívny kontakt s krajinou pôvodu a „prepojenia s kolektivitami (niekedy aj na veľké vzdialenosťi) sa stávajú dôležitejšími a významnejšími, než lokálne a priestorovo ohraničene ukotvené identity“ (Lewitt a Waters, 2002, str. 7, in Deaux, 2006). Pre opis takejto situácie bol zavedený nový koncept transnacionalizmu a zmenilo sa aj tlažisko skúmania - súčasné štúdie sa často koncentrujú na individuálnu skúsenosť a dôsledky rôznych aktivít pre sebadefiníciu a identitu migrantov (Deaux, 2006). Teórie transnárodnej migrácie sa zameriavajú predovšetkým na formy migrácie, ktoré vedú ku vzniku transnárodných sociálnych polí, ktoré umožňujú migrantom participovať na (nielen) politickom živote v prijímacej krajine, ale aj v krajine pôvodu (Szaló, 2007) a oproti klasickým migračným štúdiám, ktoré sa zameriavalí na asimiláciu v prijímacej kultúre, nové prístupy vychádzajú z predpokladu viacnásobných koexistujúcich identít migrantov (Szaló, 2007, Morawska, 2003).

## **1.2 Sociálne identity a občianska participácia**

Pohľad z perspektívy sociálnej identity vychádza z nasledujúcich predpokladov: (1) ľudia majú celé spektrum sociálnych identít, ktoré sú odvodené od rôznych kategoriálnych členstiev, a (2) ich salientnosť je závislá od kontextu (Turner et al, 1987). Preto nemožno predpokladať ani o ľuďoch, ktorí sa silne identifikujú s ich nárom, že budú o sebe premýšľať ako o národných subjektoch, keď budú zvažovať konkrétnie otázky, napríklad kde chcú žiť. V takejto situácii sa rovnako dobre môžu identifikovať aj s priestorovo ukotvenou kategóriou, ktorá je viac alebo menej obsiahla (lokálita, región alebo naopak celý kontinent) alebo s kategóriou neteritoriálneho charakteru, ako sú vek alebo profesia (Reicher et al, 2006).

Identitám najlepšie môžeme porozumieť tak, že si budeme pozorne všímať, ako ich ľudia rutinne praktizujú. Pričom pod praktizovaním identít rozumieme jednak to, čo ľudia ako členovia rôznych skupín robia a jednak ako to, čo robia, konceptualizujú (Gerson, 2001). Nakol'ko sociálna identita je považovaná za jeden z možných motivátorov smerom k občianskej participácii, participácia na živote komunity je špecifickým druhom takýchto praktík (Catellani, 1996). Definície občianskej participácie pritom môžu zahŕňať len aktivity striktne prepojené s politikou konkrétnych politických strán, alebo naopak akékoľvek dobrovoľnícke aktivity v rôznych doménach verejného života (Spannring, 2005). Náš projekt je zameraný skôr na občiansku participáciu v širšom zmysle.

## **2. Výskumné ciele a otázky**

V našom projekte si kladieme nasledujúce ciele, upresnené vždy hľadaním odpovedí na viaceré podotázky:

### **1) Preskúmať individuálne faktory, ktoré súvisia s transnárodnou migráciou mladých vzdelaných Slovákov a Sloveniek do Írska a UK**

(Z akých dôvodov opustili krajinu pôvodu? Aké majú dôvody ostat' naďalej v prijímacej krajine napriek hospodárskej kríze? Aké sú ich mobilitné plány do budúcna, a ako sa zmenili počas pobytu v UK a Írsku? Aký vplyv má dĺžka pobytu v prijímacej krajine a čas príchodu (pred vs. po vstupe Slovenska do EÚ)? Aký vplyv má ich kultúrny kapitál? Aký vplyv majú ich zamestnanie a ďalšie

možnosti postupu v práci v prijímacej krajine? Je návrat do krajiny pôvodu chápany ako sociálna norma? atď.).

**2) Preskúmať identifikácie slovenských migrantov a migrantiek v UK a Írsku so Slovenskom/ prijímacou krajinou/ nejakým užšie ohraničeným teritoriálnym celkom v tejto krajine/ a tiež Slovákmi a Slovenkami/ slovenskými migrantmi a migrantkami/ lokálnej slovenskou komunitou v prijímacej krajine**

(Kde sa cítia doma? Cez aké teritoriálne a neteritoriálne kategórie sa definujú? Aké sú dôsledky toho, že zdieľajú kategóriu slovenských migrantov a migrantiek na ich sebavnímanie a vnímanie ostatných Slovákov a Sloveniek?)

**3) Preskúmať participáciu slovenských migrantov a migrantiek na živote slovenskej (a českej) komunity v Londýne a Dubline a ich participáciu na verejnom a politickom živote na Slovensku**

(Aký charakter majú ich interakcie a kontakty so Slovákmi a Slovenkami v prijímacej krajine/ na Slovensku? Kto participuje na živote lokálnej migrantskej komunity? Kto nie? Aké sú písané a nepísané pravidlá týchto komunít? Aké rôzne formy participácie a motivácie participácie existujú? Rozšíril alebo zúžil fakt migrácie ich možnosti participovať?)

### **3. Dizajn a metódy výskumu**

#### **3.1 Prípadová štúdia A: Slovenská migrantská komunita v Dubline**

(odhadovaný počet Slovákov a Sloveniek pracujúcich v Írskej republike bol pre máj 2009 medzi 20-40 000)

- Semiestruktúrované rozhovory (tvárou v tvár a cez Skype) s lídrami, aktívnymi v Slovenskom centre – Írsko (N=6),
- kvalitatívna obsahová analýza internetovej stránky [www.irsко.exil.sk](http://www.irsко.exil.sk) „O Slovácoch a pre Slovákov žijúcich v Írsku“, a sekundárne aj
- časopisu Slovak in Ireland, „mesačníka pre Slovákov v Írsku“ (v slovenčine, vychádza od mája 2009).

#### **3.2 Prípadová štúdia B: Slovenská migrantská komunita v Londýne**

(celkový počet Slovákov a Sloveniek zaregistrovaných ako pracujúcich v UK bol v máji 2009 cca. 60 000)

- Semiestruktúrované rozhovory (tvárou v tvár a cez Skype) s ľuďmi, ktorí vytvárajú Echomagazín „časopis zadarmo pre Čechov a Slovákov vo Veľkej Británii a Írsku“ a ďalšími lídrami slovenskej komunity, napr. s ľuďmi zo Slovenského centra Londýn (N=6) a
- kvalitatívna obsahová analýza tlačenej verzie časopisu (2005-2008) v slovenčine a češtine, a sekundárne aj podpornej internetovej stránky [www.echomagazin.com](http://www.echomagazin.com).

## **4. PILOTNÁ ŠTÚDIA – PRVÉ VHLÁDY DO TÉMATIKY**

### **4.1 Prípadová štúdia A: Slovenská migrantská komunita v Dubline**

#### **4.1.1 Webstránka irsko.exil.sk**

Ako stránka vznikla a čo je jej obsahom vysvetľuje jej spoluzakladateľ Maroš Karabinoš (ktorý je aj spoluzakladateľom Slovenského centra – Írsko) v nasledujúcom úryvku z rozhovoru pre Echomagazín.

Existují globální stránky [www.exil.sk](http://www.exil.sk). Fungují pro Slováky v několika různých zemích po celém světě. Já jsem měl jen potřebu psát. O Irsku, o sobě, co se tady děje, co mě zaujalo. (...) Začalo to nevinným psaním článků a přerostlo to v místo, kde se denně schází stovky irských Slováků na chatu a v diskuzích k článkům. (...) Vstup je pořád volný pro všechny, kteří mají co napsat k tématu Irsko a Slováci. Celé je to ale nezisková věc. (...) V Corku, Limericku a Dublinu probíhají pravidelné páry s českou a slovenskou muzikou. Schází se tam kolem tří set lidí a jsou to fajn akce. Nejsem ale hlavní organizátor, jen o tom dávám všem vědět prostřednictvím stránek. (...) Denně odesípuji na pár emailů, které mě zaujmou. Prosby o rady a podobně. Obecně ale musím říct, že všechny tyto činnosti nedělám pro slovenskou komunitu, ale pro sebe. Prostě mě to baví. Nejsem typickým příkladem dobrovolníka. (Echomagazín (11/2006).

Slovenské centrum - Írsko je krajanskou organizáciou Slovákov žijúcich v Írsku a jeho hlavnou činnosťou je reprezentácia Slovenska a slovenskej komunity v Írsku. SKC-IRL je neziskovou organizáciou a väčšinu aktivít zastrešujú dobrovoľníckou činnosťou jeho členovia a aktivisti. Medzi priority Slovenského Centra - Írsko patrí: vytváranie kultúrnych a spoločenských kontaktov medzi Slovenskou republikou a Írskom, organizácia a podpora kultúrnych a spoločenských aktivít slovenskej komunity v Írsku, organizovaná komunikácia s orgánmi štátnej správy a vlády SR za účelom sprehľadnenia informácií súvisiacich s legislatívou týkajúcej sa Slovákov v Írsku, reprezentácia slovenskej komunity v Írsku pred oficiálnymi organizáciami Írskej republiky alebo pred širokou írskou verejnosťou, podpora a poradenská pomoc pri nadväzovaní obojstranných obchodných, kultúrnych a spoločenských vzťahov medzi SR a Írskom a podpora vytvárania záujmových skupín členov SKC-IRL a ich koordinácia (<http://www.slovakcentre.ie/index.php?sw=stranky&s=52>).

O motivácii pre založenie centra a jeho aktivitách hovoril jeho spoluzakladateľ Maroš Karabinoš aj v rozhovore pre SME:

V „tvrdom jadre“ nás bolo viac a keby sme mali ísť do volieb, tak by sme si zvolili slogan „Vytvárame príležitosť“. Všade sú totiž ľudia, ktorí majú chut' pracovať v komunitných projektoch, niekto má zase vzťah k médiám, iný hľadá biznis platformu a informácie, ďalší chce tancovať. Týmto ľuďom vytvárame príležitosť na to, aby sa ukázali. V Írsku je veľký záujem o spoluprácu s nami zo strany domáčich mimovládnych organizácií. Nielen oni, ale aj vláda si uvedomuje potenciál, ktorý migranti priniesli do krajiny. Osobne som mimoriadne hrdý na to, čo sa tu v naozaj malom formáte podarilo, aj na to, ako sme vnímaní. Nič z toho by nebolo, keby v centre nepracovali fantastickí vedúci projektov, ktorí často robia veci, ktoré by mnohí nerobili ani na platených pozíciach. Na čo je to dobré? Ja si na tom dokazujem, že ak ľudia držia spolu, dá sa dosiahnuť všetko. Každému to dáva niečo iné, ale výsledok je osožný v podstate pre každého. (Interview s Marošom Karabinošom, spoluzakladateľom Slovenského centra- Írsko, SME, 4.4.2009, <http://www.sme.sk/c/4385500/maros-karabinos-nepoznam-slovaka-ktoreho-by-irsko-sklamalo.html>)

## 4.2 Prípadová štúdia B: Slovenská migrantská komunita v Londýne

### 4.2.1 Tlačená verzia Echo Magazínu

Časopis je určený pre všetkých Slovákov a Čechov v UK, ale cieľová skupina sú primárne skôr vzdelení mladí ľudia. Ako je uvedené v úvodníku prvého čísla, má ambíciu zaoberať sa nielen praktickými otázkami života migrantov: „Svoje časopisy či noviny tu má väčšina národnostných a etnických menšíň. (...) Nemyslím si, že ľuďom stačí prečítať si čokoľvek v rodnom jazyku. Azda o tom hovorí už toto číslo, v tom ďalšom okrem iného prinesieme portrét z kapely Čechomor a rozhovor s jednou z jeho ústredných postáv Karlovom Holasom, hlavnou téhou budú premeny imigrantov prichádzajúcich do Británie v posledných desaťročiach a o mieste ľudí z východnej Európy medzi nimi, rovnako tam nájdete text o tom, prečo sa Londýn dlhé roky bál mrakodrapov a ako sa pokúša túto fóbiu prekonat.“ (úvodník prvého čísla Echomagazínu v roku 2005). Časopis je vydávaný v náklade 12 000 kusov a distribuovaný na 200 miestach - v ČR a na Slovensku sú to úrady práce pre sprostredkovanie práce v EÚ, študentské internáty, medzinárodné autobusové linky, univerzity a vysoké školy; v UK skôr „krajanské“ reštaurácie, kaviarne, obchody, a pod.

Čo sa týka obsahu, už predbežné analýzy ukazujú veľmi pragmatickú orientáciu: časopis zverejňuje množstvo praktických informácií (ako sa registrovať ako pracovník/čka zo zahraničia, ako si vybaviť zdravotné poistenie, ako fungujú dane, doprava v Londýne, v UK a zo/na Slovensko, kde je možné získať právnu pomoc v prípade problémov) a množstvo kommerčných reklám z oblastí relevantných pre slovenských migrantov a migrantky (prepravné služby, agentúry uľahčujúce prvé kroky migrantov a migrantiek, ubytovanie v zdieľaných slovenských domoch, pracovné ponuky, agentúry ponúkajúce daňové priznania a notársky overené preklady, lacné telefonovanie na Slovensko, a pod.). Ale má aj určité pragmaticko-vzdelávacie ambície (základné slovensko-anglické slovníky slovíčok a fráz pre špecifické profesie ako sú opatrovníctvo, šoférovanie taxíka, práca v reštaurácii alebo v bare a články o bežných chybách Čechov a Slovákov v angličtine) a ponúka tiež články o skúsenostiach Slovákov a Čechov, ktorí už v UK žijú niekoľko rokov, a príbehy úspešných na dobre platených a/alebo kreatívnych pracovných pozíciach (v poslednom čase aj príbehy navrátilcov). Takéto príbehy môžu mať informačno-motivačnú úlohu, ale zároveň sú doležité z hľadiska vytvárania *imaginárnej komunity* (Anderson, 1991), pretože rozširujú informácie o „elite“ skupiny Sloveniek a Slovákov.

Ďalšou súčasťou sú všeobecne zaujímavé články na vysokej úrovni okolo troch rôznych tiažísk. Sú to jednak články o kultúrnych rozdieloch, britskej kultúre a životnom štýle, a turisticky zaujímavých miestach v UK; jednak o imigrantoch v UK vo všeobecnosti (výskumy o imigrantoch, výber z britskej tlače); a jednak o trhu s nehnuteľnosťami, pracovnom trhu a politickej situácii na Slovensku. Hoci sú to opäť témy relevantné pre typického migranta alebo migrantku zo Slovenska, práve tu je vidieť na náročnosti textov, že celý časopis je určený skôr vzdelenejším migrantom.

Z hľadiska nášho výskumného projektu mimoriadne dôležitou súčasťou je aj niečo, čo sme pracovne nazvali „informácie organizujúce život komunity“. Ide o správy o činnosti (tréningoch a vystúpeniach, prípadne zápasoch) slovensko-českých folklórnych súborov a družstva ľadového hokeja, ale aj o rôznych podujatiach slovenskej a českej komunity ako sú party a koncerty, a iných miestach sociálneho života ako sú slovenské a české reštaurácie a obchody. Čiastočne by sa dalo hovoriť aj o pestovaní „ducha slovanskej vzájomnosti“, pretože v časopise nájdeme aj poľsko-slovenský slovník, informáciu o poľskom lekárovi a reklamu na litovský obchod.

Oproti nášmu prvotnému očakávaniu sme našli len veľmi málo explicitných tematizácií identity. Väčšinou ide o konštruovanie slovenskej a českej migrantskej identity, keď sami o sebe (v článkoch a úvodníkoch) hovoria ako o Východo- alebo Stredoeurópanoch. Pritom by chceli byť vnímaní ako odlišní od Poliakov, ale Briti to často nerozlišujú, ako to tématizuje napr. aj nasledovný úryvok z úvodníka s názvom *Ukradnutá identita*:

Zásluhou polských pristáhovalcov, ktorí majú na vlnie imigrantov z východnej Európy 55 až 60-percentný podiel, sa iné menšiny stávajú neviditeľné, pre Britov sme všetci Poliakmi. Ak si prezriete archívy britských novín, o Čechoch či Slovákoch sa zvyčajne píše iba ako o konkrétnych jednotlivcoch v prípadoch, že niekto z nich niekoho zabije alebo niekomu zachráni život, ak sa píše o celej komunite a trendoch, zvyčajne sa spomínajú Poliaci. (úvodní Echomagazínu č. 2/2007)

Len malá časť slovenských migrantov chce zostať žiť v Británii. To je aj jediná skupina, ktorá explicitne tematizuje otázky identity aj problém vykorenenosťi, ako napr. v nasledovnom úryvku:

*Mám pocit, že na Slovensko už asi nepatrím. Som príliš netrpezlivá a žijem príliš rýchlo na to, aby som sa tam dokázala vrátiť. Zabúdam rodný jazyk a návštevy rodného mestečka sú čoraz zriedkavejšie. Pri hovorení v angličtine mám prízvuk, a tak som ešte stále považovaná za cudzinku, aj napriek tomu, že mám anglické vzdelanie, a v mnohom v pracovnej oblasti prevyšujem vrstovníkov. (...) Národ mojej krvi ma nechápe (lebo nechce) a národ mojej voľby si na mňa ešte stále nezvykol.“ (Maya Semanová, O odpadlích, zradcoch a zapredancoch, Echomagazín č. 6/2006.)*

## Literatúra

- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. London: Verso.
- Catellani, P. (1996). Political psychology. In: R. G. Semin, K. Fiedler (Eds.), *Applied social psychology*. London: Sage.
- Deaux, K. (2006). *To be an immigrant*. New York: Russel Sage Foundation.
- Gerson, J. M. (2001). In Between States: National Identity Practices Among German Jewish Immigrants. *Political psychology*, 21, 179-198.
- Morawska , E. (2003). National identities of Polish (im)migrants in Berlin: four varieties, their correlates and implications, In W. Spohn, A. Triandafyllidou (Eds.), *Europeanization, National Identities and Migration* (pp. 171-191). London: Routledge.
- Reicher, S., Hopkins, N., Harrison, K. (2006). Social Identity and Spatial Behaviour: The Relationship between National Category Salience, the Sense of Home, and Labour Mobility across National Boundaries. *Political psychology*, 27, 247-263.
- Spannring, R. (2005). Some qualitative findings on young people's attitudes towards political participation. In L. Macháček (ed.): *The Central European Dimension of Youth Research* (pp. 20-36). Trnava: Univerzita Cyrila a Metoda v Trnave.
- Szaló, C. (2007). *Transnacionální migrace*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P., Reicher, S. D., & Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the Social Group*. Oxford: Blackwell.

# **Do akej miery sú osobné hodnoty mládeže doménovo špecifické / univerzálne?**

**To what extent are personal values of youth domain specific or universal?**

## **Poliach Vladimír**

Pedagogická fakulta UMB, Katedra psychológie  
vpoliach@pdf.umb.sk

## **Salbot Vladimír**

Pedagogická fakulta UMB, Katedra psychológie  
vsalbot@pdf.umb.sk

*Abstract: V rámci grantovej úlohy "Hodnotová orientácia mládeže v kontexte transformácie spoločnosti" sa empirického výskumu zúčastnilo 460 vysokoškolákov (z regiónov stredného, západného a východného Slovenska). Vyjadrovali sa k hodnotám, ktoré si osobne cenia v 4 doménach svojho života (práca, volný čas, vzdelanie, rodina). Príspevok je venovaný analýze doménových špecifík zistených hodnôt a ich transdoménovému porovnaniu. Autori hľadajú odpoveď na otázku, do akej miery sú hodnoty doménovo špecifické a do akej miery univerzálne.*

*Kľúčové slová: osobné hodnoty, mládež, domény*

*Abstract: The paper presents the original working model of personal values. Authors polemize with the view of S. H. Schwartz about the universality of value types, and with the opinion about the measure to which the values are expressible explicitly. In their study they deal with the issue of the universality (value types of Security, and Self-Direction) and of the domain specificity of personal values in youth (the domains of work, leisure, education, family). The sample being studied were the 462 university students. Out of them, 14 respondents were chosen with pronounced value type of Security, and 19 with the pronounced value type of Self-Direction. The results imply a certain domain specificity of the Safety value type, while the Independence and Self-reliance value type appears as a rather universal one.*

*Keywords: personal values, youth, domains*

## **Úvod**

V súčasnkom psychologickom výskume osobných hodnôt sa výrazne akcentuje "univerzalita" hlavných hodnotových kategórií t.j. ich transkulturná, všeľudská platnosť. Dostatok v zásade neprotirečiacich empirických výsledkov nesporne podporuje oprávnenosť tohto poňatia (napr. Schwartz & Melech, 2001, Fontaine & Poortinga, 2008). V nasledujúcom príspevku však chceme naznačiť, že veríme v možnosť cesty "za" doterajšie chápanie, okrem iného aj čo sa týka problémov (a) komplexnejšieho chápania súvislostí medzi hodnotami a "hodnotiacimi mechanizmami" psychiky, (b) univerzality vs. doménovosti osobných hodnôt a (c) ich "v zásade uvedomovanej" povahy.

## **Teoretické východiská**

Ludský environment a tým aj spôsob života, je v súčasnosti veľmi komplexný. Okrem základného rozdelenia na prírodné a civilizačné (resp. sociálne) aspekty možno v každej z týchto oblastí rozlišovať množstvo ďalších aspektov, ktoré kladú na človeka a jeho životnú činnosť osobitné (v zmysle „iné“) nároky, sú špecifické. Tieto zreteľne odlišiteľné sféry života sa zvyknú označovať

ako **domény**. Lišia sa medzi sebou charakteristikami miesta, času, ale hlavne typmi situácií, ktoré sa v nich odohrávajú. Stačí si predstaviť typické situácie z rodinného alebo pracovného prostredia. Fakticky sa toto doménové členenie ľudského života a špecifík jednotlivých domén berie do úvahy, čo sa prejavuje aj v neustálej diferenciácii súčasných humanitných disciplín. Prienik myšlienky doménovej špecifickosti do rôznych "stabilizovaných" oblastí teórie však nie je automatický, dokonca sa o "doménovost" niekedy vedú spory.

Napr. v súčasnej psychológií kreativity je téma **všeobecnej doménovosti** a **špecifickej doménovosti** stále otvorená. Zdá sa (a výskumy to naznačujú), že medzi odborníkmi v tejto oblasti časom prevládol skôr špecificko-doménový názor. Niektoré výskumy však prinášajú protirečivé zistenia. Napr. Ch. Chen, A. Himself, J. Kasof, E. Greenberger a J. Dimitrieva (2006) konštatujú, že získané údaje a ich faktorová analýza podávajú dôkaz o doménovej všeobecnosti kreativity.

Jedným z propagátorov myšlienky existencie **doménovo špecifických štruktúr v ľudskej psychike** je napr. D.Geary (2005). Podľa jeho názoru sa rozmanitosť oblastí životných úloh v priebehu ľudskej evolúcie premietla už aj do architektúry mysle, a to konkrétnie v podobe tzv. modulárnych domén ako špecifických subsystémov. "Tieto triedy modulárnych domén sa spájajú okolo oblastí folkovej psychológie, folkovej biológie a folkovej fyziky (Baron-Cohen, 1995; Baron-Cohen, Wheelwright, Stone & Rutherford, 1999; Hirschfeld & Gelman, 1994; Medin & Atran, 1999a; Pinker, 1997; Spelke, Breinlinger, Macomber, & Jacobson, 1992) a predpokladá sa, že sa vyvinuli ako dôsledok sociálnych, ekologických výberových tlakov." (Geary, 2005, s.128)

Ak aplikujeme problém doménovosti na osobné hodnoty, narážame na hranice samotného vymedzenia hodnôt, napr. Schwartzovmu: "želateľné, **transsituačné ciele**, variujúce v dôležitosti, ktoré slúžia ako vedúce princípy v ľudských životoch" (Schwartz, 1996, s.2). To znamená, že hodnoty sú v tomto poňatí prevažne univerzálné. Na druhej strane treba zvážiť fakt, že pojem "hodnoty" súvisí s pojmom "hodnotenie" a možno si dokonca predstaviť, že hodnoty sú "hodnotiacimi kritériami". V každodennom živote však človek hodnotí prakticky neustále a často aj mimovoľne a je otázka, či si pri tom vystačí s niekoľkými univerzálnymi hodnotovými typmi. Prikláňame sa k názoru, že nie a že hodnotenie v rôznych špecifických doménach ľudského života využíva diferencovanejšie hodnotové kritériá. To by znamenalo, že existujú aj úrovne osobných hodnôt, ktoré súce nie sú natoľko univerzálné ako v súčasnosti deklarovaných 10 typov, ale sú rovnako často používané v každodennom živote.

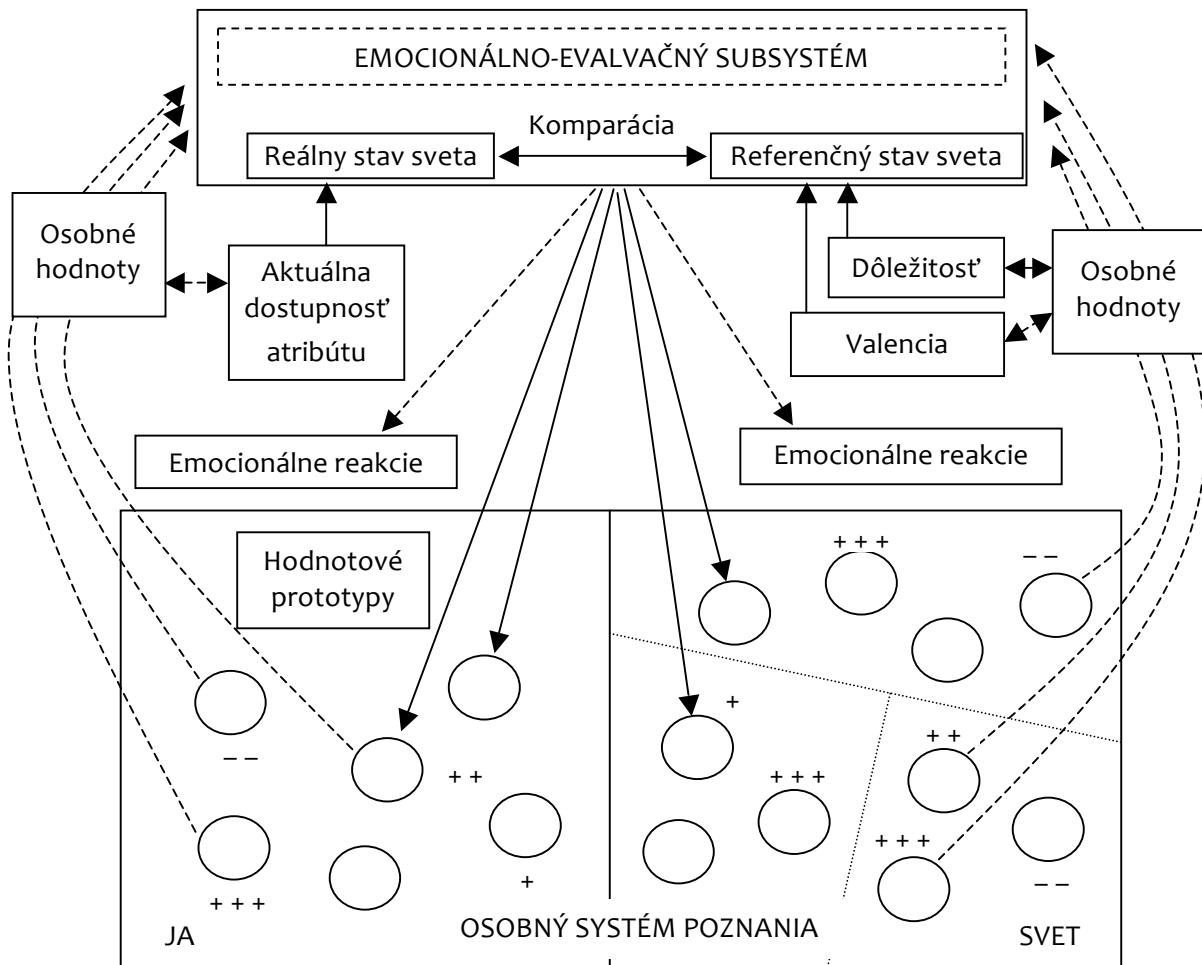
### **Explicitnosť-implicitnosť hodnôt**

Osobné hodnoty považuje Schwartz za "v zásade uvedomované", čím o.i. zdôvodňuje, prečo ich skúma extenzívne prostredníctvom dotazníkových metód. Táto téza však nie je celkom v súlade s naším názorom. V psychológií je dávno známe rozlíšenie tzv. "deklarovaných" (prípadne dokonca predstieraných) hodnôt a hodnôt "žitých". Ľudia nie vždy žijú podľa toho, čo rozprávajú o svojom živote. Okrem hlbnejšej psychológie s jej téhou nevedomých motívov sa k problematike implicitných psychických obsahov prepracovala aj súčasná kognitívna psychológia (problém primingu) alebo sociálna psychológia (problém implicitných asociačných stereotypov). Je teda viacero dôvodov domnievať sa, že osobné hodnoty nie sú čisto explicitnými významami. Ak však majú aj nejaké implicitné aspekty, potom ich skúmanie inventármu je skreslené, lebo neodhaluje ich komplexnú podobu.

Na objasnenie nášho konceptu hodnôt ako explicitno-implicitných štruktúr ho stručne pripomienieme (podrobnejšie in Salbot & Poliach, 2007a, 2007b). Predpokladáme, že v rámci funkčnej architektúry psychiky existuje niekoľko rozsiahlych funkčných subsystémov, pracujúcich s obsahmi psychickej reality. Jedným z nich je emocionálno-evalvačný subsystem (obrázok 1). Ide o viacero súvisiacich funkcií, produkujúcich a využívajúcich bipolárne hodnotenia významov. **Evalvačná zložka** tohto systému označuje (indexuje) obsahy psychickej reality z hľadiska ich dôležitosti a valencie, t.j. vytvára hodnotenia. **Emocionálna zložka** systému zase monitoruje, či

význam, ktorým sa myseľ práve zaoberá, nejako súvisí s označenými obsahmi a posilňuje alebo oslabuje doterajšie hodnotiace indexy.

Obrázok 1 Pracovný model osobných hodnôt (Salbot & Poliach, 2007, upravené)



Vysvetlivky: Znamienka + a - znamenajú "valenciu" a ich počet "dôležitosť". Krúžky označené znamienkami v Osobnom systéme poznania sú **hodnotové prototypy**. Prerušované šípky vedúce po oboch stranách k Evalvačnému subsystému, sú **generalizované hodnotiace kritériá** (t.j. **osobné hodnoty**). Osobný systém poznania je v časti „svet“ rozdelený na domény.

V prípade že áno, identifikuje typ vzťahu a signalizuje ho prostredníctvom emocionálnej reakcie. **Emócie** sú v tomto chápání reakciami na udalosti, ktoré **nejako súvisia s už existujúcimi hodnotovými prototypmi**. Zároveň každá emócia zase potvrzuje alebo oslabuje existujúce **všeobecné hodnotiace kritérium** (t.j. **osobnú hodnotu**).

Podstatou hodnotiaceho procesu je teda **komparácia reálneho stavu sveta** (v zmysle psychickej reality) s **referenčným** (t.j. želaným alebo neželaným) **stavom sveta** (v zmysle osobných hodnôt). Výsledkom tejto komparácie sú emocionálne reakcie, ktoré automaticky značkujú aktivované významy ako dôležité/nedôležité a priaznivé/nepriaznivé (valencia). Zároveň sa označkovaná skúsenosť stáva východiskom pre nové cykly komparácie, t.j. sústava hodnôt sa môže obohatovať, modifikovať alebo aj utlmoveť. Napr. ak je niečo, čo sme si pôvodne cenili, stále dostupné, môže dôjsť k habituácii a objekt si "väžime menej".

Uvedené hodnotiace procesy prebiehajú na implicitných úrovniach psychiky, preto si ich v zásade človek nemusí (aj keď môže) uvedomovať. Hodnoty sú teda konštruktom na pomedzí explicitného prežívania a implicitných hodnotiacich procesov. Dokonca si môžeme predstaviť, že niektoré psychické mechanizmy (napr. obranné mechanizmy osobnosti) môžu aktívne brániť uvedomieniu si určitého hodnotiaceho kritéria, t.j. osobnej hodnoty. Na druhej strane sa priamo ponúka možnosť zistovať skutočné osobné hodnoty prostredníctvom emocionálnych reakcií, alebo aspoň ich predstavy.

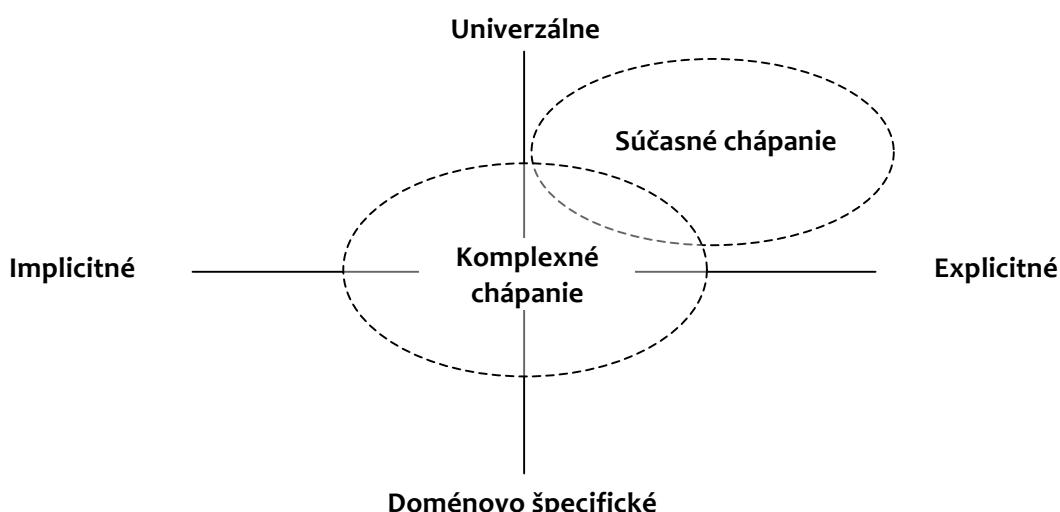
Z toho, čo sme uviedli v predchádzajúcich častiach možno odvodiť dve hlavné tézy, ktorými by sa dala modifikovať súčasná koncepcia hodnôt:

(1) Za hodnoty by sme nemuseli považovať len najuniverzálniešie kategórie, ale mali by sme počítať aj s existenciou generalizovaných doménovo špecifických hodnôt. Tým by sa hodnoty stali spojovacím prvkom pojmov „postoj“, „preferencia“, „záujem“ atď.

(2) Hodnoty nemusia byť len explicitne vyjadriteľné a treba vážne počítať s existenciou implicitných hodnotiacich kritérií, ktoré však doterajšie dotazníkové metódy nepostihujú.

Stručne by podľa nás navrhované zmeny prispeli k významovému posunu chápania osobných hodnôt k vyššej komplexnosti tak, ako vidno na obrázku 2.

Obrázok 2 Hodnotové kontinuum, znázorňujúce návrh na posun chápania osobných hodnôt



V snahe zdokumentovať, ako by sa dali urobiť prvé kroky k horeuvedenému chápaniu sme uskutočnili aj nasledujúcu výskumnú sondu, týkajúcu sa práve problému univerzálnosti a doménovej špecifickosti osobných hodnôt u mládeže.

### **Výskumná sonda**

#### **Metóda**

**Racionálne** našej výskumnej sondy bolo nasledovné:

- (1) Vybrať podskupinu najvyhranenejších predstaviteľov hodnotového typu.
- (2) Zistit, **do akej miery sa do ich odpovedí v 4 rôznych doménach** (práca, voľný čas, vzdelanie a rodina) **skutočne premietnu významy, zodpovedajúce preferovanému hodnotovému typu** (v

zmysle škálovania každej významovej jednotky ako nesúvisiacej (0), čiastočne súvisiacej (1), úplne zhodnej (2) s preferovaným hodnotovým typom)

(3) Vypočítať pre každú osobu **4 koeficienty významovej zhody typ-doména**.

(4) Vypočítať **skupinový priemer koeficientov významovej zhody**.

(5) Urobiť tú istú procedúru s predstaviteľmi iného (podľa možnosti protikladného hodnotového typu v zmysle Schwartzovho cirkulárneho modelu hodnotových typov).

Na **identifikáciu preferencie hodnotového typu** sme použili 10 položkový vlastný dotazník variánt životného smerovania (VŽS), založený na koncepcii Schwartzovych hodnotových typov (pozri napr. xxx). Každý hodnotový typ je tu opísaný cca piatimi-šiestimi charakteristikami, ktorých prít'ažlivosť treba hodnotiť na 5 bodovej škále (0 ~ 4). Inštrukcia znie: "V nasledujúcom zozname je uvedených 10 rôznych variánt životného smerovania. V každej z nich sa kladie dôraz na trochu iné stránky života. Ohodnoťte pomocou stupnice 1-5 každú variantu podľa toho, nakoľko by vám vyhovovala.

Na **získanie hodnotovo sýtených odpovedí pre 4 domény** (práca, voľný čas, vzdelanie, rodina) sme použili 4x5 rovnako formulovaných otvorených otázok (príklad pre doménu "rodina"):

1. Čo vás najviac teší v súvislosti s vašou rodinou?
2. Čoho sa najviac obávate v súvislosti s vašou rodinou?
3. Čo vás najviac hnevá v súvislosti s vašou rodinou?
4. Čo považujete za najdôležitejšie pre vašu rodinu?
5. O čo rodina obohacuje človeka?

**Koeficienty významovej zhody typ-doména** (t.j. zhoda preferovaného hodnotového typu a významov, produkovaných v otvorených otázkach) sme získali nasledovne. V každej otvorenej otázke sme identifikovali všetky zmysluplné **významové jednotky** (jedno slovo alebo spojenie, vyjadrujúce podstatu danej odpovede). Každú významovú jednotku sme ohodnotili podľa jej súvislosti s hodnotovým typom na škále 0, 1, 2. Súhrnné skóre pre danú doménu sme delili dvojnásobkom počtu významových jednotiek. Koeficient zhody teda vyjadruje **relatívny podiel typovo relevantných významov na celkovom počte významových jednotiek** vyprodukovaných pre danú doménu.

## Výskumná vzorka

Jej základ tvorilo ju 462 vysokoškolákov z 5 lokalít z celého Slovenska, s prevahou stredného Slovenska. Z nich sme v tejto sonda vybrali dve subvzorky ( $N_{10} = 14$ ,  $N_5 = 19$ ). Vzorku  $N_5$  tvorili tí respondenti, ktorých skóre v dotazníku VŽS bolo vyhranené jednoznačne v prospech hodnotového typu 5 ("Dôraz na bezpečie rodiny, národa, celej spoločnosti. Čistota, poriadok, stabilita, upravenosť."), t.j. práve tento jeden hodnotový typ u nich skóroval najvyššie. Vzorku  $N_{10}$  tvorili tí respondenti, ktorých skóre jednoznačne preferovalo hodnotový typ 10 ("Dôraz na nezávislosť a samostatnosť pri riadení vlastného života. Sloboda, tvorivosť, sebadôvera.")

## Prehľad výsledkov

V tabuľke 1 predkladáme výsledky analýzy pre Schwartzov hodnotový typ 10 ("Nezávislosť a samostatnosť"). Priemerné koeficienty významovej zhody ukázali, že približne jedna tretina respondentami produkovaných významov v doménach Práca, Voľný čas a Vzdelanie mali zreteľný vzťah k hodnotovému typu "Nezávislosť a samostatnosť". V doméne Rodina to bola necelá desatina. Najvyššiu variabilitu mali pritom domény Práca a Voľný čas, najnižšiu Rodina.

Tabuľka 1 Koeficienty významovej zhody pre 4 domény (práca, voľný čas, vzdelanie, rodina) a univerzálny hodnotový typ 10 – "Nezávislosť a samostatnosť"

	Koeficienty významovej zhody typ-doména			
	Práca	Voľný čas	Vzdelanie	Rodina
<b>Minimum<sub>10</sub></b>	0,18	0,05	0,18	0,00
<b>Maximum<sub>10</sub></b>	0,88	0,72	0,56	0,19
<b>AM<sub>10</sub></b>	0,33	0,31	0,34	0,08
<b>SD<sub>10</sub></b>	0,18	0,19	0,11	0,07

V tabuľke 2 vidno výsledky analýzy pre hodnotový typ 5 ("Bezpečie"). V tomto prípade jedine v doméne rodina boli vo vyššej miere zastúpené významy súvisiace s "bezpečím", a to asi v tretine z celkového počtu produkovaných významov. V ostatných troch doménach bola významová zhoda prakticky zanedbateľná.

Tabuľka 2 Koeficienty významovej zhody pre 4 domény (práca, voľný čas, vzdelanie, rodina) a univerzálny hodnotový typ 5 – "Bezpečie"

	Koeficienty významovej zhody typ-doména			
	Práca	Voľný čas	Vzdelanie	Rodina
<b>Minimum<sub>5</sub></b>	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Maximum<sub>5</sub></b>	0,14	0,13	0,13	0,64
<b>AM<sub>5</sub></b>	0,01	0,02	0,01	0,33
<b>SD<sub>5</sub></b>	0,04	0,04	0,03	0,18

Pozoruhodné je porovnanie dvoch protikladných hodnotových typov. Ich protikladnosť akoby sa premietla do spôsobu reagovania na domény. Pôsobí to, akoby bol hodnotový typ "bezpečie" asociovaný práve s Rodinou a "nezávislosť a samostatnosť" práve s doménami Práca, Voľný čas a Vzdelanie. Či je to náhoda, alebo naozaj nejaká hlbšia súvislosť, si netrúfame na tejto úrovni analýzy povedať.

Tabuľka 3 Porovnanie priemerov koeficientov významovej zhody pre hodnotové typy 10 – "Nezávislosť a samostatnosť" a 5 – "Bezpečie".

Univerzálny hodnotový typ \ Doména	Práca	Voľný čas	Vzdelanie	Rodina
<b>AM<sub>10</sub> – "Nezávislosť a samostatnosť"</b>	0,33	0,31	0,34	0,08
<b>AM<sub>5</sub> – "Bezpečie"</b>	0,01	0,02	0,01	0,33

## Zhrnutie

Názvom nášho príspevku sme položili otázku "Do akej miery sú osobné hodnoty mládeže doménovo špecifické / univerzálné"? Následne sme sa pokúsili do tohto problému nahliadnuť prostredníctvom jednoduchej výskumnej sondy.

Z výsledkov nadobúdame dojem, že významová zhoda hodnotových typov a doménovo špecifických odpovedí je sice naznačená, je však zároveň relatívne nízka, rozhodne nižšia, než by zodpovedalo prílastku "univerzálny hodnotový typ". Náznak univerzality sme zachytili skôr u typu 10 "Nezávislosť a samostatnosť" (nízke zhody sa prejavili naprieč tromi doménami). Naopak skôr špecifickosť môžeme konštatovať u hodnotového typu 5 "Bezpečie". Pripomíname, že respondentami boli len najvyhranenejší predstaviteľia uvedených hodnotových typov, t.j. 3-4 % zo vzorky stredného rozsahu. U väčšiny ostatných respondentov bola hodnotová vyhranenosť nižšia a zachytenie významových zhôd s viacerými typmi by pravdepodobne podávalo ešte menej ostrý obraz.

Za silnú stránku nášho výskumu považujeme dostatočne veľký rozsah pôvodnej vzorky, umožňujúci vybrať dostatočný počet tých najvýraznejších predstaviteľov oboch hodnotových typov. Rezervy vidíme v zatiaľ iba stručnom spracovaní údajov a vo výbere iba dvoch hodnotových typov z celkového počtu 10. Výsledky teda sice na otázku položenú v názve príspevku neodpovedajú, svedčia však o jej relevantnosti.

## Literatúra

- Bardi, A. & Schwartz, S. H. (2003): Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.29, No.10, 1207-1220.
- Fontaine, J.R.J., Poortinga, Y.H. et al. (2008): Structural Equivalence of the Values Domain Across Cultures. Distinguishing Sampling Fluctuations From Meaningful Variation. In *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2008, Vol. 39, No.4, 345-365.
- Geary, D. C. (2005): Modular Domains of the Human Mind. In *The origin of mind: Evolution of brain, cognition, and general intelligence*. Washington, DC : American Psychological Association, 2005.
- Chen, CH., Himsel, A. & Kasof, J., Greenberger, E., Dimitrieva, J. (2006): Boundless Creativity: Evidence for the Domain Generality of Individual Differences in Creativity. In *Journal of Creative Behavior*, 40, 2006, 3, p. 179 – 201.
- Poliach, V., Salbot, V. (2007): Pokus o teoretické vymedzenie "osobných hodnôt". In *Psychologické pohľady na osobné hodnoty*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007, s. 46-54.
- Salbot, V., Poliach, V. (2007): Niektoré problémy súčasného psychologického výskumu osobných hodnôt. In *Psychológia pre život. Zborník z vedeckej konferencie k 15. výročiu Katedry psychológie na Trnavskej univerzite*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2007, s.69-73.
- Schwartz, S.H., Bilsky, W. (1987): Toward a Universal Psychological Structure of Human Values. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, č. 3, 1987, s. 550 – 562
- Schwartz, S.H., Melech, G. et al. (2001): Extending the Cross-Cultural Validity of the Theory of Basic Human Values with a Different Method of Measurement. In *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2001, Vol.32, No. 5, 2001, 519-542.
- Schwartz, Shalom, H., Sagiv, Lilach (1995): Identifying Culture-Specifics in the Content and Structure of Values. In *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1995, Vol 26, No 1, 92-116

# **Osobnosť ako rizikový faktor vo vzťahu k alkoholovej závislosti a patologickému hráčstvu**

**Personality as a risk factor in relation to alcohol dependence and pathological gambling.**

**Rojková Zuzana**

Katedra psychologických vied FSVaZ UKF v Nitre  
zuzanar@pobox.sk

**Miroslava Uličná**

CPPPaP Centrum pedagogicko-psycholog. poradenstva a prevencie

**Kristína Baumanová**

Fakulta sociálnych vied az zdravotníctva UKF v Nitre

*Abstrakt: Príspevok sa zaobera osobnostnými charakteristikami, ako jedným z faktorov drogového správania, sumarizuje a syntetizuje teoretické poznatky v danej oblasti. Prezentuje a komparuje výskumy, ktoré boli zamerané na overovanie osobnostných faktorov (emocionálna labilita, extroverzia, ) vo vzťahu k alkoholovej závislosti a patologickému hráčstvu. Dáta pre výskum boli získané v zariadeniach pre liečbu závislostí a faktory overované na základe porovnania respondentov so závislošťou a bez závislosti. Získané výsledky obohacujú poznatky v oblasti faktorov závislostí (látková, nelátková), ktoré sú potrebné pre formovanie preventívnych programov.*

*Kľúčové slová: Závislosť. Hráčstvo. Osobnosť. Faktory. Droga.*

*Abstract: The article is focused on personal characteristics as one of the drug behaviour factors. We summarized and synthesised theoretical knowledge in this area. We show and compare researches focused on verification of personality factors (extroversion and neurotism) in relation to alcohol dependence and gambling. Data were obtained by questionnaire method from respondents attending dependence therapy (in departments for dependence treatment?). We verified factors by comparison of research and control group. Obtained results enrich knowledge of dependence factors (substance and non-substance), that are needed for forming of preventive programs.*

*Keywords: Dependence. Gambling. Personality. Factors. Drug.*

## **Úvod**

Samotná osobnosť je pri vzniku závislostí najmenej jednoznačným faktorom, najťažšie skúmateľným, ale predsa významným. Pokiaľ ide o osobnosť, existuje celý rad pohľadov a snáh o klasifikáciu. Štruktúru osobnosti tvoria vrozené a získané vlastnosti. Aj keď je človek predovšetkým sociálnou bytosťou, prejavuje sa v jeho osobnosti nielen jeho spoločenská, ale aj biologická podstata. Človek je jedinečný a jeho jedinečnosť sa prejavuje práve v individualite jeho správania, prežívania, myšlenia, vnímania či v individualite jeho duševných charakteristík. Nejde len o psychické charakteristiky jednotlivých funkcií, ale aj o to, že prirodzenosť a individualita sa prejavuje práve v jeho svojzrých reakciách na podnety, ktorími sa odlišuje od ostatných.

Pri zložitej tematike, akou závislosť nepochybne je, musíme brať vždy na zreteľ aj osobnostné charakteristiky človeka. Vo svojej podstate sa za určitých okolností môže závislým stať každý a je nemožné určiť kombináciu osobnostných charakteristík, ktoré by nezvratne nasmerovali jedinca k závislosti. Môžeme však hovoriť o istých indíciách vedúcich k štruktúre osobnosti, ktorá hľadá riešenie problémov v užíti psychotropných látok alebo iného návykového správania.

## **Patologické hráčstvo vs. látková závislosť**

Napriek tomu, že patologické hráčstvo sa v Medzinárodnej klasifikácii chorôb klasifikuje do skupiny F-63 medzi návykové a impulzívne poruchy, nie medzi závislosti (Hánová, Kordáčová, 2002), názory odborníkov smerujú k tomu, že mechanizmus jeho vzniku, fázy a príčiny sú podobné ako pri látkovej závislosti (Nešpor, 2007). Podobne ako pri vzniku drogových závislostí, aj patologické hráčstvo je polyetiológiký, mnohopríchne podmienený jav. Vníma sa ako jediná závislosť bez dodania látky, ktorá by ju vyvolávala. U patologického hráča tak nespôsobuje pôžitok prijatá látka, ale hranie ako činnosť (napr. pri hre sa vylučuje noradrenálín, ktorý je podobný metamfetamínu). Na jej vzniku sa podielajú faktory bio-psicho-sociálneho charakteru. Patologický vplyv bude mať ich spolupôsobenie (Hroncová, 2006).

### **Osobnosť a látkové závislosti**

Samotná osobnosť nie je pri rizikovom správaní jednoznačným faktorom. Je zrejmé úzke prepojenie medzi osobnosťou a sociálnym prostredím, nemožno tak presne popísť súhrn osobnostných charakteristík, ktoré by za istých podmienok viedli k rizikovému správaniu (Verešová, 2000). Nepodarilo sa teda ani dokázať, že existuje kauzálny vzťah medzi určitou črtou osobnosti a drogovým správaním. Ako hovorí Vágnerová (2004) v počiatočnej fáze, kedy ide o prvú skúsenosť s nejakou drogou, je okrem samotného alkoholu ako spúšťača, uspokojuivého sociálneho zakotvenia a fungujúcich vzťahov veľmi dôležitá aj samotná osobnosť jednotlivca. Konkrétnie ide o spôsob emocionálneho a racionálneho spracovania, mieru schopnosti a ochoty uvedomiť si riziko riešenia osobných problémov pomocou drog či alkoholu.

Spoločné črty sa zdajú byť len formalitou, keď vezmeme do úvahy, že aj rozličné skupiny odborníkov odlišne hodnotia jednotlivé charakteristiky závislých, čo môže byť podmienené špecifickým prístupom k problému. Psychológovia zostavili viacero charakteristík profilu osôb potenciálne ohrozených rizikom vzniku drogového správania. Najvýraznejšie sú znaky ako impulzívnosť, nevzretosť, egocentrizmus, narcizmus, pocity menej cennosti, psychická dilema medzi túžbami a schopnosťami atď. (Lietava, 1997).

Komárik (1998) uvádza dva okruhy faktorov, ktoré považuje za predispozície k užívaniu návykových látok: 1. užívanie drog sa často spája s poruchami osobnosti, najčastejšie s antisociálnou poruchou (chronické porušovanie spoločenských noriem a očakávanií, delikvencia, útekové správanie). 2. nízka úroveň sebacitu, nízka frustračná tolerancia a nízka kapacita na emocionálnu náklonnosť. Tiež Presl (1994) vyčleňuje dve rizikové skupiny ľudí s inklináciou k drogám. Prvá skupina inklinuje k drogám stimulačného typu a vyznačuje sa: senzitivitou, úzkostnosťou, zraniteľnosťou, neschopnosťou komunikovať, nadväzovať kontakty. Druhú skupinu inklinujúcu k zneužívaniu opiátov charakterizujú: extraverzia, vzrušivosť, impulzivita, nízka schopnosť koncentrácie. Podobne dve skupiny „rizikových“ skupín na základe výskumu identifikovala aj Verešová (in Poliaková a kol., 2000), ktorá uvádza, že pre obe skupiny je typická znížená schopnosť postihnúť a spracovať situačné premenné. V jednej skupine je znížená schopnosť prispôsobovať sa novým situáciám, tendencia zotrvať na vlastných schémach správania, v druhej skupine je výrazná poddajnosť, submisivnosť. Na podobné poznatky poukazujú aj ďalší odborníci, napr. Orosová (2000): prvú skupinu tvoria jednotlivci s neurotickou osobnostnou štruktúrou. Prejavujú sa ako psychicky labilní, so sklonom k smútku, depresiám, prežívaniu úzkosti. Majú zníženú odolnosť voči bežnej dennej záťaži. V kontakte s druhými sú plachí, závislí, zraniteľní, sústredení skôr na seba. Inklinujú k drogám stimulačného typu. Do druhej skupiny patria jednotlivci s tzv. sociopatickým typom psychopatie. Budť sa prejavuje morálou necitlivosťou, nedostatkom citu a súčitu, agresiou, páchaním trestnej činnosti, alebo ľahkou ovplyvniteľnosťou, slabou vôľou dosahovať ciele, nespolahlivosťou, prejavuje sa ako pôžitkár a prospechár, pričom porušuje sociálne normy. Na druhej strane sa môžu stať závislými aj jednotlivci osobnostne menej nápadní. Majú niektoré osobnostné zvláštnosti, ktoré uľahčujú

podľahnutie vplyvom prostredia: nedostatočné sociálne zručnosti, nízke sebavedomie a málo pozitívny sebaobraz, nedostatok stratégí odolávať negatívnomu vplyvu okolia a zvládať stres, absencia pozitívneho životného programu. Uvedené „zvláštnosti“ nazývame mediátormi drogového správania, ktoré môžu u jednotlivca pôsobiť v smere k rizikovému alebo abstinujúcemu správaniu (viac in Verešová, 2004).

V literatúre sa stretávame s mnohými pokusmi o popisanie osobnostných štruktúr rizikových pre inklinovanie k drogovému (či rizikovému) správaniu. Vačšina odborníkov (Urban, 1973; Richterová, Trnka a kol., 1967; Škodáček, 1999; Kolibáš a Novotný, 1996; Nociar, 2001; Masarik a kol., 2000 a i.) sa zhoduje na nasledovných charakteristikách: psychopatické alebo neurotické osobnosti, extrovertované, impulívne a nezdržanlivé (vzrušivé), emocionálne labilné a neisté, s nízkou frustračnou toleranciou a problémami pri zvládaní záťaže, vyhľadávajúce pôžitky so sklonom k experimentovaniu, so zvýšenou agresivitou a slabou motiváciou a vôleou, v literatúre sa ďalej (ale zriedka) stretávame s charakteristikami ako je citová chladnosť (pri psychopatických osobnostiach), zvýšená sugestibilita, vzdorovitosť a i..

Poliaková a kol. (2002) pri uvažovaní o osobnostnej podmienenosťi vzniku závislostí vychádzajú z predpokladu, že ide vo väčšine prípadov o osobnosť do istej miery narušenú. Zvládnutie nástrahy prirodzeného tlaku podľahnúť riziku môže len človek, ktorého osobnosť je zrelá a štrukturálne vyvážená, identifikovaná ako „normálna“ (sebapoznanie, vyrovnanosť, cit identity, autonómia, nezávislosť a sebaurčenie, schopnosť sebarealizácie, integrácia, odolnosť voči záťažovým situáciám atď.). Z výskumov zameraných na identifikovanie osobnostných štruktúr rizikových pre vznik drogového správania a závislostí odporúčame: Mečíř (1989), Vojtík a Břicháček (in Poliaková a kol., 2000), Ausbel, Kandelová, Wurmser, Spotts a Shontz, Täschner, Smith, Fogg, Mellinger, Segal, Smith, Fogg, Mellinger, Segal (in Netík a kol., 1991 a i.).

V našich výskumoch sme sa taktiež zaoberali osobnosťou ako faktorom drogového správania. Skúmali sme osobnosť závislých jednotlivcov, ktorých osobnostné charakteristiky (extroverzia, neurotizmus a racionalita) sme porovnávali s kontrolou skupinou bez závislosti. Výskum bol realizovaný v decembri 2008 v OLÚP Predná Hora, PNPP v Pezinke a PN v Hronovciach. Výskumnú vzorku tvorilo 22 žien a 29 mužov; teda spolu 51 respondentov v každej skupine. Vekové zloženie oboch skupín bolo od 23 rokov do 55 rokov. Dáta sme získali pomocou Osobnostného inventára KUD (Miglierini, Vonkomer, 1986).

Na základe teoretických poznatkov sme predpokladali, že respondenti vo výskumnej skupine dosiahnu nižšie skóre v dimenzii emocionálna stabilita, taktiež v dimenzii racionalita. Obe tieto čiastkové hypotézy sa nám pri štatistickom spracovávaní potvrdili. Ďalej sme očakávali, že závislí respondenti budú vykazovať vyššie hodnoty v dimenzii extroverzia. Táto čiastková hypotéza sa nám však nepodporila, respektívne výsledky ukázali rozdiel v opačnom smere, čo je v rozpore s doterajšími poznatkami a názormi odborníkov. Jedným z vysvetlení môže byť to, že respondenti boli aktuálne liečení, kde v rámci terapie sú zameraní introspektívne (písanie denníkov, úvah, esejí atď.). Napriek tomu, že osobnostné štruktúry sú relatívne stabilné, domnievame sa, že treba brať do úvahy situáciu alkoholika, ktorý už svoj alkoholizmus nezvládal a je predpoklad, že v jeho prostredí boli narušené sociálne štruktúry (extroverzia je črta viažúca sa na spoločnosť, vzťahy s ľuďmi), čo mohlo spôsobiť skreslené sebaposúdenie v dotazníku.

tabuľka 1: Porovnanie osobnostných charakteristík medzi skupinou alkoholikov a kontrolou skupinou

VS-KS	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Stabilita	-4,789	0,000	-5,235
Racionalita	-2,452	0,016	-2,588
Extroverzia	-3,012	0,003	-3,980

## **Osobnosť patologického hráča**

Existujú osobnosti s vyššími predispozíciami, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť, že sa stanú hráčmi. Viac ohrozené sú osoby emočne nestále, psychicky labilnejšie, jednotlivci, ktorí podceňujú riziká, majú nedisciplinované postoje k životu, nízku frustračnú toleranciu a nedostatočnú odolnosť voči stresu a záťaži. Častý je výskyt patologického hráčstva u osôb s poruchami osobnosti (Nábělek a kol, 1996). Živný (1998) udáva nasledujúce osobnostné dispozície patologického hráčstva: defektné sebahodnotenie, pochybnosti o sebe samom, neistota, narušenie medziľudských vzťahov, nízka frustračná tolerancia, nedostatok zodpovednosti, neschopnosť odložiť uspokojenie potrieb, defekt schopnosti vytrvať. Meyer, Sharpe, Tarrier, Hulen, Burns (in Hánová, Kordáčová, 2002) uvádzajú nasledovné charakteristiky premorbídnej osobnosti patologického hráča: nízke sebavedomia, nízka frustračná tolerancia, vyhľadávanie rizikových a nebezpečných situácií, narcisticke črty, vysoká impulzivita, nízka sebkontrola, nízka socializácia a sebaúcta.

Benkovič (2003) u gamblerov identifikuje také črty osobnosti, ako je nezdržanlivosť, bezstarosť, egocentrismus, labilita, ľahkovážnosť, nedbalosť, impulzivitu, emocionálnu nezrelosť, tŕažkosti v adaptácii na záťaž. Na druhej strane sú to ľudia kreatívni, tvoriví, ktorí sa radi zožnamujú s novými možnosťami. Bergler (1985) nazýva gamblerov neurotikmi s nevedomou potrebou prehrávať. Vacek (1992) pri patologickom hráčstve poukazuje na zvýšené skóre v škále psychopatie a depresie v MMPI a v Eysenckovom dotazníku v škále extraverezie, psychopatizmu a neuroticizmu. Uvádza aj narcisticke črty osobnosti, nízku sebkontrolu, socializáciu, sebareguláciu a adaptáciu, zvýšenú hostilitu, vysokú impulzivitu, malú sebaúctu a nízku motiváciu.

V jednom z našich výskumov sme porovnávali osobnostné charakteristiky medzi respondentmi s diagnózou patologického hráčstva a kontrolou skupinou respondentov, ktorí sa hazardným hrám nevenujú vôbec. Výskumnú vzorku tvorilo 42 respondentov. Výskumnú skupinu tvorilo 21 mužov priemerného veku 32,7 rokov. Súbor bol tvorený liečenými patologickými hráčmi z psychiatrických oddelení a sanatória. Kontrolnú skupinu tvorilo 21 mužov priemerného veku 31,3 rokov. Súbor bol vybraný náhodne, pričom kritériom boli respondenti, ktorí nikdy nehrali hazardné hry.

Respondenti prvej skupiny boli pacienti OLÚP na Prednej Hore, Sanatóriu AT v Bratislave a v psychiatrickej nemocnici vo Veľkom Záluží. Zber údajov sa uskutočnil v čase od decembra 2008 do marca 2009. Porovnávali sme vybrané osobnostné charakteristiky získané dotazníkom NEO-FFI (Ruisel, Halama, 2007). Na základe horeuvedených poznatkov sme predpokladali nižšie skóre v prívetivosti, svedomitosti, vyššie v otvorenosti voči skúsenosti, neurotizme a extroverzii.

tabuľka 2: Porovnanie osobnostnch charakteristík medzi skupinou patologických hráčov a kontrolou skupinou

	U	Sig.	Mean Rank	
			VS	KS
Prívetivosť	113	0,007	16,38	26,62
Svedomitosť	126,5	0,018	17,02	25,98
Otvorenosť	217	0,93	21,33	21,67
Extraverzia	94	0,001	27,52	15,48
Neurotizmus	0	.000	32	11

Výsledky podporujú naše predpoklady, že patologickí hráči sú menej prívetiví ako kontrolná skupina. Domnievame sa, že ľudia egocentrickí, sútiaživí, a tí, ktorí majú tendenciu znevažovať zámery iných majú väčší predpoklad, že sa stanú patologickými hráčmi ako tí, ktorí sa k druhým správajú láskavo a majú pre nich pochopenie a porozumenie.. U „hráčov“ ďalej výsledky podporujú predpoklad, že patologickí hráči sú menej svedomití ako kontrolná skupina

respondentov. Naše výsledky podporujú aj zistenia Živného (1998), ktorý skúmal osobnostné dispozície patologických hráčov, u ktorých prevládali charakteristiky ako nespoľahlivosť, nedbanlivosť, lenivosť a pôžitkárstvo, ktoré sú typické pre nízke skóre vo faktore svedomitost. Overovali sme aj predpoklad o rozdieli v otvorenosti voči skúsenosti medzi výskumnou a kontrolnou skupinou a dospeli sme k výsledkom, ktoré predpoklad nepodporujú. Vysvetľujeme to tým, že otvorenosť voči skúsenosti by mohla byť faktorom pri experimentovaní s rôznymi typmi rizikového správania akým sú aj hazardné hry, ale zotrvávanie v tomto type správania môže byť podmienené aj inými všeobecnými faktormi. Pri patologickom hráčstve už ide o stereotypné správanie a nie o tvorivú činnosť či nové skúsenosti. Podporený bol predpoklad o vyššom skóre neurotizmu vo výskumnej skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou a predpoklad o vyššej extroverzii patologických hráčov v porovnaní s kontrolnou skupinou.

### **Porovnanie závislých do alkoholu a patologických hráčov**

Ako sme už uvádzali v predchádzajúcim teste, zaobrali sme sa skúmaním osobností závislých aj patologických hráčov. Vychádzajúc z uvedených výskumov, kde sme porovnávali závislých alkoholikov s kontrolnou skupinou a patologických hráčov s kontrolnou skupinou (bez závislosti), sme sa rozhodli porovnať osobnostné charakteristiky extroverziu a neurotizmus (emocionálna labilita) medzi skupinami dvoch rôznych druhov závislostí (návykového správania). Na základe teoretických poznatkov, ktoré poukazujú na podobnosť osobnostných štruktúr u drogovo závislých aj gamblerov, sme predpokladali, že pri štatistickom porovnaní alkoholikov a hráčov neexistí signifikantné výsledky. U oboch závislostí sa odborníci zhodujú v charakteristikách extroverzia, emocionálna labilita, impulzivita, atď.. Avšak, už podľa našich výskumov uvedených vyššie, kde alkoholici v porovnaní s kontrolnou skupinou boli viac introvertovaní a hráči viac extrovertovaní, je skôr pravdepodobné, že v extroverzii bude rozdiel, v emocionálnej labiliti však obe skupiny vykazali vyššie skóre v porovnaní s kontrolnou skupinou. Preto sme pre tento výskum stanovili dve hypotézy: 1. Predpokladáme, že budú rozdiely v extroverzii medzi skupinou alkoholikov a skupinou patologických hráčov. 2. Predpokladáme, že nie sú rozdiely v neurotizme medzi skupinou alkoholikov a skupinou patologických hráčov (nulová hypotéza). Výskumnú vzorku tvorili respondenti s diagnózou alkoholu (1. skupina, n = 46) a patologického hráčstva (2. skupina, n = 21) liečení v zariadeniach na liečbu a resocializáciu závislých (OLÚP Predná Hora – alkoholici a hráči, Sanatórium AT v Bratislave a Psychiatrická nemocnica vo Veľkom Záluží – hráči). Údaje o osobnostných charakteristikách sme získali dotazníkom NEO-FFI (Ruisel, Halama, 2007). Po štatistickom spracovaní sme dospeli k nasledovným výsledkom:

tabuľka 3: Komparácia skupín alkoholikov a patologických hráčov, overovanie H<sub>1</sub>, H<sub>2</sub>

	Druh závislosti	N	Mean Rank		NEO_N	NEO_E
NEO_N	alkohol	46	25,92	Mann-Whitney U	111,50	307,50
	gambling	21	51,69	Asymp. Sig.	0,000	0,017
NEO_E	alkohol	46	30,18			
	gambling	21	42,36			

Na základe výsledkov konštatujeme, že hypotéza č. 1. bola podporená, a teda medzi skupinou alkoholikov a patologických hráčov je štatisticky významný rozdiel v extroverzii. Patologickí hráči sú extrovertovanejší než alkoholici. Hypotézu č. 2 (formulovaná ako nulová) zamietame a prijímame jej alternatívnu, teda predpoklad o rozdieli v neurotizme medzi skupinou alkoholikov a patologických hráčov, pričom rozdiel je v prospech patologických hráčov, ktorí sú pravdepodobne emocionálne labilnejší než alkoholici.

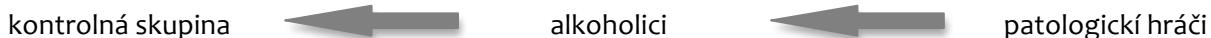
## Diskusia

V práci sme prezentovali tri naše výskumy, ktoré boli realizované v priebehu posledného roka. Na tomto mieste sa venujeme zdôvodňovaniu pozoruhodných zistení, ktorých bolo niekoľko. Niektoré sme uviedli už v texte vrámci minidiskusii pri stručných zhodnoteniach výskumných prác (porovnanie osobností alkoholikov s kontrolou skupinou a patologických hráčov s kontrolou skupinou), teraz uvažujeme o výsledkoch posledne uvedeného výskumu. Naše výsledky hovoria o tom, že je rozdiel medzi alkoholikmi a patologickými hráčmi v extroverzii a neurotizme, zatiaľ čo všetky teoretické zdroje hovoria o podobných osobnostných štruktúrach u alkoholikov aj hráčov (resp. pri látkovej a nelátkovej závislosti). Jedným z vysvetlení môže byť fakt, ktorý sme už spomenuli, že na základe dôsledkov závislosti nadišlo k určitým zmenám v životoch respondentov a mohlo dôjsť ku skresleniu sebaposúdenia pri vyplňovaní dotazníkov (extroverzia nižšia u alkoholikov než v kontrolnej skupine). Otázkou však ostáva, prečo u patologických hráčov bol predpoklad o vyššej extroverzii podporený, a teda u nich k tomuto skresleniu nedošlo? Naše výsledky v **extroverzii** môžeme znázorniť na schéme:



Je skutočne pozoruhodné, že alkoholici sa tu java ako introvertovanejší než kontrolná skupina. Vysvetlenie môžeme hľadať v teoretických východiskách o osobnostiach drogovo závislých, ktoré sú identifikované v dvoch skupinách (Komárik, 1999; Verešová, 2000; Orosová, 2000; Presl, 1994), čo by mohlo platit pre alkoholikov, zatiaľ čo u patologických hráčov sa o dvoch rôznych typoch osobností neuvažuje.

Pri neurotizme sme tiež dospeli k nepredpokladaným výsledkom, ale nie až v takom rozmere ako u extroverzie. Výsledky poukazujú na rozdiel v rovnakom smere medzi alkoholikmi aj patologickými hráčmi a kontrolou skupinou, ale zároveň aj na rozdiel medzi alkoholikmi a patologickými hráčmi. Schéma pre neurotizmus by vyzerala nasledovne:



Výsledky sú vcelku v súlade s teoretickými poznatkami, ale na ich základ je možné upriamíť pozornosť na výzvy do ďalšieho skúmania problematiky osobnosti u látkových aj nelátkových závislostí. Výskum by nemal byť zameraný len na skúmanie osobnosti všeobecne u závislostí. Jednak je potrebné rozlišovať látkové a nelátkové závislosti (najmä nelátkovým závislostiam je venované stále málo úsilia vedeckého aj teoretického). Na druhej strane, už len vychádzajúc z teoretickej koncepcie dvoch rôznych osobnostných štruktúr pri látkových závislostiach sú potrebné štúdie porovnávajúce skupiny respondentov s rôznym druhom závislostí (napríklad závislých na alkohole a závislých na stimulanciách, halucinogénoch a pod.).

Samozrejme, musíme pripustiť aj nedostky nášho výskumu, a upozorniť, že naše výsledky tak nemôžu byť považované za všeobecne platné. Ide najmä o charakteristiku výskumného súboru, napriek tomu, že išlo o kriteriálny výber respondentov s diagnózou určenou kritériom (a teda aj ich počet bol obmedzený), problematickejší bol výber kontrolnej skupiny, v ktorej sme si zvolené kritérium overovali len v dotazníku.

Významným limitom je izolované skúmanie osobnosti ako jedného z mnohých faktorov drogového a návykového správania a tiež samotné získavanie dát o osobnosti. Drogové správanie má vždy multietiologický základ, a preto je potrebné komplexnejšie skúmanie, medzfaktoriálne, a to, ako sme už uviedli, v rámci každého druhu závislosti.

## Záver

V našej práci sme sa pokúsili podať sumarizujúci a syntetizujúci pohľad na osobnosť ako faktor pri vzniku alkoholovej závislosti a patologického hráčstva. Uviedli sme teoretické východiská a tri naše výskumy týkajúce sa uvedenej problematiky. Dospeli sme k niekoľkým pozoruhodným výsledkom, ktoré nám dávajú inšpiráciu do ďalšieho skúmania. Čo je však dôležité podotknúť, že patologické hráčstvo, aj keď nie je klasifikované ako závislosť, je rovnako závažným javom ako látkové závislosti, a je potrebné mu venovať odbornú pozornosť, v ktorej môžeme nadviazať na teoretické východiská a vedecké práce týkajúce sa látkových závislostí. Skúmaním aj nelátkových závislostí získame hodnotné poznatky, ktoré sú potrebné pre formovanie včasnej a účinnej prevencie aj v tejto oblasti. Súhlasíme s vyjadrením Novákovej (2008, str. 7) podľa ktorej je vhodné, aby „každý preventívny program zameraný na závislosti obsahoval prevenciu legálnych i nelegálnych drog a zároveň prevenciu nelátkových závislostí“.

## Literatúra

- Bergler, E.: *The psychology of gambling*. New York, International Universities Press 1985.
- Benkovič, J.: *Patologické hráčstvo*. Bratislava, Solvay Pharma 2001.
- Hánová, J., Kordačová, J.: Iracionalita a osobnosť patologického hráča – sonda do vzájomných vzťahov. In: Sarmány Schuller, I., Košč. M. (Ed.): *Psychológia na rázcestí*. Bratislava, Stimul 2002. 351-355.
- Hroncová, J.: Patologické hráčstvo ako sociálno –patologický jav. In: *Mládež a spoločnosť* 12 (4), 2006, 12-23.
- Kolibáš, E., Novotný, V.: *Alkoholizmus a drogové závislosti*. Bratislava, UK 1996.
- Komárik, E.: *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Bratislava, UK 1998.
- Lietava, J.: *Drogy v dejinách ľudstva*. Bratislava, Uniapress 1997.
- Masarik, P., Masariková, A., Seidler, P., Wiegerová, A.: *Prevencia a protidrogová výchova*. Nitra, UKF 2000.
- Mecíř, J.: *Zneužívání alkoholu a nealkoholových drog u mládeže*. Praha, Avicenum 1989.
- Nábělek, L., Vongrej, J., Lóšková, R.: Diagnostika, klasifikácia a posudzovanie patologického hráčstva. In: *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)* 31 (3-4), 1996, 211-217.
- Nešpor, K.: *Návykové chování a závislosť*. Praha, Portál 2007.
- Netík, K., Budka, I., Neuman, J., Válková, H.: *K osobnosti kriminálneho toxikomana*. Praha: Psychiatricke centrum, Nezávislý novinář II 1991.
- Nociar, A.: *Alkohol, drogy a osobnosť*. Bratislava, Asklepios 2001.
- Nováková, D.: Prevencia nelátkových závislostí v materských školách a na prvom stupni základných škôl v programe Zdravý spôsob života a prevencia závislostí. In: *Sociálna prevencia* 1, 2008, 7-7.
- Orosová, O., Schnitzerová E. a kol: *Prevencia drogových závislostí*. Košice, UPJŠ 2000.
- Poliaková, E., Popelková, M., Sollárová, E., Verešová, M.: *Pedagogické a psychologické otázky výchovy k drogovej prevencii*. Nitra, Pedagogická fakulta UKF 2000.
- Presl, J.: *Drogová závislosť: Môže byť ohrozeno i vaše díte?*. Praha, Maxdorf 1994.
- Richterová, L., Trnka, V.: *Psychopatologie*. Praha, SPN 1967.
- Ruisel, I., Halama, P.: *NEO patfaktorový osobnostný inventár*. Praha, Testcentrum – Hogrefe 2007.
- Škodáček, I.: *Toxikománia detí a mládeže na Slovensku*. Bratislava, SAP 1999.
- Urban, E.: *Toxikomanie*. Praha, Avicenum 1973.
- Vágnerová, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha, Portál 1999.
- Verešová, M.: Vybrané vstupné rizikové psychosociálne faktory determinujúce edukačné prostredie v závislosti od veku. In: Sollárová E.(Ed.): *Netradičné podoby edukačného prostredia*. Nitra, UKF 2000, 227-243. Verešová, M.: *Mediátory užívania drog – Cesta k efektívnej prevencii drogových závislostí*. Nitra, UKF 2004.
- Živný, H.: *Patologické hráčstvo a jeho terapia*. In: *Ako sa prakticky orientovať v závislostiach*. Bratislava, Inštitút drogových závislostí pri CPLDZ 1998, 219-227.

# Komparácia aktuálnej normy a vnímanej normy v oblasti užívania návykových látok v skupine adolescentov

**Comparison of actual and perceived norm of substance use in adolescents**

**Romanová Martina**

Ústav aplikovej psychológie, FSVaZ UKF Nitra  
mromanova@ukf.sk

**Sollár Tomáš**

UKF v Nitre  
tsollar@ukf.sk

*Abstrakt: Sociálne normy zohrávajú dôležitú úlohu v rozhodovaní sa mladých ľudí v období adolescencie smerom k užívaniu respektíve neužívaniu návykových látok. V realizovanom výskume sme využili delenie sociálnych noriem podľa Neighbors et al. (2006) na úrovni deskriptívnej a injunktívnej normy a na úrovni vnímanej a aktuálnej normy. Zahraničné výskumy dokumentujú, že vnímaná norma užívania návykových látok je typicky vyššia od aktuálnej, pretože sa týka toho, či si ľudia myslia. Fenomén nesprávneho vnímania aktuálnej normy bol v odbornej literatúre nazvaný mispercepcia. Vo výskume sme overovali, či aj slovenskí študenti majú tendenciu nadhodnocovať výskyt konzumácie alkoholu a fajčenia cigaret a marihuany v skupine rovesníkov. Na identifikáciu aktuálnej a vnímanej normy a následne teda mispercepcie sme použili Dotazník sociálnych noriem, poskytnutý spolupracujúcou University of Illinois. Výskumu sa zúčastnilo 638 študentov stredných škôl v okrese Nitra. Na všetkých typoch stredných škôl bola zistená diskrepancia medzi aktuálnou a vnímanou normou konzumácie alkoholu, fajčenia cigaret a fajčenia marihuany, v zmysle nadhodnocovania výskytu týchto javov v skúmanej populácii.*

*Kľúčové skóvá: sociálne normy, aktuálna norma, vnímaná norma, mispercepcia*

*Abstract: Social norms seem to be very influential in the period of adolescence, especially in the field of substance use. In the research we used this division of social norms: descriptive and injunctive social norms and actual and perceived norms, introduced by Neighbors et al. (2006). The vast majority of foreign research revealed that perceived norm of substance use is typically higher than the actual norm of substance use. The phenomenon of incorrect perception of actual norm is called misperception. In our research we verified whether high school students in Slovakia have the tendency to overestimate the prevalence of alcohol consumption and cigarette and marijuana smoking in their peer groups. To identify two levels of descriptive norm (actual and perceived) we used the survey that was provided by cooperating University of Illinois. Altogether 638 students of high schools in the district of Nitra participated in the research. The discrepancy between actual and perceived norm of substance use was revealed in all types of high schools, with the tendency of students to overestimate the prevalence of smoking and alcohol consumption.*

*Keywords: social norms, actual norm, perceived norm, misperception*

V posledných rokoch sa na vedeckých fórach stále častejšie objavuje požiadavka zameraná na zlepšenie kvality života ľudí, či už po fyzickej alebo psychickej stránke. Každý deň bývame konfrontovaní s ľuďmi, ktorí vo svojom živote narazili na problém alebo situáciu, ktorú nedokážu riešiť. Preto je požiadavka skvalitnenia života, v zmysle nachádzania možností zvládania záťažových situácií tak frekventované diskutovanou tému nielen na rôznych odborných podujatiach, ale aj v literatúre a v médiách. Do kategórie zvládania problémov alebo záťažových situácií nesporne patrí aj oblasť nadmerného užívania alkoholu, cigaret a iných návykových látok.

Koncept noriem, kľúčový v tomto príspevku, sa používa v psychológií v rôznych kontextoch, napríklad v psychológií osobnosti, psychológií morálneho vývinu, sociálnej psychológií. Normy v každodennom živote zahŕňajú sociálne normy reprezentujúce neformálne záväzky, ktoré sú posilňované sociálnymi sankciami alebo odmenami, ale tiež personálne normy, ktoré predstavujú záväzky a povinnosti, ktoré sú upevňované pomocou zvnútorneného pocitu povinnosti konáť, prípadne pocitu viny, ak v konaní zlyháme (Vandenbergh, 2005). Podľa Ruiselovej a Urbánka (2008), normy regulujú adaptáciu človeka na sociálny systém, v ktorom žije. Užšie chápanie noriem z aspektu sociálnej psychológie ich popisuje a definuje ako „vzorec správania sa človeka, ktorý je typický alebo reprezentatívny pre určitú skupinu ľudí“ (Reber a Reber, 2001, s. 472).

Z aspektu základného určenia noriem môžeme v psychológií definovať normy dvojakým spôsobom:

- prvý spôsob na ne nahliada ako na spoločne akceptované a rešpektované pravidlo,
- druhý spôsob pristupuje k normám ako k individuálnej percepции toho, čo sa má alebo čo sa smie (Výrost a Slaměnýk, 1998).

Cialdini, Reno a Kallgren vytvorili svoju vlastnú teóriu vztahujúcu sa k diferenciácii noriem a nazvali ju „Teória ohniska noriem“, v rámci ktorej identifikovali dva odlišné typy sociálnych noriem, pričom každá z nich ovplyvňuje naše správanie odlišným spôsobom, pretože vychádza z iného zdroja ľudskej motivácie (Cialdini a Demaine, 2006).

Deskriptívna norma (nazvaná normou „JE“) má vztah k tomu, čo sa zvyčajne robí a motivuje ľudí poskytovaním dôkazu o tom, čo pravdepodobne bude efektívna a adaptívna činnosť.

Injunktívna norma (nazvaná normou „MÁ BYŤ“) zodpovedá tradične chápaným sociálnym normám, ako predpisu alebo pravidlu, ako sa má človek správať. Teória ohniska noriem predpokladá, že existujú situácie, v ktorých je rozdiel medzi tým, čo ľudia bežne robia a medzi tým, čo má byť a čo sa má robit. V týchto nejednoznačných príkladoch sa človek riadi buď injunktívou alebo deskriptívou normou, podľa toho, ktorá z nich je aktivizovaná (Cialdini a Demaine, 2006).

Koncentrácia pozornosti na subjektívnu percepciu noriem vyústila do potreby rozlišovať nielen dva typy noriem ako uvádzaj Cialdini (injunktívne a deskriptívne), ale aj na personálne normy (Baumgartner, 1998). Výsledkom tejto snahy je vytvorenie modelu viaczložkovej kognitívnej reprezentácie noriem. V zhode s načrtnutou koncepciou sa rozlišujú normy ako pravidlá, normy ako spôsoby riešenia situácií a normy ako osobné zásady človeka. Tento model dostal názov IDP, podľa začiatočných písmen jednotlivých úrovní noriem – to znamená „rozlíšenia sociálnych a personálnych noriem, pri diferenciácii sociálnych noriem na injunktívne a deskriptívne“ (Lovaš, 1998, s. 5). Model obsahuje tri zložky normatívnych presvedčení:

- injunktívne normy – popisy žiaduceho správania (normy typu čo má byť), ktoré bližšie definujú čo ľudia schvaľujú a čo neschvaľujú v danej kultúre;
- deskriptívne normy – určujú a popisujú, ako väčšina ľudí myslí a čo väčšina ľudí robí v určitých situáciách;
- personálne normy – sú vyjadrením toho, čo konkrétny človek uznáva ako záväzné pre seba a pre ľudí, s ktorými je v styku.

Posledných desať rokov koncept noriem získal významné miesto aj v oblasti prevencie rôznych sociálno – patologických javov. U nás zatiaľ nie príliš známy preventívny prístup založený práve na sociálnych normách má v USA svojich zástancov a realizátorov, ktorí aplikáciou tohto prístupu dosiahli významné zmeny v smere zníženia rizikového správania ako je napríklad užívanie návykových látok. Štúdium noriem ovplyvňujúcich užívanie alkoholu medzi mládežou iniciovalo výskumné aktivity zamerané na zistenie vplyvu sociálnych skupinových noriem v tejto oblasti. Výskumy medzi študentmi stredných škôl a vysokých škôl v USA tvoria veľkú časť literatúry zaoberajúcej sa normami z aspektu redukcie vybraných špecifických sociálno – patologických prejavov v správaní.

Terminológia používaná v empirických výskumoch týkajúcich sa sociálnych noriem je však často nejednotná a rozdielna. V príspevku využívame delenie sociálnych noriem podľa Neighbors et al. (2006), na úrovni deskriptívnej a injunktívnej normy a na úrovni vnímanej a aktuálnej normy. Vysvetlením uvedeného delenia je zrejmé, že obidva typy sociálnych noriem, to znamená aj norma popisujúca, čo ľudia bežne robia, ako sa správajú, ale aj norma popisujúca, čo by mali ľudia v určitých situáciach robiť a ako by sa mali správať, môže mať dva uhly pohľadu. Prvým je nazeranie na injunktívne aj deskriptívne normy na základe toho, ako sa jednotlivec sám správa, čo a ako zvyčajne robí, ako by sa podľa neho mali ľudia správať. Druhý uhol pohľadu sa týka názoru jednotlivca, čo si myslí, ako sa druhí ľudia správajú a čo zvyčajne za určitých okolností robia. Prvý uhol pohľadu indikuje aktuálny stav, druhý uhol pohľadu indikuje vnímaný stav.

Oleson (2004) charakterizuje aktuálnu normu ako zloženú z aktuálnych priemerných postojov, presvedčení a správania sa všetkých členov v skupine. Na druhej strane vnímaná norma je v skupine prevládajúci predpoklad alebo domnenka o extrémnosti v postojoch, presvedčeniach a správaní ostatných členov v skupine. Vnímaná norma je odlišná od aktuálnej, pretože sa týka toho, či si ľudia myslia. Preventívny prístup, založený na sociálnych normách je založený na dvoch skutočnostiach:

- a) vnímaná norma je typicky vyššia ako aktuálna norma,
- b) vnímaná norma pozitívne koreluje s užívaním návykových látok (Neighbors et al., 2006).

Výskumné tímy sa na začiatku využívania teórie sociálnych noriem zameriavali primárne len na konzumáciu alkoholu a menej pozornosti venovali užívaniu drog a sexuálnemu správaniu sa mladých ľudí. Diskrepancia medzi aktuálnou a vnímanou normou sa vyskytuje aj v týchto oblastiach. Tradičné preventívne postupy, ktoré sa dodnes využívajú aj v našich podmienkach, sa koncentrovali na edukačné programy s cieľom zvýšiť úroveň uvedomenia si rizík takého správania, vykazovali však len limitovaný pozitívny efekt v redukcii negatívnych javov (Martens et al., 2006). Teória, ktorej základy sa nachádzajú v sociálnych normách je vytvorená na základe názoru, že jednotlivci nesprávne vnímajú frekvenciu toho, ako často ich rovesníci vykazujú zdraviu škodlivé správanie a tento jav má kauzálny efekt na ich správanie. Fenomén nesprávneho vnímania aktuálnej normy bol v odbornej literatúre nazvaný mispercepcia. V príspevku vychádzame z predpokladu prístupu sociálnych noriem, ktorý tvrdí že:

- a) Rozdiel medzi aktuálnou a vnímanou normou existuje nezávisle na type drogy.
- b) Mispercepcie medzi rovesníckymi normami existujú aj na stredných aj na vysokých školách (Perkins, 1995).

Vo výskume sme sa zamerali na aktuálnu úroveň užívania troch vybraných druhov návykových látok, na vnímanie ich užívania v skupine rovesníkov a tak zistili rozdiel medzi úrovňami dvoch noriem, ktorý zodpovedá fenoménu nesprávneho vnímania rovesníckych noriem užívania. Rozdiely sme sledovali v rôznych typoch stredných škôl.

## Metódy

### Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 638 študentov (35.7% chlapcov a 64.3% dievčat) stredných škôl v okrese Nitra (Obchodná akadémia 25.9%; Športové gymnázium 6.6%; Hotelová akadémia 15.0%; Stredná zdravotnícka škola 18.5%; SPŠ elektrotechnická 10.8%; Gymnázium 21.2% a SOU 2.0%).

### Metodika

Na zistovanie sociálnych noriem sme použili dotazník „Drug Use and Perception Survey“ (v našich podmienkach nazvaný Dotazník sociálnych noriem). Dotazník bol poskytnutý predstaviteľmi

University v Illinois. So zástupcami bol konzultovaný slovenský preklad a jeho finálna podoba. Administrácia dotazníka trvá približne 20 minút. Zachytáva štyri základné oblasti:

- identifikačné otázky;
- údaje o aktuálnej norme týkajúcej sa užívania návykových látok, postojov a presvedčení študentov k problematike užívania;
- údaje o vnímanej norme, týkajúcej sa percepcie užívania, postojov a presvedčení;
- postoje, presvedčenia a správanie sa rodičov v náväznosti na užívanie legálnych aj nelegálnych drog.

#### **Vo výskume sme sa zamerali na tri oblasti:**

1. Aktuálna norma - výskytu fajčenia cigariet, pitia alkoholu a fajčenia marihuany v kratšom, aj dlhšom časovom horizonte, sledovali sme tiež frekvenciu užívania látok.
2. Vnímaná norma študentov, vzťahujúca sa k správaniu – užívaniu návykových látok a osobných preferencií v skupine rovesníkov. Perkins et al. (1999) popisuje vnímanú normu v kontexte prístupu sociálnych noriem ako vzorec užívania, o ktorom si študenti myslia, že je bežný na škole.
3. Identifikovanie aktuálnej a vnímanej normy je nevyhnutné pre zistenie chyby vo vnímaní sociálnych noriem. Tento fenomén sa nazýva mispercepcia a v realizovanom výskume tvorí tretiu časť zistovanie mispercepcie užívania vybraných návykových látok.

Na empirickej úrovni používame na zistenie mispercepcie diskrepanciu medzi vnímanou a aktuálnou normou.

#### **Výsledky**

- u študentov všetkých sledovaných stredných škôl existuje štatisticky významný rozdiel v diskrepancii vnímanej normy fajčenia cigariet od normy aktuálnej v zmysle nadhodnocovania normy vnímanej.

Tabuľka 1 Diskrepancia medzi vnímanou normou fajčenia cigariet a normou aktuálnou

Škola	Návyková látka	n	AM	SD	t	df	p
OA	cigarety - AN	158	.28	.453	18.159	157	< .001
	cigarety - VN	97	.158				
Šport. gym.	cigarety - AN	41	.17	.381	12.845	40	< .001
	cigarety - VN	98	.156				
HA	cigarety - AN	95	.36	.482	12.986	94	< .001
	cigarety - VN	100	.000				
SZŠ	cigarety - AN	103	.43	.497	11.466	102	< .001
	cigarety - VN	99	.099				
SPŠ elektrot.	cigarety - AN	67	.36	.483	8,851	66	< .001
	cigarety - VN	96	.208				
Gymnázium	cigarety - AN	126	.29	.457	16.111	125	< .001
	cigarety - VN	98	.125				
SOU	cigarety - AN	11	.64	.505	2.390	10	.038
	cigarety - VN	100	.000				

Legenda: AN – aktuálna norma, VN – vnímaná norma, AM – aritmetický priemer, t – t test, df – stupeň voľnosti, p – hladina významnosti

- u študentov existujú štatisticky významné rozdiely v diskrepancii vnímanej normy pitia alkoholu od aktuálnej. Zistená diskrepancia medzi týmito dvomi normami bola výsledkom nadhodnocovania konzumácie alkoholu študentmi.

Tab. 2 Diskrepancia medzi vnímanou normou konzumácie alkoholu a normou aktuálnou

Škola	Návyková látka	n	AM (%)	SD	t	df	p
OA	alkohol - AN	145	32	.470	16.048	144	< .001
	alkohol – VN		97	.183			
Šport. gymn.	alkohol - AN	39	23	.427	9.319	38	< .001
	alkohol – VN		97	.160			
HA	alkohol – AN	94	50	.503	9.644	93	< .001
	alkohol – VN		100	.000			
SZŠ	alkohol - AN	88	31	.464	13.654	87	< .001
	alkohol – VN		99	.107			
SPŠ elektrot.	alkohol - AN	55	62	.490	4.644	54	< .001
	alkohol – VN		96	.189			
Gymnázium	alkohol - AN	101	50	.502	9.707	100	< .001
	alkohol – VN		99	.100			
SOU	alkohol - AN	11	91	.302	1.000	10	.341
	alkohol – VN		100	.000			

Legenda: AN – aktuálna norma, VN – vnímaná norma, t – t test, df – stupeň voľnosti, p – hladina významnosti

- u študentov existujú štatisticky významné rozdiely týkajúce sa diskrepancie vnímanej normy fajčenia marihuany od normy aktuálnej u študentov všetkých sledovaných stredných škôl. Opäť bola diskrepancia spôsobená nadhodnocovaním aktuálnej normy.

Tab. 3 Diskrepancia medzi vnímanou normou fajčenia marihuany a normou aktuálnou

Škola	Návyková látka	n	AM (%)	SD	t	df	p
OA	marihuana - AN	158	3	.176	9.681	157	< .001
	marihuana - VN		42	.495			
Šp. gymnázium	marihuana - AN	41	0	.000	3.830	40	< .001
	marihuana - VN		27	.449			
HA	marihuana - AN	92	3	.179	10.877	91	< .001
	marihuana - VN		60	.493			
SZŠ	marihuana - AN	95	1	.103	7.744	94	< .001
	marihuana - VN		40	.492			
SPŠ elektrot.	marihuana - AN	59	0	.000	6.087	58	< .001
	marihuana - VN		39	.492			
Gymnázium	marihuana - AN	128	2	.152	8.875	127	< .001
	marihuana - VN		41	.493			
SOU	marihuana - AN	10	30	.483	2.714	9	.024
	marihuana - VN		90	.316			

Legenda: AN – aktuálna norma, VN – vnímaná norma, t – t test, df – stupeň voľnosti, p – hladina významnosti

## Diskusia

V príspevku sme vychádzali so základného predpokladu prístupu sociálnych noriem ktorý sa opiera o zistenie, že študenti typicky nadhodnocujú užívanie návykových látok. V skutočnosti však viac ich rovesníkov patrí medzi neužívateľov (Perkins, 1995). Nadhodnocovanie aktuálnej normy užívania stupňuje problém samotného užívania, pretože študenti sa ocitnú v skreslenom obraze o rovesníkoch a preberajú správanie, ktoré by im za iných okolností ich vlastný osobný postoj alebo norma nepovolila. Následkom toho užíva návykové látky viac a viac študentov, pretože si nesprávne myslia, že takéto správanie je v zhode so správaním sa ich rovesníkov. Nadhodnocovanie aktuálnej normy bolo zdokumentované aj u študentov všetkých sledovaných stredných škôl, ktorí mali tendenciu vnímať svojich rovesníkov ako častejšie užívajúcich. Perkins (2003) zhrnul príčiny mispercepcie rovesníckych noriem nasledovne:

- Spôsob správania sa mladých ľudí na verejnosti a spôsob ich konverzácie, ktorý skresľuje vnímanie normy užívania – študenti často a detailne diskutujú o konzumácii alkoholu, fajčení v porovnaní s diskutovaním o tématach týkajúcich sa bežného študentského života.
- Reklama a média – filmy, hudba a aj správy atakujú verejnosť so slovami a obrazmi, ktoré detailne demonštrujú užívanie návykových látok, a upozorňujú že takéto správanie je typické pre väčšinu mladých ľudí.
- Vplyv atribučnej teórie.

Pod pojmom atribučná teória sú podľa Brehma a Kassina (1990) zahrnuté všetky teórie, ktoré popisujú, ako ľudia vysvetľujú príčiny správania. V rámci tejto špecifickej teórie môžeme zvažovať tendenciu chybne pripisovať pozorované správanie iných ľudí ich dispozíciam a tiež si chybne myslieť, že takéto správanie je typické pre konkrétneho človeka, ak danú situáciu neviem vysvetliť

inak. Príkladom môže byť situácia, keď vidíme spolužiaka (rovesníka, študenta na škole) intoxikovaného, máme sklon si myslieť, že toto správanie je pre neho charakteristické. Málokedy zvažujeme možnosť, že k tomuto stavu mohli prispieť úplne iné okolnosti. Atribučná teória sa zameriava na to, ako si ľudia potrebujú vytvárať kauzálné vysvetlenia správania a rôznych udalostí vo svojom živote. V mnohých situáciách máme k dispozícii len obmedzený počet informácií o tom, čo práve pozorujeme, no aj tak musíme robiť úsudky o našom prostredí a tieto sa snažíme usporiadalať do zmysluplného celku. V kontexte prístupu sociálnych noriem nám atribučná teória pomáha vysvetliť, ako si ľudia vytvárajú úsudky o vlastnom užívaní návykových látok, ale tiež o užívaní iných ľudí. Atribučný výskum (Perkins, 1997; Sabini, 1992) naznačuje, že vo všeobecnosti vidíme správanie druhých ako prameniace z ich osobnosti, nie zo súčasnej situácie alebo prostredia. To znamená, že máme sklon častejšie priraďovať správanie druhých ľudí ich dispoziciám. Ak hodnotíme vlastné správanie, v prvom rade sa zameriame na situáciu, v ktorej sa nachádzame. Na druhej strane ak hodnotíme iných, viac sa sústredíme na človeka, než na okolnosti. Do určitej miery vždy hodnotíme aj prostredie a okolnosti, ale viac času venujeme pozorovaniu osoby, ktorej sa cela situácia týka. Ak pozorujeme seba, nazeráme zvyčajne smerom von, v zmysle zamerania sa na prostredie. Človek, ktorý sa snaží interpretovať vlastné správanie má tendenciu zvažovať situáciu, ale človek, ktorý pozoruje niekoho druhého, je viditeľne viac zameraný na jeho osobu, než by si uvedomoval. Následne, s relatívne malým počtom informácií o sociálnom prostredí, pripisuje pozorovateľ správanie pozorovaného človeka jeho vlastným osobným dispoziciám. Ak by sme atribučnú teóriu aplikovali na problematiku užívania návykových látok, tak človek bude pravdepodobne vedieť viac o tom, prečo on sám pije v danej situácii, v porovnaní s príčinami a okolnostami pitia alkoholu u iných ľudí. Atribučná teória pomáha vysvetliť fenomén mispercepcie pomocou spôsobu, akým sa kognitívne snažíme usporiadať naše prostredie využitím fragmentárnych a neucelených informácií o ňom (Perkins, 1997).

## Záver

Vo výskume sme sa zamerali na fenomén nadhodnocovania aktuálnej normy užívania návykových látok, ktorý je nazvaný mispercepcia. Zistili sme, že na všetkých participujúcich stredných školáčach je vnímanie konzumácie alkoholu, fajčenia cigariet aj marihuany u rovesníkov vyššie ako samotné užívanie týchto substancií. Nadhodnocovanie normy užívania má potom tendenciu rezultovať u študentov do správania sa, ktoré je v zhode s chybne vnímanou normou užívania. V oblasti prevencie preto považujeme na základe mnohých výskumov (Schultz a Neighbors, 2007; Thombs et al., 2007; Berkowitz, 2005; Lintonen a Konu, 2004; Perkins, 2002) za dôležité a efektívne zohľadniť aj vnímanie užívania, to znamená zistovať nielen aktuálnu normu ale aj vnímanú, ktorá je významným prediktorem samotného užívania. Potom prostredníctvom komunikačných techník, konzistentne šíriť pravdu o aktuálnej norme. Tým, že cielovú populáciu vystavujeme opakovane pozitívnym, na reálnych údajoch založených správam, nadhodnocovanie normy užívania (ktoré udržiavalо problémové správanie) sa redukuje. Tak sa väčšina cielovej polulácie začne správať v zhode s presnejšie vnímanou normou.

## Literatúra

- Baumgartner, F. 1998. Overovanie modelu diferenciácie noriem (model IDP) – sledovanie vplyvu rôznych foriem vyjadrenia noriem. [online]. In: Človek a spoločnosť. roč. 1, č. 4, [citované 6.4.2007]. Dostupné na: <<http://www.saske.sk/cas/4-98/baumgartner.html>>
- Berkowitz, A. D. 2005. An Overview of Social Norm Approach. chap. 13. [online]. In: Lederman, L. et. al.: *Changing the Culture of College Drinking: A Socially Situated Prevention Campaign*. Cresskill NJ: Hampton Press. [citované 6.3.2007]. Dostupné na:<<http://www.alanberkowitz.com/articles/social%20norms%20approach-short.pdf>>
- Brehm, S. S. – Kassin, S. M. 1990. *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company. ISBN 0-395-35876-0.

- Cialdini, R. B. – Demaine, L. J. 2006. Managing Social Norms for Persuasive Impact. [online]. In: *Social Influence*. vol. 1, no. 1, p. 3-15. [citované 6.4.2007]. Dostupné na: <[http://expecon.gsu.edu/jccox/Econ9940/cialdini-etal2006\\_social-influence.pdf](http://expecon.gsu.edu/jccox/Econ9940/cialdini-etal2006_social-influence.pdf)>
- Lintonen, T. P. – Konu, A. I. 2004. The misperceived social norms of drunkenness among early adolescents in Finland. [online]. In: *Health Education Research*. vol. 19, no. 1, p. 64-70. [citované 25.5.2007]. Dostupné na: <<http://her.oxfordjournals.org/cgi/content/full/19/1/94>>
- Lovaš, L. 1998a. Súčasné pohľady na vplyv sociálnych noriem na ľudské správanie v sociálnej psychológií. [online]. In: *Človek a spoločnosť*. roč. 1, č. 2. [citované 6.4.2007]. Dostupné na: <<http://www.saske.sk/cas/2-98/lovas.html>>
- Martens, M. P. – Page, J. C. – Mowry, E. S. – Damann, K. K. – Taylor, K. – Cimini, M. D. 2006. Differences Between Actual and Perceived Student Norm: An Examination of Alcohol Use, Drug Use, and Sexual Behavior. [online]. In: *Journal of American College Health*. vol. 54, no. 5, p. 295-300. [citované 25.6.2007]. Z databázy EBSCO.
- Oleson, K. 2004. *Pluralistic Ignorance Project*. [online]. [citované 6.4.2007]. Dostupné na: <<http://oleson.socialpsychology.org/>>
- Perkins, H. W. 2003. The Emergence and Evolution of the Social Norm Approach. [online]. In: Perkins, H. W.: *The Social Norm Approach to Preventing School and Alcohol Age Substance Abuse*. [online]. San Francisco, CA: Jossey-Bass. p. 3-17. ISBN: 978-0-7879-6459-7. [citované 7.6.2007]. Dostupné na: <[http://media.wiley.com/product\\_data/excerpt/9X/07879645/078796459X.pdf](http://media.wiley.com/product_data/excerpt/9X/07879645/078796459X.pdf)>
- Perkins, H. W. 2002. Social Norms and the Prevention of Alcohol Misuse in Collegiate Contexts. [online]. In: Perkins, H. W.: *Journal of Studies on Alcohol*. supplement no. 14. [citované 7.6.2007] Dostupné na: <<http://www.socialnorms.org/pdf/Perkinsnormsprevention2002.pdf>>
- Perkins, H. W. 1997. College Student Misperceptions of Alcohol and Other Drug Norms Among Peers: Exploring Causes, Consequences and Implications for Prevention Programs. [online]. In: *Designing Alcohol and Other Drug Prevention Programs in Higher Education: Bringing Theory into Practice*. p. 177-206. [cit, 2007-06-07]. Dostupné na: <<http://www.higheredcenter.org/pubs/theorybook/perkins.html>>
- Perkins, H. W. 1995. Scope of the Problem: Misperceptions of Alcohol and Drugs [online]. In: *Catalyst*. vol. 1, no. 3, p. 1-2. [citované 25.5.2007]. Dostupné na: <<http://www.higheredcenter.org/files/product/catalst3.pdf>>
- Perkins, H. W. – Craig, D. W. 2006. A successful social norm campaign to reduce alcohol misuse among college student – athletes. [online]. In: *Journal of Studies on Alcohol*. vol. 67, no. 6, p. 880-879. [citované 7.10.2007]. Z databázy EBSCO.
- Reber, A. S. – Reber, E. 2001. *The Penguin Dictionary of Psychology*. Third Edition. London: Penguin Books Ltd. ISBN 0-14-051451-1.
- Ruiselová, Z. – Urbánek, T. 2008. Parent's And Peer's Influence On Norms And Norm – Breaking Behavior Of Slovak Adolescent Boys And Girls. In: *Studia Psychologica*. roč. 50, č. 2, s. 191-200.
- Sabini, J. 1992. *Social Psychology*. London: W. W. Norton & Company, Inc. ISBN 0-393-96201-6.
- Sears, D. O. – Peplau, L. A. – Taylor, Sh. E. 1991. *Social Psychology*. New York: Prentice Hall Inc. ISBN 0132017083.
- Schultz, C. G. – Neighbors, C. 2007. Perceived Norms and Alcohol Consumption: Differences Between College Students From Rural and Urban High Schools. [online]. In: *Journal of American College Health*. Vol. 56, no. 3, p. 261-265. [citované 7.6.2007]. Z databázy EBSCO.
- Thombs, D. L. – Olds, R. S – Osborn, C. J. – Casseday, S. – Glavion, K. – Berkowitz, A. 2007. Outcomes of a Technology – Based Social Norms Intervention to Deter Alcohol Use in Freshman Residence Halls. [online]. In: *Journal of American College Health*. vol. 55, no. 6, p. 325-333. [citované 7.6.2007]. Z databázy EBSCO.
- Vandenbergh, M. P. 2005. Order Without Social Norms: How Personal Norm Activation Can Protect The Environment. [online]. In: *Northwestern University Law Review*. vol. 99, no. 3, p. 1101-1166. [citované 7.6.2007]. Z databázy EBSCO.
- Výrost, J. – Slaměník, I. (Eds). 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-269-6.

# Současný svět práce – příležitosti a rizika

## Contemporary World of Work – Opportunities and Risks

Rymeš Milan

Filozofická fakulta UK v Praze, Katedra psychologie  
milan.rymes@ff.cuni.cz

*Abstrakt:* Posledních dvacet let, překlenujících minulé a současné století, zasáhlo výrazně do světa práce většiny postsocialistických zemí střední a východní Evropy. V tomto období docházelo k zásadním transformačním přeměnám ve všech významných oblastech života společnosti, především v ekonomické sféře se začaly projevovat konkurenční tlaky vycházející z vnitřního i vnějšího prostředí, začaly prostupovat vlivy globalizačních účinků. Uvedené vývojové trendy výrazně ovlivnily svět práce, jeho dosavadní podmínky a převládající vztahy. Změny se dotkly vnitřní struktury mnoha organizací, forem pracovní činnosti, formálních i neformálních vztahů mezi organizacemi a zaměstnanci, kariérového rozvoje zaměstnanců, situace na trhu práce, dynamiky organizačních změn a dalších skutečností. Uvedený komplex zásadních změn pochopitelně přináší vedle nových šancí a příležitostí také životní komplikace a rizika související nejčastěji se změnou profese, s rekvalifikací, s cestováním za prací, s dynamikou organizačních změn, s periodami nejistot a limitovaných řešení, s dočasnou nebo dlouhodobou nezaměstnaností.

*Klíčová slova:* šance v současném světě práce, rizika současného světa práce, trendy rozvoje ve světě práce, organizační změny

*Abstract:* The past twenty years, bridging over the last and the present century, have affected the world of work in most post-socialistic countries of Central and Eastern Europe significantly. Fundamental transformation changes in all important domains of the society's life occurred in this period. Especially in the economic sphere, competitive pressures arising from the internal and external environment started surfacing and the impact of globalisation effects began penetrating the economy. These development trends substantially influenced the world of work, its current conditions and prevailing relations. The changes also affected the internal structure of many organisations, forms of work activities, formal and informal relationships between organisations and employees, employees' career growth, situation at the labour market, dynamics of organisational change and other facts. It is clear that this complex of fundamental changes has brought not only new chances and opportunities, but also life complications and risks. These are most often connected to changing one's profession, requalification, travelling to one's work, dynamics of organisational change, periods of uncertainty and limited solutions and temporary or long-term unemployment.

*Keywords:* chances in contemporary world of work, risks in contemporary world of work, development trends in the world of work, organisational changes

### Úvodem

V průběhu posledních dvaceti let došlo u nás, stejně jako ve všech postsocialistických zemích, k zásadním ekonomickým změnám, které podstatně proměnily svět práce ve smyslu strukturálním, funkčním i z hlediska zaměstnaneckého chování a nároků na pracovníky. Existují tři zdroje těchto změn: (1) transformační změny, (2) globální ekonomické vlivy a (3) trendy související se změnami chování organizací.

Transformační změny souvisely se změnami politickými a převažovaly především v první polovině 90. let minulého století. Směřovaly k budování tržního hospodářství, k privatizaci a k ekonomické restrukturalizaci. Přibližně od poloviny 90. let se začaly výrazněji projevovat globální ekonomické vlivy, které nás přiblížovaly k fungování vyspělých západoevropských ekonomik. Jednalo se o vlivy jak na úrovni makroekonomické dimenze globalizace v podobě mezinárodního toku kapitálu, transakcí zboží a služeb přesahující národní hranice a všeobecného rozšiřování technologií

(Mezřický, 2001), tak o vlivy v dimenzi mikroekonomické. Seknička (2001) považuje za nejvýraznější zásahy mikroekonomické povahy, mimo jiné, především v důsledku nových informačních technologií, komputerizace a intelektualizace lidské práce, výrazné úspory nákladů, flexibility a rychlosti podnikatelského procesu, „zeštíhlování“ výroby a pružných systémů jejího řízení a nových forem týmové práce.

Důsledkem transformačních a globalizačních vlivů je také řada změn týkajících se výrobních i nevýrobních organizací, které začaly reagovat na vnitřní i vnější konkurenční tlaky, jenž nutily sledovat ekonomickou efektivitu, růst a prosperitu. Začaly se přeměňovat do flexibilnějších struktur organického typu, pro které je typické: menší důraz na specializaci zaměstnanců, zaměřenost na cíle a výkonnost, rychlý přenos informací, flexibilita úkolů, převaha komunikace na horizontální úrovni, participativní styl řízení, netradiční formy práce, delegování pravomocí a odpovědností na nejnižší úroveň organizační struktury (Kirovová, 2005). Tato přeměna se promítá do systému řízení lidských zdrojů (snižují se stavy zaměstnanců, místo vyhraněné specializace se vyžaduje spíše univerzálnost, nezbytným požadavkem je průběžné vzdělávání zaměstnanců se zaměřením na vytváření potřebného souboru kompetencí) a do organizace práce s akcentem na nové formy týmové práce. Jiné jsou i požadavky na pracovní chování s preferencí flexibility, kreativity, větší samostatnosti a iniciativy zaměstnanců, proměňují se i právní aspekty zaměstnanecckých vztahů, jako jsou například smlouvy na dobu určitou, zkrácené pracovní úvazky, využívání agenturních zaměstnanců apod. (Riegel a kol., 2001; Kirovová, 2005).

V našem pohledu se v rámci kontextu tématu pokusíme přiblížit některé z aktuálních skutečností, které se dotýkají především nových forem práce v organizacích a vyrovnávání se změnami v organizacích, které jsou součástí jejich dynamického rozvoje. V centru naší pozornosti je řadový pracovník organizace, kterého se změněné podmínky světa práce zejména dotýkají.

### **Odlíšné formy práce – práce mimo pracoviště**

Vykonávání profese v rámci svého bydliště nebo přímo v domácnosti má u nás dávnou tradici například u některých řemesel, nebo při vykonávání svobodných povolání. Přibližně v posledních deseti letech však u nás stále narůstá nová forma práce z domova, respektive mimo organizaci u zaměstnanců, kteří mají standardní pracovně právní vztah s organizací a působí v organizaci. Povaha jejich práce a moderní komunikační technologie však umožňují, aby některé činnosti vykonávali doma. V průběhu pracovního měsíce to může být několik málo dní, ale i několik týdnů. Taková práce je označována z angličtiny pocházejícími termíny „homeworking“ a „teleworking“. Uvedené termíny nemají v češtině přesné ekvivalenty a obecně se popisují jako „práce vykonávané v prostředí domova“, nebo volněji „práce doma“. Na mnoha specifika sémentické povahy poukazuje detailním rozborem s ohledem na pracovně právní kontext Dufková (2006).

Homeworking, ve zjednodušené interpretaci, je způsob provádění práce, řešení některých pracovních úkolů v domácím prostředí, přičemž základní pracoviště je v organizaci, v níž je pracovník zaměstnán. Zpravidla se jedná o některé dílčí úkoly, které jsou součástí pracovní náplně zaměstnance. Teleworking – v češtině překládaný jako „práce na dálku“ – představuje vykonávání některých pracovních aktivit mimo organizaci, tedy nejen v domácím prostředí, ale kdekoliv jinde. Předpokladem je, že pracovník využívá moderní informační a komunikační technologie, jejichž prostřednictvím je v kontaktu s organizací.

Podle Hynka (2003) inklinují organizace k umožňování práce mimo organizaci především z ekonomických důvodů: předpokládají snížení nákladů na pronájem kanceláří, jejich vybavení a údržbu, očekávají zvýšení pracovní produktivity v souvislosti s prací v příjemnějším prostředí i s kontinuální prací v průběhu dne, stejně jako sníženou nemocnost.

Homeworking je v ekonomicky vyspělých zemích poměrně rozšířen a podle neoficiálních informací jej například v USA využívá asi 30% zaměstnanců. Vedle zjevných výhod pro zaměstnance přináší tato forma práce i určitá rizika. V každém případě je však nezbytná lokalizace

domácího pracoviště a jeho vybavení. Výhodou je komfortní bydlení, kde jedna místnost může sloužit jako pracovna. Výhody a rizika domácí práce, jak jsme je zpracovali, lze porovnat v následujícím stručném přehledu.

### Výkon práce v prostředí domova

#### Výhody:

Kontinuální práce v průběhu dne  
Příjemné a komfortní pohodlí domova  
Vlastní rozvržení pracovní doby  
Vlastní organizování práce  
Úspora času tráveného na cestě  
Neformální a pohodlné oblečení  
Kvalitnější trávení přestávek v práci a relaxace  
Méně stresových situací vyplývajících z pracovních konfliktů

#### Rizika:

Nepochopení ze strany rodiny  
Rozptylování rodinou  
Nedostatečná vnitřní kázeň  
Nevhodná organizace práce  
Riziko stálé přítomnosti práce  
Eliminace osobních pracovních kontaktů  
„Odcizení se“ organizaci a úpadek zaměstnaneckého chování  
Nevhodné pracovní prostředí  
Snížení podpůrných sociálních aktivit

Z prostředí amerických firem a z jejich zkušeností vyplývají poznatky, že při očekávání výrazných organizačních změn nebo v případě, že se firmě ekonomicky nedaří a hrozí propouštění zaměstnanců, klesá zájem o možnost pracovat mimo organizaci. Převažují obavy, že se na ně zapomene a stanou se postradatelnými, pokud nebudou „na očích“ na svém pracovišti.

### Dočasná práce – agenturní zaměstnávání

Agenturní zaměstnávání je relativně novou formou pracovně právního vztahu, který byl v České republice zákoně ustanoven v druhé polovině roku 2004. V této souvislosti také vznikly agentury práce, respektive personální agentury, které jakožto soukromé firmy (právnické nebo fyzické osoby) zprostředkovávají dočasné zaměstnávání. Jednou z typických a pravděpodobně i nejčastějších agenturních služeb u nás je zaměstnávání pracovníků za účelem nabídnout je a dát k dispozici jiné organizaci (uživatelů). Vzájemný vztah mezi agenturou a uživatelskou organizací je vymezen rámcovou smlouvou, kterou oba subjekty uzavírají. Pracovník tedy uzavírá pracovní smlouvu či dohodu s agenturou, je však přidělen na práci uživatelské organizaci. Zákoník práce (podle Jouza, 2006) obsahuje potřebná ustanovení, která vymezují vztahy mezi agenturou a uživatelskými organizacemi a ošetřují postavení zaměstnance. Ten má sice v uživatelské firmě svého nařízeného, který mu zadává pracovní úkol, kontroluje jej a hodnotí, ale pracovně právní úkony (započetí a ukončení pracovního poměru, odvody zdravotního a sociálního pojištění, mzdrové záležitosti apod.) řeší s agenturou, již je zaměstnancem.

Základní kritéria pro agenturní zaměstnávání jsou dány dvěma atributy vztahujícími se k pracovní činnosti (Juklíková, 2007):

- pracovní činnost a stanovené úkoly mají dočasný charakter (délka agenturního zaměstnání je stanovena Zákoníkem práce a o její prodloužení musí pracovník požádat),
- pracovní činnost a úkoly jsou takového charakteru, že uživatelská organizace potřebuje mít fyzický kontakt s pracovníky, jejichž činnost usměrňuje, kontroluje, plánuje další postup prací apod.

Využívání agenturních zaměstnanců přináší organizacím některé výhody, pro které je tato forma rozšířena především v ekonomicky vyspělých zemích, u nás pak zejména v nadnárodních firmách,

které zde působí. Redukováním počtu stálých zaměstnanců organizace jednak snižují své náklady, jednak mohou využívat disponibilní, flexibilní pracovní síly, které lze poměrně snadno získat, ale také uvolnit.

Mezi tuzemskými agenturními zaměstnanci převažují vesměs mladší lidé do 35 let, vyučení a středoškoláci s maturitou. Pokud jde o vysokoškoláky, pak jsou to buď studenti, kteří si určitými odbornými pracemi přivydělávají, nebo čerství absolventi. Motivace pro zaměstnávání prostřednictvím agentury bývá poměrně pestrá. Může to být nezdar při samostatném hledání zaměstnání, nechut' vázat se na jednoho zaměstnavatele a potřeba změny, získávání cenných zkušeností a tím vlastní hodnoty a konkurenceschopnosti na trhu práce, řešení ztráty předchozího stálého zaměstnání apod. (Juklíková, 2007).

Situace agenturních zaměstnanců je svým způsobem velmi specifická a někdy i rozporuplná. Spočívá to v samotné podstatě vztahu s personální agenturou, jejímiž zaměstnanci sice jsou, ale v jejím rámci vůbec nepůsobí, nejsou začleněni v kooperujících strukturách nebo v systému interpersonálních vztahů. Zato v uživatelské organizaci, pro kterou pracují, vstupují do každodenních kooperací se spolupracovníky a kontaktů s nadřízenými, kteří ovlivňují jejich práci. V rámci této organizace se může utvářet pracovní spokojenost, docházet k identifikaci s organizací a k formování řady zaměstnaneckých postojů, jak se běžně projevují u stálých zaměstnanců. Přesto však vnímají své specifické postavení a odlišnost od interních pracovníků organizace a velmi často to pocitují jako limity. Výhody a nevýhody agenturního zaměstnávání lze porovnat pomocí následujícího přehledu.

#### **Výhody:**

- Nevázanost na jednoho zaměstnavatele
- Pocit relativní nezávislosti na organizaci
- Zajímavá proměnlivost práce
- Získávání rozmanitých zkušeností
- Poznávání organizací a lidí
- Volnější prostor pro směrování kariéry
- Využívání situačních výhod na trhu práce
- Vyzkoušení organizace před nástupem do zaměstnaneckého poměru
- Nepřenosnost některých pracovních zkušeností

#### **Rizika:**

- Rychlá ztráta práce a dočasnost práce
- Nemožnost postupu na vyšší pozici
- Limity v možnostech dalšího vzdělávání, bonusů apod.
- Bariéry v přístupu k vnitrofiremním informacím
- Pocity zaměstnance nižší kategorie
- Absence sociálního „zakotvení“ v organizaci
- Chybí kontinuita kariéry

Je třeba dodat, že dočasnost pracovního vztahu má ještě jiné formy v podobě pracovních smluv na dobu určitou, účelové krátkodobé pracovní kontrakty pro specialisty, částečné pracovní úvazky apod. Některé organizace tak berou pracovníky jako účelový zdroj pro dosažení svých cílů. Negarantují jistotu zaměstnání ani kariérový postup zaměstnanců.

#### **Změna v pojetí pracovní kariéry**

Pracovní kariéra je integrovanou součástí života každého člověka. Je jedním z významných pilířů, které ovlivňují sebevědomí, sebehodnocení, pracovní a životní spokojenost. Vyjadřuje společenskou nebo pracovní pozici charakterizovanou některými atributy, jako jsou zastávaná pozice v organizaci, výše platu, počet podřízených pracovníků, získané hodnosti a tituly a další. Podle Mayerové a Růžičky (2001) i dalších autorů kariéra představuje kontinuální sled prací, profesí, zaměstnání a pozic, který může být vyjádřen a charakterizován vzestupem, sestupem nebo setrvalostí.

V průběhu historie se vyvíjely různé koncepty kariéry. Jestliže se zaměříme pouze na konec 20. století, pak přibližně v průběhu 80. let se v důsledku změn v požadavcích na dynamiku, flexibilitu a organizaci práce začalo v ekonomicky vyspělých zemích vytvářet nové pojetí kariéry. V odborné literatuře se hovoří o „klasickém“ pojetí a „novém“ pojetí kariéry, které se od sebe liší v mnoha základních znacích.

Stewart s Knowlesem (1999) charakterizují základní atributy typické pro pojetí tradiční (klasické) kariéry, kterými jsou: dlouhodobost plánování a řízení kariéry, kariérový rozvoj jako postup v profesi nebo v jednom zaměstnání, úspěch v kariéře je vázán na vertikální vzestup, organizace přebírají odpovědnost za kariéru svých zaměstnanců, řídí a kontrolují jejich kariérový rozvoj. Organizace tedy zajišťuje stabilním zaměstnancům pracovní jistotu, postupný platový nárůst a poziční vzestup (za předpokladu žádoucí výkonnosti a zaměstnanecké lojalitě).

Nové pojednání kariéry je spojeno s rozsáhlými změnami, které jsou spojovány především s bouřlivým rozvojem informačních technologií. Zejména pak v devadesátých letech dochází k výrazným přeměnám, které vedou k označení tohoto období jako doby proměnlivé až chaotické, turbulentní, éry globalizace apod. Uvedené skutečnosti a další změny se výrazně projevily v pojednání kariéry, které je v současných podmínkách ovlivněno těmito atributy (podle Stewarda a Knowlesa, 1999): (1) kariérová pružnost předpokládající schopnost dobře se orientovat v dynamickém prostředí organizace a rychle reagovat na změny, (2) dynamika v kariérových cílech, to znamená otevřenosť vůči změnám pozice, změnám profesí, zaměstnanecí mobilitě obecně, (3) podoba kariéry jako vzestupu, sestupu a plató a (4) individuální odpovědnost za utváření vlastní kariéry za vlastní zaměstnatelnost a konkurenčeschopnost na trhu práce. Základní atributy tradičního a nového pojednání pracovní kariéry můžeme porovnat v následujícím přehledu.

Východiska	Tradiční pojetí	Nové pojetí
Předpoklady	Stabilní prostředí organizace, paternalistický přístup k rozvoji kariéry zaměstnanců v intencích cílů organizace	Proměnlivé prostředí organizace, podpora kariérového rozvoje v
Časová orientace	Dlouhodobé kariérové cíle	Krátkodobé kariérové cíle
Kariérový rozvoj	V rámci jedné organizace nebo profese	Otevřenost vůči změnám pozice, profese a zaměstnání
Úspěšnost kariéry	Vertikální vzestup	Rozmanitost kariérového posunu (vzestup, sestup, plató)

Uvedené změněné podmínky kariérového rozvoje nepřináší pouze možnosti a výhody pro zaměstnance, ale také rizika dočasné nebo dlouhodobé nezaměstnanosti, nejistotu vyplývající z proměnlivého prostředí, obavy ze ztráty stávající pozice a sníženou sebedůvru a pochybností o schopnosti zvládnout nové nároky pracovní činnosti a jejích podmínek.

Proměnlivá práce – organizační změny

Transformační přeměny v počátku 90. let minulého století a posléze globalizační vlivy spojené se vzrůstající konkurencí na trhu, stejně jako rozvoj a využívání informačních technologií, tendence ke zvyšování efektivity organizací a další vlivy vedly k řadě změn, které se odehrávaly a stále probíhají v našich organizacích. Dochází k restrukturalizaci organizací, k zavádění nových technologií, moderních informačních systémů, ke změnám firemní kultury, k úpravám organizačních procesů apod. Je pochopitelné, že při implementaci změn je primárně věnována pozornost problémům technické, technologické, ekonomické a organizační povahy. Avšak

vzhledem k tomu, že uvedené typy změn jsou komplexní povahy, musí být věnována pozornost také pracovníkům, kteří změny iniciují, projektují, implementují a užívají.

Subjektivní vnímání a vyhodnocování změn, (de)motivace ke změnám, (ne)příznivé postoje, kvalifikační (ne)připravenost, prožívání změn a další subjektivní vlivy významně ovlivňují průběh zavádění změn a jejich výsledný efekt, včetně času potřebného pro realizaci změny a počáteční období „dětských nemocí“. Toto se týká všech úrovní a kategorií pracovníků, kteří nějakým způsobem vstupují do procesu implementace změn. Jinak řečeno, organizační změny přinášejí řadu možností a šancí, ale také značnou pracovní zátěž, obavy a rizika.

Lenzhofer s Kieferem (1999) a Kottler (2000) vypracovali přehled významných momentů souvisejících s implementací organizačních změn, které vytváří často rozporuplný obraz očekávaného vývoje a rozhodovací dilemata především u řadových zaměstnanců. Na tyto momenty navazují analýzy a výzkumy zaměřené na subjektivní vlivy, které mohou vést k odporu vůči změnám a být příčinou vzniku tzv. psychologické bariéry (Conner, 1998, Helclová, 2004, Rymeš, 2006). Jedná se o následující vlivy subjektivní povahy:

- Vnímání a vyhodnocování změny – kognitivní zpracování nové situace na základě dosavadních informací a zkušeností, vyhodnocení přínosu a rizik z hlediska dalšího profesního vývoje a profesní kariéry.
- Vnímání vývoje ve svém oboru a v organizaci – zaměstnanci, pracující v oborech a organizacích dynamicky se vyvíjejících, berou změny jako nezbytnou součást své pracovní dráhy a osobního rozvoje. V organizacích, které jsou stabilizovanější a méně proměnlivé, bývají postoje zaměstnanců k organizačním změnám méně příznivé.
- Osobnostní zaměření pracovníka – jedná se o některé rysy a vlastnosti osobnosti, jako jsou například mentální flexibilita (oproti rigiditě), dynamika chování, otevřenosť vůči novým poznatkům a způsobům práce (oproti konzervativismu) apod.
- Přejímání názorů a postojů skupiny nebo akceptované autority – chování jedince bývá ovlivňováno vyhraněným názorem vlastní (pracovní) skupiny a názorem nadřízených, vůči nimž jsou někteří lidé konformní. Ve vztahu ke změnám to může být jak pozitivní, tak negativní jev.
- Obavy různého druhu – obavy z ekonomických ztrát a možných nepříznivých důsledků v rozvoji kariéry, obavy z neznámé situace spojené s nedostatečnou sebedůvěrou ve vlastní síle, obavy ze ztráty dosavadních sociálních kontaktů, pozice, případně moci.
- Důvěra ve smysluplnost a úspěšnost změn – důvěra vyplývá z naplnění či nenaplnění očekávání ve vztazích k jiným lidem a upevňuje se prostřednictvím emocí. V procesu implementace se vztahuje k vrcholovému managementu, k bezprostředním nadřízeným, k expertům a specialistům i k bezprostředním spolupracovníkům.
- Situační determinanty – implementace změn může narušit dosavadní pohodu na pracovišti, osobní jistotu a suverenitu spočívající na zvládnutých pracovních algoritmech a vlastní zkušenosti.

Vztah zaměstnanců k organizačním změnám je výrazně ovlivňován kvalitní všeestrannou přípravou implementace změny. Z hlediska přípravy pracovníků na změny to představuje řadu odborných aktivit, jako je výběr a rozmišťování vhodných pracovníků, vhodná a včasná odborná příprava, specifický motivační program, zjišťování postojů pracovníků ke změnám a jejich ovlivňování, analýza příčin (ne)spokojenosti zaměstnanců a strategie informačních programů předcházejících zavádění změn.

## Závěrem

Výše uvedené a charakterizované změny probíhající v posledních dvou desetiletích významně ovlivnily a změnily svět práce v jeho četných aspektech. Náš současný svět práce je značně dynamický a proměnlivý, stále více mezinárodně propojený, klade nové požadavky na jedince, aby obstál na trhu práce, nabízí četné šance, ale přináší i značná rizika, mění tradiční vztahy zaměstnanec – organizace současně s úpravou pracovněprávních forem těchto vztahů. Mění se pohled na pojetí pracovní kariéry jedince a „velkým tématem“ se stává problematika zaměstnavatelnosti člověka v podmírkách proměnlivosti organizací, změn pracovního zařazení a výkyvů na trhu práce.

## Literatura

- Conner, D., R.(1998): Managing at the speed of change. New York, J. Wiley and Sons Ltd.
- Dufková, J. (2006): Homework, telework a spol. neboli příliš mnoho „worků“. In: Buránek, J.(Ed.), Organizace, rozhodování, řád a změna. AUC. Praha, Karolinum,105-124.
- Helclová, P. (2004): Psychologické aspekty implementace změny v organizaci se zřetelem na působení manažerů. Rigorózní práce.)Praha, Univerzita Karlova, Fakulta filozofická.
- Hynek, J. (2003): Strasti a slasti práce na dálku. HR Forum, 3, 9 -10.
- Jouza, L. (2006): Zákoník práce s komentářem. Praha, Polygon.
- Juklíková, H.(2007): Pracovní spokojenost u agenturních zaměstnanců. Diplomová práce. Praha, Univerzita Karlova, Fakulta filozofická.
- Kotter, J., P. (2000): Vedení procesu změny. Praha, Management Press.
- Kirovová, I. (2005): Tradiční a současná psychologická smlouva. Psychologie v ekonomické praxi, 3-4, 109-118.
- Lenzhofer, T., Kiefer, T.(1999): Employee Emotions During Implementation of Organizational Change. Ninth European Congress on Work and Organizational Psychology. Book of Abstracts. EAWOP, Helsinki, s. 293.
- Mayerová, M., Růžička, J. (2001): Řízení profesní kariéry. Plzeň, Západočeská univerzita.
- Mezřický, V. (2001): Globalizace a politika. In: Kabele, J., Mlčoch, L. (Eds.), Institucionalizace (ne)odpovědnosti: globální svět, evropská integrace a české zájmy. Praha, Karolinum,178-181.
- Regel, K. a kol.(2001): Globalizace a transformace. Praha, AGORA.
- Rymeš, M. (2006): Bariéry subjektivní povahy při zvládání změn v organizaci. In: Rymeš, M., Rotter, T. (Eds.), Člověk a proměny současného světa – možnosti a rizika. Sborník. Praha, Matfyzpress, 68-76.
- Rymeš, M. 2008): Organizational Changes and Support of Human Sciences – Problems Encountered in the European Union and the Czech Republic. In: Kebza, V.(Ed.), Psychological Aspects of Transformation of the Czech Society Within the Context of European Integration. Praha, Matfyzpress , 35-45.
- Seknička, P. (2001): Ekonomické přeměny a globalizace v etickém a právním kontextu z pohledu hospodářské etiky. In: Kabele, J., Mlčoch, L. (Eds.), Institucionalizace (ne)odpovědnosti: globální svět, evropská integrace a české zájmy. Praha, Karolinum, 139-152.
- Steward J., Knowles, V. (1999): The Changing Nature of Graduate Careers. Career Development International, 1999, 2, 7, 370-383.

# The role of general, social and drinking refusal self-efficacies in relation with alcohol use among university students

**Rola všeobecnej, sociálnej a na schopnosť odmietat' alkohol zameranej self-efficacy vo vzťahu k užívaniu alkoholu medzi vysokoškolákmami.**

**Šebeňa René**

Katedra psychologie, FF UPJS, Košice  
rene.sebena@gmail.com

**Orosová Ol'ga**

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, FF UPJŠ, Košice  
olga.orosova@upjs.sk

*Abstrakt: Excesívne pitie medzi vysokoškolákmami predstavuje významný zdravotný problém. Štúdia si kladie za cieľ porovnať vzťahy medzi všeobecnou, sociálnou self-efficacy a na schopnosť odmietnuť alkohol zameranou self-efficacy a excesívnym a problémovým pitím. Vzorka pozostávala z 934 univerzitných študentov zo Slovenska. Na porovnanie významnosti vzťahu 5 prediktorov (sociálna self-efficacy, všeobecná self-efficacy, self-efficacy pre vyhýbanie sa pitiu pod sociálnym tlakom, pre emocionálne uvoľnenie a pri rôznych príležitostiach) s excesívnym a problémovým pitím bola použitá binárna logistická regresia. Nízka úroveň self-efficacy pre vyhýbanie sa alkoholu pri sociálnom tlaku významne zvyšovala pravdepodobnosť excesívneho a problémového pitia. Vyššia úroveň sociálnej self-efficacy významne predikovala excesívne pitie a všeobecná self-efficacy bola v negatívnom vzťahu s problémovým pitím. Výsledky potrvrdzujú, že sociálne situácie a tlak vrstvovníkov hrajú významnú rolu v pití alkoholu medzi študentmi. Self-efficacy zamerané na schopnosť odmietnuť alkohol sa ukázal byť silným prediktorom pitia alkoholu.*

*Kľúčové slová: self-efficacy, self-efficacy zamerané na schopnosť odmietnuť alkohol, excesívne pitie, problémové pitie, univerzitný študenti*

*Abstrakt :Excessive use of alcohol by university students is a significant health problem. This study is aimed to compare the contributions of general and social self-efficacies and drinking refusal self-efficacy to the two types of alcohol use variables (binge drinking, problem drinking). The sample consisted of 934 Slovak university students. Binary logistic regression was performed to assess the impact of five predictors (social self-efficacy and general self-efficacy as factors of the Self-efficacy scale; self efficacy for avoiding drinking under social pressure, for emotional relief and opportunistic drinking as factors of the Drinking Refusal Self-efficacy Scale) on binge drinking and problem drinking. Low level of self-efficacy for avoiding drinking under social pressure significantly increased the probability of binge and problem drinking. Higher levels of social self-efficacy significantly predicted binge drinking and general self-efficacy was negatively associated with problem drinking only. Findings confirm that social situations and peer pressure play an important role in drinking behaviour. Drinking refusal self-efficacy was a strong predictor of alcohol drinking among university students. Intervention programs focusing on enhancing refusal skills, which may influence individuals' abilities to resist peer pressure, look promising.*

*Keywords: self-efficacy, self-efficacy for avoiding drinking, binge drinking, problem drinking, university students*

## **Introduction**

The theoretical perspective is Bandura's socio-cognitive theory, which proposes that drinking behavior is governed, in part, by outcome expectancies related to the perceived consequences of consuming alcohol and situational confidence in resisting alcohol.

Self-efficacy has become an important variable within social psychological research because of its association with various consequences, especially in the areas of physical and mental health. The role of self-efficacy in health behaviour change is so accepted that it has been incorporated in some theories regarding health behaviour change, such as the Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1991) and HAPA (Health Action Process Approach) (Schwarzer, 2001). In the context of alcohol use, self-efficacy is important for two reasons. Firstly, social cognitive theory asserts that drinking behaviour is governed in part by outcome expectancies or perceived consequences of consuming alcohol. Perceived psychological benefits from drinking (i.e. alcohol expectancy domains) include enhanced socialization, relaxation, altered cognition, sexual enhancement, assertion and affective change. Secondly, self-efficacy has to do with a person's perceived ability to resist drinking in certain, usually high-risk, situations, named 'drinking refusal self-efficacy' (Young, Oei, & Crook, 1991; Young, Connor, Ricciardelli & Saunders, 2006). Alcohol expectancies have shown consistent associations with drinking parameters in several studies (Young and Oei, 1993; Connor et al., 2000, Oei et al., 1990, Jones et al., 2001). In accordance with Bandura (1977) the role of alcohol expectancies may be modified by drinking self-efficacy, which is one's belief about one's ability to resist alcohol in particular situations. Drinking refusal self-efficacy is important in the development of the situational confidence in resisting alcohol, and is associated with consumption (Young and Knight, 1989; Goldbeck et al., 1997; Greenfield et al., 2000). Self-efficacy for refusing heavy drinking is a potentially important variable making individual differences that may affect drinking behaviour among university students. Some individuals may not feel capable of turning down drinks, or drinking only a small amount of alcohol, in situations, where other people are drinking. Norman et al. (1998 in Oei et al, 2004) found, in their research, that binge drinkers perceived less control over their drinking, and in addition, they saw many facilitators of binge drinking.

In this study the relationships between refusal competence skills (drinking refusal self-efficacy), perceived social and general self-efficacy and alcohol drinking will be explored. A number of studies (e.g. Oei, et al., 1998; Oei et al., 2007) have suggested that task-specific self-efficacy has more influence over behaviour than general self-efficacy. However, little research has compared the impact of task-specific self-efficacy beliefs to the impact of general self-efficacy in predicting alcohol consumption.

This study is aimed to compare the contributions of general and social self-efficacies and drinking refusal self-efficacy to the two types of alcohol use variables (binge drinking, problem drinking).

## **Method**

### **Sample**

Data were collected in 2007 at three universities in Kosice, Slovakia: the (classical) Safarik University, the University of Veterinary Medicine and the Technical University as part of the Cross-National Student Health Survey (CNSHS) (El Ansari et al., 2007) and part of the Vega project n. 1/4518/07 "Social intelligence, social competence and possibilities of their development". The sample was composed to keep the rules of CNSHS study in the way to include at least 30% first years students, about 25% from social sciences, 25% from natural sciences, 25% from law and economy and 25% from technical sciences. After removing cases with missing data, final sample

size was 813 students. Mean age of the participants was 21.1, SD=1.8; 63.8% of respondents were females.

## **Procedure**

A self-administered questionnaire was distributed under the guidance of field workers to 934 participants during regular classes of randomly selected courses for 1st - 4th year students. All asked students completed questionnaire during a regular 45-minute class or during the Communicative Training Prevention Program. Participation was voluntary and anonymous. To increase the accuracy of self-reports, students were assured that their answers would remain confidential, identification codes and envelopes were used to emphasize the confidential nature of the survey. Students were also informed that by completing the questionnaire they were providing their informed consent to participate.

## **Measures**

### **Drinking patterns**

#### **Binge drinking**

Frequency of binge drinking was measured by: "Think back again over the last 30 days. How many times (if any) have you had five or more drinks on one occasion? (A "drink" is a glass/bottle/can of beer (ca 50 cl), a glass/bottle/can of cider (ca 50 cl), 2 glasses/bottles of alcopops (ca 50 cl), a glass of wine (ca 15 cl), a glass of spirits (ca 5 cl) or a mixed drink). Answering options were "none", "1 time", "2 times", "3-5 times", "6-9 times" and "10 or more times". Then this variable was recoded into a dichotomized variable as "0" indicating non-binge drinkers (if they responded none) and "1" indicating binge drinking (all other) which is consistent with previous investigations on binge drinking (Wechsler, Nelson, 2001).

#### **Problem drinking**

To capture the problem drinking we included an alcoholism-screening test, the CAGE test (Ewing, 1984). CAGE is a brief screening instrument consisting of four short questions (Have you ever felt you should cut down on your drinking?; Have people annoyed you by criticizing your drinking?; Have you ever felt bad or guilty about your drinking?; Have you ever had a drink in the morning to get rid of a hangover?). Each question is scored "yes" or "no". Two or three affirmative answers suggest problem drinking, while four positive responses serious suspicion of alcohol dependence. For the purpose of logistic regression analysis we classified the respondents as non-problem drinkers (less than two positive answers) and problem drinkers (two or more positive answers).

### **Social and personal variables**

Gender was based on individuals' self-report on the questionnaire. Students' gender was a two-category variable with 0 indicating female and 1 indicating male. Students' year in college had four values in our sample: 1- 4. We included this variable as a continuous measure of the length of time a student had spent in a college environment. Perceived income sufficiency was measured by asking: "how sufficient do you consider your income?" with four Likert type responses always sufficient, mostly sufficient, mostly insufficient or insufficient and dichotomised into always sufficient versus other. Students were also asked about the type of accommodation they live in during the semester; the responses were recoded into "I live with my parents" versus "I do not

live with my parents". Finally, participants were asked whether they currently have an intimate partnership.

### **General and social self-efficacies**

The Self-Efficacy Scale (Sherer, Maddux, 1982) contains the General Self-Efficacy subscale and the Social Self-Efficacy subscale. A 7-point Likert response ranging from "strongly disagree" to "strongly agree" will be used. Scores range between 17 and 85 for GSE and between 6 and 30 for SSE subscale. Higher scores indicate greater self-efficacy.

### **Refusal self-efficacy**

The Drinking Refusal Self-Efficacy Questionnaire—Revised (DRSEQ-R) (Oei et al., 2005) is a 19-item measure designed to assess individuals' belief in their ability to resist alcohol under social pressure, for emotional relief or when presented with the opportunity. Responses are rated on a 6-point Likert scale, from 1 "I am very sure I could NOT resist drinking" to 6 "I am very sure I could resist drinking". Scores range between 7 and 42 for the Opportunistic and Emotional Relief subscales, and from 7 to 35 for the Social Pressure factor, with higher scores indicating higher levels of refusal self-efficacy.

## **Results**

Standard logistic regression procedures were used to test the independent contributions of self-efficacy variables to alcohol-related patterns (see Table 1). To assess the potentially different effects in both genders, interactions of all predictors with gender were tested but we found no significant ( $p < 0.05$ ) interactions with respect to any alcohol related variable. In the same time it means that there is no need to report analyzed models separately for gender because there are almost the same.

In previous research it has been suggested that certain demographic variables may have some effect on consumption of alcohol. Because they have been, in some sense traditional measures of drinking and problem drinking, they were also included in this study as control variables.

Table 1. Self-efficacy and drinking refusal self-efficacy as predictors of alcohol use variables

	Binge drinking OR(95%CI) <sup>a</sup>	Problem drinking (CAGE 2+) OR(95%CI) <sup>a</sup>
<b>Background (control) predictors</b>		
Gender	.36 (.24-.55)***	.53 (.35-.82)**
Study year	.91 (.78 - 1.05)	1.04 (.87 - 1.24)
Income sufficiency (always sufficient vs other)	1.21 (.81 - 1.81)	.84 (.54 - 1.30)
Accommodation (with parents vs other)	.55 (.38 - .79)**	.77 (.51 - 1.16)
Having a partner (yes vs no)	1.04 (.70 - 1.53)	.52 (.34 - .80)**
<b>Self-efficacy predictors</b>		
General Self-efficacy	.97 (.79 - 1.19)	.79 (.63 - .99)*
Social Self-efficacy	1.56 (1.27 - 1.91)***	1.22 (.98 - 1.52)
DRSE SOCIAL PRESSURE	.37 (.28 - .48)***	.57 (.45 - .74)***
DRSE EMOTIONAL RELIEF	.89 (.64 - 1.23)	.82 (.63 - 1.08)
DRSE OPPORTUNISTIC	.88 (.59 - 1.29)	1.02 (.80 - 1.31)
	c=0.82	c=0.81

\*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

<sup>a</sup> adjusted for all variables in the table

Note 1. There was no significant interaction between gender and the independent variables in any of the models  
c-statistics for the receiver operating curve

Gender was consistently associated with alcohol use related variables. Female students were less likely to report all analyzed alcohol use patterns than male students. Living with parents showed to be protective for binge drinking. Having a partner was also protective factor for problem drinking. Perceived income sufficiency and study year were not associated with any alcohol use related variable.

The results indicated that general self-efficacy served as a protective factor for problem drinking. Social self-efficacy constituted a risk factor for binge drinking only. Higher level of social self-efficacy significantly predicted binge drinking.

Self-efficacy for avoiding drinking under social pressure was found to be consistently associated with all drinking patterns. Low level of self-efficacy for avoiding drinking under social pressure significantly increased the probability of binge drinking and problem drinking. We did not find any drinking refusal self-efficacy for emotional relief, neither for opportunistic associated with any of the analyzed alcohol use patterns.

## **Discussion**

This work was aimed to compare the contributions of general self-efficacy, social-self-efficacy and drinking refusal self-efficacy (a form of task-specific self-efficacy) to the binge and problem drinking among university student sample.

We expected that general and social perceived expectancies of self-efficacy and drinking refusal self-efficacy would play different roles in the prediction of alcohol consumption. Overall, the drinking refusal self-efficacy was found to be a significant predictor of binge drinking, as well as problem drinking, while general self-efficacy was found to be a significant predictor of problem drinking only. Students, who found it difficult to resist drinking, drank more often heavily and reported problem drinking than those with greater resistance. The results provide support for Bandura's concept of self-efficacy (Bandura, 1997; Bandura, 1977), which maintains that task-specific self-efficacy has a greater predictive power than general self-efficacy. These results are also consistent with other studies reporting that drinking refusal self-efficacy is a salient predictor of alcohol consumption (Oei & Hasking, 2007). We found that general self-efficacy was a protective factor for problem drinking only. Potential explanation of this result is that while specific alcohol related cognitions may be important during the acquisition phase of drinking behaviour, level of general self-efficacy may play a significant role in one of the processes governing an individual's decision to drink in the maintenance phase, as CAGE measure focuses on alcohol dependency, problem drinking or long-term drinking habits (Oei, Baldwin, 1994). According to these authors, for people with problem drinking or those, who are dependent on alcohol, drinking is a learned response that occurs in association with multiple cues, rather than after cognitive processing of specific drinking cues. More global levels of self-efficacy, which are not associated with any particular situations or events, also govern the problem drinking behaviour.

Social self-efficacy only predicted binge drinking in our university students sample. This finding is in accordance with social cognition/learning theory, which declares that socially skilled or socially confident youngsters experience more frequent peer interactions, which increase the opportunity and exposure to substance use behaviours (Lillehoj et al., 2004; Scheier et al., 1999; Bandura, 1977). Binge drinking seemed to be the main social activity on campuses, especially among students, who socialize a lot. Alcohol plays a large part of the socialization process and students believe that alcohol facilitates the bonding process and enhances social activities. Social processes probably no more play such an important role for the problem drinking, which represents a more dangerous and hazardous drinking pattern, especially in terms of long term drinking habits.

## **Literatura**

- Ajzen, I. (1991): The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50, 179-211.
- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Connor, J.P., Young, R.M.; Williams, R.J., and Ricciardelli, L.A. (2000): Drinking restraint versus alcohol expectancies: Which is the better indicator of alcohol problems? *J Stud Alcohol* 61, 352-359.
- El Ansari, W., Maxwell, A. E., Mikolajczyk, R. T., Stock, C., Naydenova, V. and Krämer, A. (2007): Promoting public health: benefits and challenges of a Europeanwide research consortium on student health. *Central European Journal Of Public Health* 15, 58-65.
- Ewing, J.A. (1984): Detecting alcoholism. The CAGE questionnaire. *JAMA*, 252, 1905-1907.

- Goldbeck, R., Myatt, P. and Aitchison, T. (1997): End-of-treatment self-efficacy: a predictor of abstinence. *Addiction* 92, 313–324.
- Greenfield, S. F., Hufford, M. R., Vagge, L. M. et al. (2000) The relationship between self-efficacy expectancies to relapse among alcohol dependent men and women: a prospective study. *Journal of Studies on Alcohol* 61, 345–351.
- Jones, B.T.; Corbin, W.; and Fromme, K. (2001): A review of expectancy theory and alcohol consumption. *Addiction* 96, 57–72.
- Lillehoj, Trudeau, Spoth, and Wickrama. (2004): Internalizing, Social Competence, and substance Initiation: Influence of Gender Moderation and a Preventive Intervention. *SUBSTANCE USE & MISUSE* 39, 963–991.
- Oei, Morawska. (2004): A cognitive model of binge drinking: The influence of alcohol expectancies and drinking refusal self-efficacy. *Addictive Behaviors* 24, 159-179.
- Oei, T.P.S.; Hokin, D.; and Young, R. McD. (1990): Differences between personal and general alcohol-related beliefs. *Int J Addict* 25, 641–651.
- Oei, T. P., Hasking, P. and Young, R. McD. (2005): Drinking Refusal Self-Efficacy Questionnaire-Revised (DRSEQ-R): a new factor structure with confirmatory factor analysis. *Drug and Alcohol Dependence* 78, 297–307.
- Oei, T.P.S., Hasking, P.A., Young, R.M., & Loveday, W. (2007): Validation of the Drinking Refusal Self-Efficacy Questionnaire – Revised in an adolescent sample (DRSEQ-RA). *Addictive Behaviors* 32, 862-868.
- (Oei, T.P.S, Baldwin A.R. (1994): Expectancy Theory: A Two-Process Model of Alcohol Use and Abuse. *Journal of Studies on Alcohol* 55, 525-534.
- Oei, T.P.S., Fergusson S, LEE, N.K. (1998): The differential role of alcohol expectancies and drinking refusal self-efficacy in problem and non-problem drinkers. *Journal of Studies on Alcohol* 59, 704-711.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercadante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., and Rogers, R.W. (1982): The self-efficacy scale: Construction and Validation *Psychological Reports* 51, 663-671.
- Scheier, L., Botvin, G., Diaz, T., Griffin, K. (1999): Social skills, competence, and drug refusal efficacy as predictors of adolescent alcohol use. *Journal of Drug Education* 29(3), 251–278.
- Schwarzer, R. (2001): Social-cognitive factors in changing health-related behavior. *Current Directions in Psychological Science* 10, 47-51.
- Wechsler H, Nelson TF. (2001): Binge drinking and the American college students: What's five drinks? *Psychology of Addictive Behaviors*, 15, 287-291.
- Young, R. M. and Knight, R. G. (1989): The drinking expectancy questionnaire: a revised measure of alcohol related beliefs. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 11, 99–112.
- Young, Connor, Ricciardelli and Saunders (2006): The Role Of Alcohol Expectancy And Drinking Refusal Self-Efficacy Beliefs In University Student Drinking, *Alcohol and Alcoholism* 41, 70-75.

# **Applikace sociálního učení u obětí domácího násilí**

***Application of social teaching in victims of home violence***

## **Sedlák Jiří**

důchodce

jirisedlakdrsc@seznam.cz

## **Miroslav Pospíšil**

OSVČ, Psychologické poradenství a diagnostika

psychopospisil@seznam.cz

## **Margit Musilová**

Semis

jiri.musil@orgrez.cz

*Abstrakt: Je navržena aplikace sociálního učení pro oběti domácího násilí. V malé řešitelské skupině se oběti naučí čelit verbálním manipulativním útokům domácích násilníků. Změny v řešení konfliktních situací probíhají podle pětifázového specifického informačně stochastického modelu.*

*Klíčová slova: manipulace agresorů, řešení problémů, změny postojů a jednání obětí. pětifázový model.*

*Abstract: An application is suggested for the victims of home violence. In a small resolving group the victims learn to stand up to verbal manipulative attacks of home bullies. Changes in the solution of conflict situations go along a five-phase specific information stochastic model.*

*Keywords: manipulative attacks of aggressors, solving problems of victims, changes of attitudes and actions of victims.*

## **Úvod**

V příspěvku podáváme návrh na jedno možné řešení problému, který je v pozadí nechuti a strachu postavit se domácímu násilníkovi (Bandura, Walters 1962,1967). Nedomníváme se, že je návrh ihned uskutečnitelný. Pokud se podaří motivovat oběti domácího násilí (dále jen DN) a sestavit z nich malou řešitelskou skupinu, je návrh proveditelný. Předpokládá také jeho finanční zajištění státem. V opačném případě zůstane v úrovni teorie. Porůznu existují dobré programy, které obětem í násilníkům cíleně pomáhají (Koudelková 2009, Green 2000). Jiné jsou určeny pro nezletilé. Např. J. Töthová (2007). Byl také popsán mediální trénink, zahrnující nácvik chování před kamerou. Řeší se krizové situace, zvyšování sebevědomého chování, sebejistého vystupování. Záznamy se přehrávají skupině. Diskutující kritizují chyby svoje i chyby druhých. Navrhují optimálnější řešení. Cílem je naučit je reagovat pohotově, bleskově a efektivně ( Kučerová 2009). Uvedený postup navrhujeme případně uplatnit i při výcviku obětí DN. Oběť žije totiž trvale ve stresu, není vždy asertivního chování schopná a není vždy ochotna spolupracovat při výcviku.

## **Současný průběh řešení problémů**

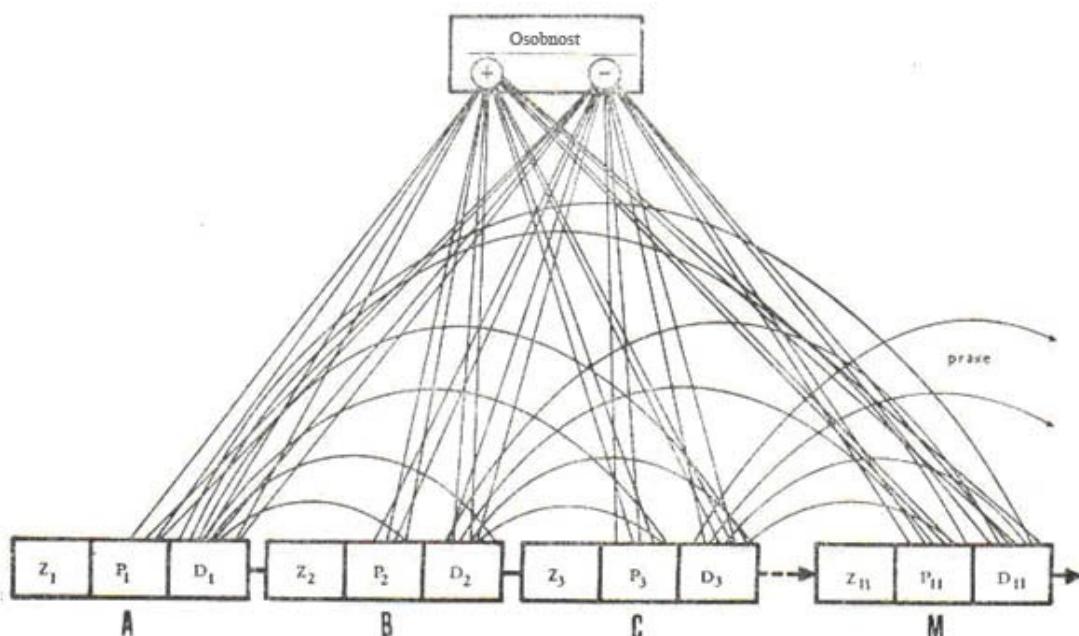
V první fázi se oběť obrátí na poradnu. Již v poradně by měli odborníci oběť nejen uklidnit, ale seznámit také s celým cyklem řešení jejího problému a především upozornit na úskalí uvedeného cyklu řešení. Hlavně by jí měli poradit, jak těmto úskalím čelit. Měli by oběti pomáhat při jednání s úřady, předat kontakt na další odborníky. To se většinou přesněji, nebo méně přesně činí v

krajských městech, kdežto na okresech a obcích nikoliv. V dalším postupu se oběť obrací na odborného psychologa, případně lékaře různé odbornosti a následně na policii, která případ buď odloží, anebo předá soudu. To, co v současné době chybí, je písemný manuál, který by měla hned na začátku oběť obdržet. Ani v poradnách, ani u odborných psychologů se nezaznamenávají kazuistiky, ani se neprovádí přesná diagnóza příznaků oběti. Řešení problémů obětí by pomohlo, kdyby se na vysokých školách zadávala téma zaměřená na DN.

### Nácvik řešení problémů.

Oběti DN nejsou ani zdaleka připraveny učit se jinému způsobu komunikace i jinému způsobu jednání s domácím násilníkem. Také nelze od nich očekávat, že by byly vstřícné při nabídce přepracovat pod vedením odborníka, své stereotypy chování a konverzace. Nikdy neslyšely o tom, že existují u nich i u násilníků zafixované postoje, které je možno do jisté míry pod vedením odborníka změnit (J. Sedlák 1984). Zvláště když je násilník manipulátorem (Edmüller 2003, Pospíšil 2007, Sedlák 2008). K oběti se většinou nikdy nedostala informace o tom, že je možno naučit se novým způsobům řešení neshod a konfliktů tak, aby byla úspěšnější při jednání. Psychologie takové možnosti nabízí (J. Sedlák 1984, M. Pospíšil 1999). Za vážný nedostatek považujeme to, že podobné konkrétní nabídky nebyly pro potřeby obětí DN dostatečně propracovány, že se nedostaly v rámci poradenské činnosti k obětem a že nebyly zpracovány příslušné manuály (pokud je nám známo, s výjimkou manuálů pro policii). Pokusili jsme se sestavit v hlavních rysech program pro výcvik dospělých obětí reagování na slovní formy násilí. Aplikace sociálního učení u malých skupin obětí DN nebyla u nich v praxi vyzkoušena, ale mohla by jím přinést vhodnější řešení, než na jaká byla zvyklá a jaká dosud v praxi používala. Dosavadní výsledky aplikace sociálního učení u 102 skupin účastníků nejrůznějších profesí vedly k závěru, že učení v malé skupině probíhá podle pětifázového modelu (J. Sedlák 1983, 1984, 2008, Sedlák, Potůček, Rukovanská 1982). Mezi radou a skutečnou pomocí obětem DN je často vakuum. Pokusili jsme se navrhnout možnost, jak uvedenou mezeru aspoň částečně vyplnit. Jednak radami, jednak návrhem na sociální učení.

Graf 1. Informačně stochastický model sociálního učení



Legenda: Z1 ... Zn zadání problému; P1 ... Pn příprava k řešení; D1 ... Dn diskuse

Výchozí úvaha: I. Vytvořit polygon n-tého stupně nebo 2. zkonstruovat rovnici s proměnnými, lineárně nebo nelineárně nezávislými koeficienty

Tento model předpokládá řešení nejméně jedenácti problémů a optimální počet řešitelů-obětí DN. Ukazuje vliv vlastností osobnosti každého řešitele a jejich interakci s ostatními přítomnými řešiteli. Průběh postupných změn v postojích řešitelů demonstruje pětifázový model sociálního učení.

### Rady obětem

Návrhy na rozšíření vědomostí obětí je možno členit do několika skupin (Pospíšil 2005). První zahrnuje aktivní naslouchání, druhá a další verbální i neverbální návrhy na slovní útoky, způsoby ignorování, nelogické a konfrontační způsoby reagování. Oběť si je může předem nacvičit ve skupině. Možné reakce, ať již jakéhokoliv druhu, je třeba přizpůsobovat konkrétní situaci. V tom nemůže být oběť samoukem, potřebuje odborné vedení, případně sociální výcvik. Agresor používá různých nadávek, vyhružek, také zesměšňování, ponižování, vydírání, vyčítání, ponižující kontroly, manipulativní techniky, vysmívá se oběti ((Pospíšil 2007, 2008, Sedlák, Kohoutek 2008). Při své praxi jsme našli tyto nejvíce frekventované výrazy (omlouváme se za jejich nespisovnou podobu): Ty krávo jedna, seš blázen, ty ještě uvidíš. Já tě vyřídím, zničím tě, zaškrtím tě, zflákám tě debile, z bytu poletíš, vypadni hyeno. hovado. Ty kurvo, já si to s tebou vyřídím mezi čtyřma očima. To si ještě vypiješ. Ty gumo, seš magor, hajzl! Zbiju tě a dva měsíce budeš chodit s rozbitou hubou, nikdo tě nezachrání. Seš blbá a dyckys blbá byla. Máš pitomou, blbou palici. Jsi blázen, já pořád říkám, že ty nejsi normální. Jsi psychopat ! Máš kostnatou hlavu. Seš tak škaredá ! Jsi neschopná. Strč si hlavu do hajzlu a spláchni se. Chcípni. Já tě zabiju ! Unesu naše dítě za hranice. Zapálím ti dům. Děti nikdy nedostaneš. Hnije ti hlava. Seš příživnice..) Uvedené příklady i další lze použít při konstrukci příkladů pro sociální výcvik

### A. Aktivní naslouchání

1. Důležitou součástí komunikace je aktivní naslouchání. (Např. : Zajímá mne to, mluv dál, zajímají mne tvé pocity). Naslouchání vyžaduje trpělivost a sebeovládání. Oběť by neměla skákat násilníkovi do řeči, přerušovat ho. V takových případech zhusta dochází k hádce, ke konfliktu. Nechtě se „vymluví.“ reagovat lze později (Radecká 2008, Medzihorský 1991, Pospíšil 2008). 2. Oběti je vhodné říct: !Soustřeďte se na agresora, a na to, co říká. Naslouchejte empaticky (hmm, chápu to, vím, co si myslíš, rozumím, neříkej, máš pravdu, přesně tak, no ovšem, skutečně ...to mne překvapilo... pokračuj, to mne zajímá...). Parafrázuje to, co slyšíte (jestliže ti dobře rozumí... chápu to tak, že ty... slyším, co říkáš... je to tak?) Buděte obráceni čelem k partnerovi, udržujte s ním kontakt očí, uvolněte se Důležitý je tón hlasu, výraz obličeje, gesta, postoj těla. Mluvte jasně a srozumitelně. 3). Věnujte pozornost výrazům, které se vám zdají příliš důrazné nebo znějí jako nadbytečné. Ukazují někdy skutečný motiv partnera a jeho hodnotový systém. 4. Sledujte jeho neverbální projevy. Porovnávejte je, zda jsou v souladu se slovním sdělením. Pokud vám partner řekne, že k vám mluví upřímně a dívá se bokem, máte pádný důvod mu nevěřit. 5. Zůstaňte soustředěni na cíl, utlumte vše, co by vás rozptylovalo. Držte se tématu, vyčkejte úplného sdělení partnera a předem nic nepředpokládejte. Když se to hodí, přitakávejte ve správnou chvíli. Klaďte doplňující otázky. 6. Neraďte mu, ani mu nedávejte návrhy, nevyprávějte o vlastních podobných zkušenostech nebo problémech. Je-li příliš rozvláčný, shrňte, co jste dosud vyslechli. Vaším úkolem je pochopit, co jste slyšeli a zachovat se podle toho. 7. Naslouchejte vždycky, i když jste v opozici. Neprovokujte. 8. .Buděte neutrální, zůstaňte klidní, nezaujatí. Zkuste pochopit situaci, abyste lépe porozuměli. Nepoužívejte diskvalifikaci, ironii, sarkasmus, neponižujte ho. To ho překvapí, protože je zvyklý na to, že obvykle reagujete jinak. Přesvědčte se, zda jste správně porozuměli tomu, co vám partner sděluje. Po jeho delším sdělení používejte kontrolní otázky. („Jestli tomu správně rozumím, tak ...“ „Myslíš si tedy, že ... Zní to,

jakoby....Podle mého názoru říkáš....) 10. Nechte ho vymluvit se, získejte další fakta. Počítejte s redundancí (už jste to slyšeli, partner se opakuje) a také se stimulací (vydává za pravdu to, co pravdou není) a disimulací (snaha pravdu zakrýt zavádějícími informacemi). 11. Naslouchejte i během pauz v rozhovoru. Neobávejte se ticha. Kdo první promluví po pauze, řekne často něco závažného. 12. Uvědomte si, že 90% z toho, co řeknete, druhý zapomene, 80% toho, co řeknete. zapamatujete si vy. Po skončení proslovu partnera se zeptejte: Je to vše? . Chceš ještě něco dodat? ... Ještě něco tě napadá? ... Máš ještě něco na mysli? ... Máš ještě další výčítky ? Řekni mi je, at' se dozvím všechno najednou.. Chtěl bys mi říci ještě něco jiného? ... Máš pocit, že ses vyjádřil úplně? 13. Po aktivním naslouchání můžete partnera vyzvat k dialogu. Sdílet mu své názory a postoje(Mohu se nyní vyjádřit já?).

### B. Další možné reakce oběti na verbální útoky

1. U obětí domácího násilí, které v rámci terapie absolvovaly kurz asertivní komunikace, lze doporučit chování dle asertivních zásad (Vališová 1998). Doporučuje se uvedené zásady prověřovat ve skupině, kterou řídí zkušený lektor. Může to být i v rámci sociálního učení. 2. Neuvádějte partnerovi za své chování žádné výmluvy či omluvy (ano, to jsem udělala, ano, může ti to tak připadat ne, ani mně se to nelibí). 2) Na verbální útoky můžete použít i dvouslabičné komentáře (tak, tak, no ne! ba, vida, máš postřeh) 3) Reagovat otázkou (co tím myslíš ? Oč ti jde ? V čem je problém ? Nač kladeš důraz? Jak to přesně myslíš? Odkud máš tu informaci ? Co když odmítnu ?). Zvažujte každé slovo, které použijete, mluvte klidně,váš hlas by se neměl chvět, měl by být uměřeně sebevědomý, neagresivní.

### C. Neverbální reakce a ignorování.

Využívejte řeči svého těla: 1. dívejte se mu do očí, 2. neklopte zrak, 3. udržujte optimální interpersonální vzdálenost, 4. nebojte se gestikulovat, to podpoří význam slova. 5. Někdy stačí pokrčit rameny, 6. jindy se usmát, 7. zamračit, 8. odejít z místnosti pod nějakou záminkou. 8. V asertivní komunikaci lze násilníka ignorovat, tedy nereagovat ani slovně ani neverbálně. 9. Z praxe je známo, že ignorování může být podnětem k útoku. 10. Je vhodnější selektivní ignorování. 11. Věnujte se jen tzv. meritu věci a ne doprovodným urážkám (ty krávo, blbče, pitomče, tys to udělala, přinesla). 12. Reagujete jen na to, zda jste to udělala, přinesla. 6. Ignorujete neslušná oslovení 13. Reakce na nadávky neřeší situaci, ale vede k hádkám.

### D. Nelogické způsoby reagování

1. Ne všechno, co v životě děláme, má logiku. 2. Asertivní komunikace umožňuje dělat i nelogická rozhodnutí. 3. Často je to v oblasti emocí. (Máš pravdu, je to nelogické, že jsem se vrátila, když mne trápíš. Chtěla jsem ti dát šanci. Ale zbytečně jsem ti dala šanci, máš pravdu, je to ode mne nelogické). 4. Asertivní komunikace umožňuje reagovat i jinak (Já ti nerozumím... Je mi to jedno... Já to tak nevidím jako ty... Nač mám být doma, když mne jen urážíš, biješ, ponižuješ. Je mi jedno, jestli se rozvedeš. Stejně naše soužití vidím jako neperspektivní). 5. Na co si dát pozor při komunikaci ? Nepoužívat výčitkovou formu, na tu je většina lidí velmi citlivá. 6. U asertivní komunikace si uvědomte, že důležitou složkou není jen obsah – tedy slovo , které říkáme, ale také forma, čili způsob jak to říkáme.

### Průběh nácviku

1. Naše dřívější pokusy se sociálním učením v letech 1975-1990 vyústily u nás ke zkonstruování pětifázového deterministicky stochastického modelu, podle něhož ve skupině probíhají fáze sociálního učení. 2. Oběť nejdříve vyslechne instrukci lektora, pak se seznámí s popisem první

vybrané konkrétní konfliktní situace. 3. Připraví si svůj způsob jejího řešení. Ten je závislý na jejích zkušenostech. 4. Vyslechne názory spoluřešitelů, ale nepřipouští, že by mohly být správné, proto setrvává na svém řešení. 5. V další fázi připouští, že mohou být i jiné způsoby řešení, ale ještě pořád trvá na svém řešení. 6. Konečně je oběť schopna (ve skupině se to naučila) promyslet více způsobů řešení. 7. Jaký je předpokládaný výsledek sociálního učení ve skupině? Zpočátku to byl u konkrétního jedince jen jeden nebo dva návrhy na řešení 8. Nyní je oběť DN schopna nejdříve analyzovat situaci, vymyslet více způsobů jejího řešení. Pak následuje rozhodnutí, kdy vybere nejoptimálnější způsob řešení z množiny návrhů, který může změnit, pokud se změní podmínky situace a následně jej použít 8. Předpokládáme, že i u obětí bude sociální učení probíhat podle uvedeného popsaného a v praxi vyzkoušeného modelu (Sedlák a spol. 1980).

### Příprava nácviku

Dříve než se začne s vlastním nácvikem, je třeba připravit cvičné příklady. Doporučuje se vybrat příběhy, se kterými měly pozvané oběti DN zkušenosti a promyslet metodu získávání obětí, aby byly ochotny nácviku se zúčastnit a také se ho zúčastnily. V žádném případě by se neměly oběti nutit a vystavovat je jakémukoliv nátlaku. Optimální velikost skupiny je sedm osob (Bandura, Walters 1962, 1967). Větší nebo menší počet řešitelů snižuje efektivitu sociálního učení. Když se oběti sejdou v jedné vhodné místnosti, jejich stolky se uspořádají do polokruhu tak, aby vedoucí skupiny na všechny účastníky viděl. Každá oběť dostane rozmnožený popis příkladů i s návodnými otázkami. Vedoucí jednotlivé návrhy zúčastněných na řešení zapisuje formou stručných hesel na tabuli. Je vhodné diskusi nahrávat nebo natáčet videokamerou a po vyřešení prvního příkladu nahrávku několikrát přehrát, aby se řešitelé viděli a slyšeli. Takto mají možnost vyvarovat se chyb v komunikaci a v řešení dalších příběhů. Výběr příkladů k nácviku a řízení diskuse je věcí vedoucího (Sedlák 1984). Předpokládáme, že by byli lektori vyškoleni.

### Ukázka instrukce:

Pokusíme se pomocí diskuse řešit posupně příklady, které jsem pro vás vybral. S některými z nich jste možná měli, aspoň některí z vás své zkušenosti. Můžete s nimi zde seznámit druhé. Přečtěte si první příklad, do sešitu si k němu napište svoje návrhy na řešení. Dám Vám k přípravě asi pět minut. Po uplynutí této doby budeme diskutovat.... Kdo se hlásí? Po vyslechnutí vyzve lektor další otázkou, např.: Kdo má jiný způsob řešení? Kdo chce k dosavadním návrhům přidat jiné? Podobným způsobem se pokračuje. Návrhy stručně několika slovy, formou hesel píše vedoucí nácviku na tabuli. Po vyčerpání všech návrhů k prvnímu příkladu zobecní vedoucí skupiny výsledky. Průběh diskuse budeme nahrávat a hned vám nahrávku přehrajeme. Uvidíte, že to bude pro vás velmi zajímavé a poučné. Cílem je společně si pomáhat hledat a nalézat takové způsoby řešení možných krizových komunikací, které by zmírnily nebo odstranily běžné konflikty vyvolávané vašimi partnery.

### Závěr

Asertivní komunikace se může uskutečnit, jsou-li oběti DN motivovány, když mají snahu něco nového se naučit a k nácviku se dostavit. Její význam je v tom, že se bude obětem DN snadněji komunikovat s agresorem. Bohužel ho to nezmění. Ale pomůže oběti předvídat jeho činy, správně je vnímat, hodnotit situace s větším nadhledem a citově je neprozívat. Soud může podle zákona z roku 2000 uložit násilníkovi povinnost dodržovat probační program, do kterého patří i sociální výcvik, převýchova a dozor. O výcvikových programech pro oběti DN zákon neuvažuje.

## **Literatura**

- Bandura, Adalbert, Walters, R.H. (1962, 1967): Social learning and personality development. Holt Rinhart and Winston.
- Edmuller, A., Wilhelm,T.(2003) : Nenechte sebou manipulovat. Grada, Praha.
- Green G. H. a spol. (2000): Přestaňte být manipulováni, Pragma, Praha.
- Koudelková, Iva (2009): Stop domácímu násilí. Brněnský Metropolitan, 4, 3.
- Kučerová, Michaela (2009): Zájem o mediální trénink ke krizi neklesl. MFD 20, C 6, 6.3.09.
- Medzihorský, Štefan (1991): Asertivita. Elfa, Praha.
- Pospíšil Miroslav (2005).: Asertivita je stále živá. Nákladem vlastním, Plzeň..
- Pospíšil, Miroslav (2007): Řešení konfliktů a stresů, manipulace v komunikaci. Nákl. vlastním, Plzeň.
- Pospíšil, Miroslav (2008): Slovní manipulace v komunikaci. Nákl.vlastním, Plzeň.
- Pospíšil, Miroslav (1999): Zlost, hněv a rozčilení. Nákl. vlastním, Plzeň.
- Radecká, M.(2008): Jak nejlépe říkat ne. Grada, Praha.
- Sedlák, Jiří (1983) :Brnenskij metod aktivnogo socialnogo programnogo obuchenija. In: Sb: Meždunarodnyj In-t problem upravlenija, Moskva, 113-118.
- Sedlák, Jiří (1980): Factors of personality as determination of active social learning. In: . Abstract guide. XXII-nd In-t.Congr. of Psychology. Leipzig, 661.
- Sedlák, Jiří (1984): Otázky sociálního učení. Spisy UJEP, FF, 257.
- Sedlák, Jiří, Kohoutek, Rudolf (2008): Manipulace násilníků. In: XXVI. Psychologické dny. Pogram a souhrn abstraktů, Olomouc, 59.
- Sedlák, Jiří, Potůček, Ivo, Rukovanská, Ludmila (1982): Modely akltivního sociálního učení. In: Sborník prací FF UJEP I 17, 111-113.
- Sedlák, Jiří, Potůček, Ivo, Rukovanská, Ludmila (1980): The deterministic and stochastic models of active social learning. In: XXII-nd International congr.Psychol. Leipzig, 476. Abstr. guide.
- Töthová, Jana 2006): Syndrom CAN. Návrh integratívneho expresívno-kreatívneho prístupu v rámci „Terapie diagnostikou“ hrovými projektívnymi metodami. In: 24. Psychologické dny, Olomouc . Prožívání sebe a měnícího se světa. UK Praha, Olomouc, 48.

# Vliv onkologického onemocnění dítěte na kvalitu života rodičů

**The effect of child's oncological disease on parent's quality of life**

**Slezáčková Alena**

Psychologický ústav AV ČR, v.v.i.  
[alena.slezackova@phil.muni.cz](mailto:alena.slezackova@phil.muni.cz)

**Blatný Marek**

Psychologický ústav AV ČR, v.v.i.  
[blatny@psu.cas.cz](mailto:blatny@psu.cas.cz)

**Tomáš Kepák**

Klinika dětské onkologie FN Brno  
[tkepak@fnbrno.cz](mailto:tkepak@fnbrno.cz)

**Abstrakt:** Studie vycházející z širšího rámce výzkumného projektu QOLOP analyzuje způsoby myšlení a prožívání rodičů onkologicky nemocných dětí. V průběhu let 2006-2008 se do výzkumu zapojilo 120 respondentů, použitou metodou byla metoda písemných výpovědí. Pomocí obsahové analýzy byly identifikovány nejvýznamnější rizikové oblasti dopadu onkologického onemocnění dítěte na kvalitu života jejich rodičů i známky jejich posttraumatického rozvoje (PTR). Nejvýraznější změny byly shledány v oblasti mezilidských vztahů, objevily se také změny hodnotového systému i změny týkající postoje k sobě. Výsledky poukazují na úzkou propojenosť kladných i negativních uvědomovaných důsledků náročné životní situace. S využitím statistických postupů jsme zjistili také souvislosti PTR rodičů s biologickými a sociodemografickými proměnnými respondentů i jejich dětí. Díky naznačeným vzájemným souvislostem tak můžeme lépe porozumět způsobům prožívání a myšlení rodičů dětí po onkologické léčbě v jejich komplexnosti a získané poznatky uplatnit v návrhu praktických terapeutických intervencí.

**Klíčová slova:** onkologické onemocnění dítěte, posttraumatický rozvoj, kvalita života, rodina

**Abstract:** The study has undertaken to analyze the impact of child's oncological disease on parent's quality of life. We examined perceived psychological benefits and losses in 120 parents of childhood cancer survivors 2 to 9 years after the treatment who have entered the study within 2006-2009. The main goal of the study was to identify the main domains of a parents' posttraumatic growth (PTG) and examine their bio-psycho-social factors and determinants. We used free responses method for description and subjective evaluation of positive and negative influence of child's illness on particular domains of family life (health, social relations, values, belief and others). Content analysis was used for analyzing the statements. Main domains of positive and negative impact of child's illness on parent's quality of life was identified. Basic domains of PTG (changed perception of self, realization of new possibilities, changes in interpersonal relations, greater respect for life and changes in spirituality) were distinguished. Statistically significant relations with the predominance of given positive aspects over negative ones were determined with respect to respondents' age, time lapsed from the completion of active treatment and level of seriousness of late effects of child's treatment. The results of our study suggest important interconnection of positive and negative effects of the demanding life situation. The prospective outcomes of the study are therapeutical interventions supporting the benefit-finding strategy and facilitating the PTG in parents of childhood cancer survivors.

**Keywords:** childhood cancer, posttraumatic growth, duality of life, family

Studie vychází z širšího rámce longitudinálního výzkumného projektu QOLOP, zaměřeného na zmapování kvality života dětí a dospívajících po léčbě onkologického onemocnění (Blatný et al., 2007).

V naším výzkumné práci se zabýváme dílčím tématem projektu QOLOP, a to otázkou vlivu onkologického onemocnění dítěte na kvalitu života rodičů. Cílem studie je analýza způsobu myšlení a prožívání rodičů onkologicky nemocných dětí, identifikace znaků posttraumatického rozvoje osobnosti rodičů a zjištění nejvýznamnějších oblastí vlivu onkologického onemocnění na kvalitu života jejich rodičů.

V našich úvahách vycházíme z konceptu posttraumatického rozvoje R.G. Tedeschiho a L.G. Calhouna (1995), kteří jej chápou jako významnou pozitivní změnu v kognitivním a emočním životě jedince, která se může projevit také ve změně jeho chování. Autoři vymezili pět základních oblastí posttraumatického rozvoje:

1. změny v sebepercepcí - uvědomění si své křehkosti a zranitelnosti, poznání svých limitů, ale i pocit vnitřního posílení a prohloubení sebedůvěry
2. uvědomění si nových možností - rozvoj nových zájmů a aktivit, přijetí nových možností a směrů životní cesty
3. změna v interpersonálních vztazích - změna vztahové sítě, prožívání větší blízkosti a intimity ve vztazích, větší vstřícnost a empatie vůči druhým lidem
4. úcta k životu - větší úcta k životu a ke zdraví, změny v hodnotovém systému, příklon k trvalejším hodnotám
5. změna ve spiritualitě - nacházení nového smyslu života, příklon k víře, hlubší spiritualita a schopnost transcedence

Na základě svých výzkumů doplňují S.R. Searsová a kol. (2003) šestou doménu: větší míru zdraví podporujícího chování (*health behavior*), která je typická pro jedince, u nichž je traumatiční zkušenosť spojena s ohrožením jejich zdraví či života.

#### **Charakteristika výzkumného souboru:**

Ve výzkumu zaměřeném na identifikaci znaků posttraumatického rozvoje bylo osloveno 123 rodičovských párů dětí po léčbě onkologického onemocnění, zapojilo se 120 z nich. Doba od ukončení léčby jejich dítěte byla 2-9 let, sběr dat probíhal na Klinice dětské onkologie ve Fakultní nemocnici v Brně v letech 2006-2008.

- pohlaví: ženy 109, muži 22 (z toho 11 párů vyplnilo dotazník společně, 3 páry vyplnily dotazník každý zvlášť)
- průměrný věk respondentů: 39 let (nejmladší 28 a nejstarší 55 let)
- vzdělání: VŠ 13, specializ. kurz (nádstavba) 11, SŠ 80, ZŠ 11, 5 neudalo stupeň svého vzdělání
- rodinný stav: žijící v manželství 89, rozvedených 18, žijící odděleně 4, svobodní 5, žijící v novém manželství 2, ovdovělý 1, 1 neodpověděl
- místo bydliště: město 56, obec 61

#### **Výzkumná metoda**

Použitou metodou byl Dotazník zdraví a spokojenosti, speciálně vytvořený pro výzkumné účely projektu QOLOP. Rodiče kromě posouzení míry spokojenosti svých dětí hodnotili také dopad onemocnění dítěte na různé oblasti jejich života.

### **Instrukce zněla:**

„Onemocnění dítěte vždy významným způsobem zasáhne do života rodičů i ostatních členů rodiny. Zamyslete se prosím nad tím, zda a jak onemocnění Vašeho dítěte ovlivnilo a změnilo Váš život v níže uvedených oblastech: manželství a vztah s partnerem, intimní život, vztahy s druhými lidmi, práce a zaměstnání, výhledy a plány do budoucna, hodnoty a víra, vztah k vlastním dětem, vlastní zdravotní stav, volný čas a zájmy, jiné (možnost uvedení další oblasti). Pokuste se prosím tyto změny a nové skutečnosti popsat, co Vám přinesly dobrého i špatného.“

Ke každé z nabídnutých domén vepisovali respondenti svoje volné výpovědi týkající se jak pozitivních, tak negativních důsledků náročné situace onkologického onemocnění a léčby dítěte. Administrace metody probíhala individuálně při příležitosti kontrolního vyšetření dítěte po léčbě, zkoumané osoby podepsaly informovaný souhlas.

### **Analýza výpovědí**

Pro zpracování získaných písemných výpovědí respondentů jsme zvolili postup obsahové analýzy. V rámci této metody jsme využili jak kvalitativního přístupu, díky němuž jsme odhalili hlavní charakteristiky sledovaného fenoménu v jejich rozmanitosti a identifikovali obecnější dimenze studovaného problému, tak kvantitativního přístupu a statistických postupů. Díky propojení kvalitativního i kvantitativního přístupu k obsahové analýze jsme tak získali komplexní obraz o zkoumaném jevu.

### **Výsledky**

#### a) Výsledky napříč pozitivními a negativními doménami (N=117):

Na základě zjištění, že v hodnocení různých domén života se objevují shodné kategorie, jsme provedli sloučení kategorií napříč pozitivními i negativními doménami a získali jsme komplexní obraz o způsobech prožívání a myšlení rodičů onkologicky nemocných dětí (viz tab. 1).

Tabulka 1: Nejčastěji zastoupené kategorie výpovědí rodičů týkající se pozitivních i negativních důsledků nemoci dítěte (N=120)

kategorie	počet osob	procent. zastoupení
pozitiva ve vztazích	102	87%
negativa ve vztahové oblasti	72	62%
pozitivní postoj k životu	65	56%
psychické problémy a strach	64	55%
změna hodnot	63	54%
práce a hobby – pozitivní stav	56	48%
negat. vliv léčby na běžný život	47	40%
zdraví - pozitivní dopad	46	39%
práce a hobby – negativní vliv	45	38%
žádná změna v některé z domén	44	37%
seberozvoj	37	32%
zdraví - negativní dopad	35	30%
spiritualita pozitivní	31	26%
vztah k dětem	28	24%
silné stránky	27	23%
well-being	24	21%
ostatní	23	20%
sourozenec – negat. vliv léčby	18	15%
problémy onkol. nemocného dítěte 1	14	12%
negat. změna ve spiritualitě	5	4%
pozit. vliv na sourozence	5	4%
negat. postoj k sobě	1	1%

b) Obecné oblasti vlivu onkologické nemoci dítěte na rodiče (N=117):

Dalším sloučením výše uvedených širších kategorií zahrnujících výpovědi o pozitivních resp. negativních dopadech onkologického onemocnění dítěte na kvalitu života rodičů jsme získali přehled o obecných oblastech vlivu této náročné životní události na rodiče:

Tabulka 2: Obecné oblasti důsledků a vlivů onkologického onemocnění dítěte na život rodičů

kategorie	počet osob	procent. zastoupení
Oblast mezilidských vztahů	108	92%
Postoj k životu a využití času	82	70%
Oblasti práce a zájmů	80	68%
Oblast duševního zdraví	74	63%
Oblast fyzického zdraví a postoje ke zdraví	67	57%
Hodnotový systém	63	54%
Osobnostní rozvoj	50	43%
Žádná změna v některé z domén	44	38%
Spirituální oblast	32	27%
Ostatní	23	20%
Vliv na zdravého sourozence	22	19%
Problémy onkologicky nemocného dítěte	14	12%

Díky výše uvedenému přehledu se ukazuje, jaké oblasti života rodičů jsou nejvíce zasaženy – ať již v pozitivním nebo negativním smyslu – vážným a dlouhodobým onemocněním dítěte. Výsledné oblasti do značné míry formálně odpovídají původním doménám nabídnutým respondentům v dotazníku, avšak navíc odhalují míru postižení jednotlivých domén a upozorňují i na některé další důležité problémové okruhy.

Získané výsledky jsme prakticky využili pro návrh psychodiagnostické metody i praktických intervencí, o nichž bude podrobněji pojednáno níže

### c) Zastoupení oblastí posttraumatického rozvoje (PTR):

V odpovědi na otázku, nakolik jsou ve výzkumném souboru zastoupeny jednotlivé oblasti posttraumatického rozvoje podle R.G. Tedeschiho a L.G. Calhouna (1995) uvádíme následující výsledky:

Tabulka 3: Zastoupení oblastí posttraumatického rozvoje (N=117)

oblast PTR	počet osob	procent. zastoupení
Mezilidské vztahy	102	87 %
Hierarchie hodnot a úcta k životu	85	73 %
Sebepercepce, seberozvoj	51	44 %
Spiritualita a víra	31	26 %
Nové možnosti života	17	15 %
Zdraví podporující chování	21	18 %

Nejvíce zkoumaných osob (35, tj. 30%) vykazovalo známky posttraumatického rozvoje ve třech oblastech, a to nejčastěji v oblasti mezilidských vztahů (34 osob, 29%), změně hodnotového systému (29 osob, 25%) a v oblasti sebepercepce a seberozvoje (23 osob, 20%).

Pouze v jedné oblasti PTR podle R.G. Tedeschiho a L.G. Calhouna (1995) došlo k rozvoji u 13 (11%) osob, ve dvou oblastech u 29 (25%) osob. Celkem 21 (18%) osob vykazovalo rozvoj ve čtyřech oblastech, 7 (6%) osob v pěti oblastech a dvě osoby (2%) dosahovaly posttraumatického rozvoje ve

všech šesti sledovaných oblastech. Obecně řečeno, pozitivní důsledky a změny alespoň v jedné doméně PTR uvedlo 107 osob (91%).

Získané výsledky do korespondují s výsledky studie L.P. Barakatové a kol. (2006), uváděnými v teoretické části práce (alespoň jeden pozitivní důsledek onkologického onemocnění uvedlo 90% ze všech 146 jimi zkoumaných matek a 80% ze 107 otců).

#### d) Výsledky kvantitativní analýzy:

S využitím statistických metod (neparametrická statistika, znaménkový test) jsme se pokusili nalézt statisticky významné souvislosti mezi převahou udávaných pozitivních resp. negativních zkušeností a změn a dalšími proměnnými, jako jsou sociodemografické údaje o respondentovi (věk respondenta, stupeň jeho vzdělání, rodinný stav) a údaje týkající se jeho nemocného dítěte (typ diagnózy dítěte, přítomnost a míra závažnosti pozdních následků léčby, doba uplynulá od ukončení jeho aktivní protinádorové léčby).

Bylo zjištěno, že dosažený stupeň vzdělání rodičů, jejich rodinný stav, typ diagnózy dítěte, doba uplynulá od ukončení aktivní léčby ani aktuální přítomnost blíže nespecifikovaných pozdních následků léčby nesouvisejí s převahou udávaných pozitiv nad negativy.

Statisticky významné souvislosti se objevily vzhledem k věku respondentů (nejstarší rodiče, tj. v pásmu 45-55 let častěji udávali převahu pozitiv nad negativy) a stupni závažnosti existujících pozdních následků protinádorové léčby dítěte (rodiče dětí s vysoce závažnými následky uváděli méně často převahu pozitiv nad negativy).

V literatuře o posttraumatickém rozvoji nenacházíme jednoznačnou oporu pro obecné tvrzení, že by posttraumatický rozvoj souvisel s věkem (Calhoun, Tedeschi, 2006). Ve shodě s C.L. Parkovou (2004) však připouštíme úvahu, že vyšší věková kategorie respondenta může hrát svou roli díky vlivu získaných životních zkušeností, určité schopnosti nadhledu a zralejšího pohledu na život a jeho okolnosti.

Celkově se v souhrnné pohledu přikláníme k závěrům prezentovaným M.L. Stuberovou (2006), že šíře dopadu onkologického onemocnění dítěte na kvalitu života rodičů a míra jejich event. posttraumatického rozvoje záleží spíše na jejich vlastním zhodnocení stupně závažnosti situace a náročnosti léčby, než na objektivních ukazatelích.

#### Diskuze a závěr

Získané výsledky potvrzují důležitost studia posttraumatického rozvoje nejen u přímých obětí traumatické události, ale také u blízkých rodinných příslušníků vážně nemocných osob. Výsledky naší studie poskytují komplexní pohled na šíři dopadu onkologického onemocnění a léčby dítěte na nejrůznější oblasti života rodičů a poukazují na úzkou propojenosť kladných i negativních uvědomovaných důsledků náročné životní situace. Díky naznačeným vzájemným souvislostem tak můžeme lépe porozumět způsobům prožívání a myšlení rodičů dětí po onkologické léčbě v jejich komplexnosti a získané poznatky uplatnit v praktických intervencích.

Výsledky kvantitativní analýzy dat naznačují, že pro rozvoj PTR nejsou důležité ani tak sociodemografické podmínky či objektivní závažnost onemocnění hodnocená lékaři, ale významnou roli hrají spíše osobnostní charakteristiky dané osoby (nezdolnost, optimismus, silné stránky charakteru), její copingové strategie, subjektivní hodnocení závažnosti prožité situace a míra sociální opory.

Jedním z konkrétních výstupů našeho výzkumu bude navržení měřícího nástroje pro komplexní zjištění míry dopadu vážného onemocnění dítěte na kvalitu života rodičů a sourozenců, které nám umožní po ukončení aktivní léčby dítěte odhalit rozsah a závažnost vlivu onemocnění a léčby dítěte na rodinný život a včas upozornit na tzv. rizikové rodiny.

Druhým z cílů, přirozeně navazujícím na výše uvedený, je také navržení poradenských a terapeutických intervencí facilitujících posttraumatický rozvoj osobnosti rodičů a ostatních členů rodiny onkologicky či jinak chronicky nemocných dětí.

V navazujících výzkumných studiích se pak budeme dále podrobněji věnovat otázce posttraumatického rozvoje členů rodin onkologicky nemocných pacientů a díky longitudinálnímu designu projektu se pokusíme zachytit jeho průběh a determinanty v čase.

## Literatura

- Affleck, G., Tennen, H., Rowe, J. (1991). Infants in crisis: How parents cope with newborn intensive care and its aftermath. New York: Springer-Verlag.
- Baider, L., Cooper, C.L., Kaplan De-Nour, A. (2000). Cancer and the family. New York: John Wiley & Sons.
- Barakat, L.P., Kazak, A.E., Meadows, A.T. et al. (1997). Families surviving childhood cancer: a comparison of posttraumatic stress symptoms with families of healthy children. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 843-859.
- Barakat, L. P., Alderfer, M. A., Kazak, A. E. (2006). Posttraumatic growth in adolescent survivors of cancer and their mothers and fathers. *Journal of Pediatric Psychology*. 31,4, 413-419.
- Best, M., Streisand, R., Catania, L., & Kazak, A. (2002). Parental distress during pediatric leukemia and parental posttraumatic stress symptoms after treatment ends. *Journal of Pediatric Psychology*, 26, 299-307.
- Blatný, M., Kepák, T., Vlčková, I., Pilát, M., Jelínek, M., Slezáčková, A., Navrátilová, P., Kárová, Š., & Štěrba, J. (2007). Kvalita života dětí po léčbě nádorového onemocnění: současné poznatky a směry výzkumu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 42, 4, 291-306.
- Calhoun, L.G., Tedeschi, R.G. (1999). Facilitating posttraumatic growth. A clinician's guide. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calhoun, L.G., Tedeschi, R.G. (Eds.). (2006). Handbook of posttraumatic growth. Research and practice. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Engelkemeyer, S.M., Marwit, S.J. (2008). Posttraumatic growth in bereaved parents. *Journal of Traumatic Stress*, 21,3, 344-346.
- Helgeson, V.S., Reynolds, K.A., Tomich, P.L. (2006). A meta-analytic review of benefit finding and growth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 797-816.
- Hobfoll S.E., Hall, B.J., Canetti-Nismim, D. et al. (2007). Refining our understanding of traumatic growth in face of terrorism: Moving from meaning cognition to doing what is meaningful. *Applied Psychology: An International Review*, 56,3, 345-366.
- Christopher, M. (2004). A broader view of trauma: A biopsychosocial-evolutionary view of the role of the traumatic stress response in the emergence of pathology and/or growth. *Clinical Psychology Review*, 24,1, 75-98.
- Joseph, S., Linley, P.A. (Eds.). (2008a). Trauma, recovery and growth. Positive psychological perspectives on posttraumatic stress. New Jersey, Hoboken: John Wiley & Sons.
- Jutras, S., Tougas, A.M., Lauriault, C. (2008). Benefits of pediatric cancer experience: Perceptions of survivors and family. *International Journal of Psychology*, 43, 3, 744-745.
- Kazak, A.E., Simms, S., Barakat, L., Hobbie ,W., Foley, B., Golomb, V., & Best, M. (1999): Surviving cancer competently intervention program (SCCIP): A cognitive-behavioral and family therapy intervention for adolescent survivors of childhood cancer and their families. *Family Process Journal*, 38, 2, 175-191.
- Kol. autorů KDO FDN Brno (2008). Průvodce pro rodiče pacientů Kliniky dětské onkologie FN"Brno. Brno: NF Krtek.
- Konrad, S. C. (2006). Posttraumatic growth in mothers of children with acquired disabilities. *Journal of Loss and Trauma*, 11, 101-113.
- Kreitler, S., Weyl Ben Arush, M. (Eds.) (2004). Psychosocial aspects of pediatric oncology. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

- Landolt, M.A., Vollrath, M., Ribi, K., Gnehm, H.E. & Sennhauser, F.H. (2003). Incidence and associations of parental and child posttraumatic stress syndroms in pediatric patiens. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44,8, 1199-1207.
- Mareš, J. (2008). Posttraumatický rozvoj: nové pohledy, nové teorie a modely. *Československá psychologie*, 52, 6, 567-583.
- Mareš, J. (2009). Posttraumatický rozvoj: výzkum, diagnostika, intervence. *Československá psychologie*, 53, 3, 271-290.
- Oppenheim, D. (2004). The child's subjective experience of cancer and the relationship with parents and caregivers. In S. Kreitler & M. Weyl Ben Arush (Eds.), *Psychosocial aspects of pediatric oncology* (111-138). Chichester: John Wiley & Sons.
- Sears, S.R., Stanton, A.L., Danoff-Burg, S. (2003): The yellow brick road and the emerald city: Benefit finding, positive reappraisal coping, and posttraumatic growth in women with earlystage breast cancer. *Health Psychology*, 22,5, 487-497.
- Slezáčková, A., Blatný, M., Kepák, T., Vlčková, I., Pilát, M., Jelínek, M., Kárová, Š. & Štěrba J. (2008). Posttraumatický rozvoj osobnosti rodičů onkologicky nemocných dětí. *Sborník příspěvků z XXVI. Psychologických dní*. Olomouc.
- Stanton, A., Bower, J., Low, C.A. (2006). Posttraumatic growth after cancer. In L.G. Calhoun & R.G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth. Research and practice*. (138-175). Mahwah: Erlbaum.
- Stuber, M. L. (2006). Posttraumatic stress and posttraumatic growth in childhood cancer survivors and their parents. In R.T. Brown (Ed). *Comprehensive handbook of childhood cancer and sickle cell disease: A biopsychosocial approach* (279-296). New York: Oxford University Press.
- Tedeschi, R.G., Calhoun, L.G. (1995). *Trauma & transformation. Growing in the aftermath of suffering*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tedeschi, R.G., Park, C.L., Calhoun, L.G. (1998). Posttraumatic growth: Positive changes in the aftermath of crisis. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tennen, H., Affleck, G. (2002). Benefit-finding and benefit-reminding. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (584-597). New York: Oxford University Press.

# Inštitúcia materskej školy a jej vplyv na rodové vzťahy a správanie detí

**The institution of the kindergarten and its impact on gender relations and the behavior of children**

**Šenkárová Natália**

Ústav sociálnej antropológie, Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského  
nsenkarova@gmail.com

**Abstrakt:** Cieľom môjho výskumu je zistiť, či učitelia skutočne vplývajú na rodové stereotypy, alebo či sa vyskytujú u detí materskej školy aj bez ich zásahu. Ak sa na tomto správaní učitelia podieľajú, tak akými prístupmi, postupmi a správaním vedú žiakov k určitému rodovým stereotypom a rozlišovaniam. Postupujem pri tom súborom kvalitatívnych metód - etnografickým pozorovaním, analýzou písomných materiálov a rozhovormi s učiteľkami. Na základe nazbieraných dát sa snažím nájsť vzory, ktoré môžu tvoriť základ skrytého kurikula v oblasti vytvárania rodových stereotypov, prípadne odhaliť ich iné zdroje.

**Kľúčové slová:** materská škola, skryté kurikulum, rodové správanie, rodové stereotypy, gender

**Abstract:** The aim of my research is to determine whether teachers actually affect gender stereotypes, or whether they occur in children of kindergarten without their intervention. If the teachers involved in this behaviour, so such approaches, practices and conduct leading students to certain gender stereotypes and discrimination. I use set of qualitative methods - ethnographic observation, analysis of written materials and interviews with teachers. On the basis of collected data, I try to find patterns that can form the basis of the hidden curriculum in the creation of gender stereotypes, or reveal their other resources.

**Keywords:** nursery school, hidden curriculum, gender behaviour, gender stereotypes, gender

## 1. Nastolenie teórie

Kľúčovým slovným spojením v mojej práci sú rodové stereotypy. Pre vysvetlenie, rodové stereotypy sú „zjednodušené, nerealistické obrazy „mužskosti“ a „ženskosti“, idealizované vzory a očakávania, ktoré nás sprevádzajú vo všetkých oblastiach života. Hoci sú sociálnym produkтом, často ich mylne považujeme za „prirodzené“ či „prirodzene dané“. Vo svojich dôsledkoch poškodzujú dievčatá a chlapcov, ženy a mužov, pretože im bránia v rozvoji vlastnej individuality (napr. pri výbere povolania). Ide o predstavy, aké sú vytvárané v súvislosti s mužmi a v súvislosti so ženami. Hovoria o tom, čo to znamená byť tým a tým pohlavím a čo by to malo znamenať. Na základe týchto predstáv sa tvoria určité sociálne očakávania a kto ich nespĺňa je podrobéný kritike zo stany ostatných. Týmto očakávania podliehajú charakteristiky typické pre obe pohlavia :

- „charakteristiky spojené s kompetenciou, ktorá sa pripisuje mužom; sem patria charakteristiky ako dôveryhodnosť, nezávislosť, ovládanie, kontrola, rozhodovanie (tieto sú označované ako aktívne alebo inštrumentálne);
- charakteristiky vyjadrujúce zameranosť na medziľudské vzťahy a atmosféru, ktorá sa tradične pripisuje ženám. Sem patria charakteristiky ako teplo, pokoj, starostlivosť o blaho iných (tieto sú označované ako vzťahové alebo emocionálne).“

Školy sa často „obháňajú“, že zastávajú rodovo citlivú pedagogiku. Avšak mnohé výskumy a štúdie zistili, že to tak nie je. Cieľom môjho výskumu je preskúmať túto oblasť pedagogiky. Rodovo citlivá pedagogika je „taký pedagogický prístup, ktorý chlapcom a dievčatám umožňuje, aby rozvíjali široké a pestré spektrum záujmov, schopností a spôsobov správania, ktoré nie je

ohraničované rodovo stereotypnými obmedzeniami. Tento prístup hovorí o tom, že ženskosť a mužskosť nie sú vrodenými vlastnosťami, ale sú vytvárané spoločnosťou a nadobúdané vzdelávaním, socializáciou a výchovou. Ako vykonané výskumy dokázali, práve týmto spôsobom, svojimi vzdelávacími a výchovnými prístupmi, ktoré nie sú súčasťou formálneho kurikula, školy vplývajú na utváranie rodových stereotypov a rozlišovaní. Sem patrí aj materská škola, v ktorej uskutočňujem svoj výskum.

„V našich podmienkach je materská škola ponímaná skôr ako priestor umožňujúci plynulejší prechod z rodinného prostredia a prípravu na základnú školu, než „naozajstná“ škola. Už tu sa však dieťa začína „učiť“ pravidlám sociálneho styku a komunikácie, kompromisom, zvykat’ na záťažové situácie a rozvíjať ďalšie schopnosti, ktoré môžu byť užitočné pre neskôršie zvládanie životných situácií.“ [Vyhľadané 7.6 2009 na <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/95/95.pdf>]. Aby dieťa mohlo prejsť z rodinného sveta do oficiálneho sociálneho sveta musí sa naučiť niekoľko „veci“, ktoré sú mu podávané formou skrytého kurikula. A tento proces sa začína už v materskej škôlke.

Vo svojom výskume sa zaujímam o to, ako materská škola vplýva na rodové správanie a vzťahy detí, ako sa toto správanie prejavuje a ako ovplyvňuje vzťahy medzi deťmi. Takýto vplyv na žiakov je súčasťou neoficiálneho alebo skrytého kurikula, ktoré sa stalo predmetom mnohých štúdií. Kaščák v súvislosti s týmto píše : „Vychádza sa z predpokladu, že v školách dochádza k znevýhodňovaniu pohlaví, pričom však toto znevýhodňovanie nie je prirodzene programovou, oficiálnou súčasťou výchovy a vzdelávania, ale deje sa prostredníctvom rozličných nezjavných, skrytých výchovno-vzdelávacích stratégii, taktík, opatrení a pod.“(Kaščák, 2007, s.58). Mnohé štúdia zaoberajúce sa touto problematikou zistili, že učiteľky sa správajú odlišne ku chlapcom a odlišne k dievčatám, čo sa nakoniec odráža na správaní detí. Na základe odlišného prístupu si deti osvojujú odlišné rodové prejavy. „Bola som užasnutá, ako rýchlo sa moja dcéra v škôlke naučila niektoré veci. Naučila sa správne prechádzať cez chodbu, ako sa opýtať v triede, správnym pracovným návykom a množstvu iných vecí, ktoré nie sú vo formálnom kurikule. Tiež nastala nepatrnaná, tichá zmena v jej spôsoboch, ktorá ukazuje, že sa naučila, ako byť „úspešnou“ študentkou...Tieto mladé dámky sú rezervovannejšie a menej horlivé strhnúť pozornosť na seba, niektoré sa stanú v triede neviditeľné.“(Kaščák, 2007, s. 65). Kaščák tiež píše o tom, že celá štruktúra škôlky a praktiky v nej posilňujú u detí vedomie, že sú odlišné. Deti sú v škôlke prísne delené podľa pohlavia a aj priestor je podľa toho vytváraný. V rámci týchto oddelených priestorov sa potom odohrávajú odlišné aktivity.

Vlastným výskumom sa chcem dopracovať k zisteniam, či učitelia skutočne vplývajú na rodové správanie alebo či sa tieto rodové stereotypy vyskytujú aj bez zásahu učiteľov. Ak sa na tomto správaní učitelia podieľajú, tak akými prístupmi, postupmi a správaním vedú žiakov k určitým rodovým stereotypom a rozlišovaniam. Kaščák vo svojej knihe *Javisko a zákulisie školy* prebral termín od iných autorov - tzv. „rodový režim školy“ a jeho zložky rozdelil nasledovne :

- Ako často učitelia oslovujú deti, koľko pozornosti im venujú
- Aké požiadavky kladú učitelia na správanie detí
- Chlapci verzus dievčatá
- Správanie proti pravidlám
- Ako deti reagujú na rodovo antistereotypné správanie iných detí

V rámci týchto okruhov samozrejme hovorí o odlišnom prístupe k dievčatám a chlapcom zo strany učiteľov. Ak bude platiť táto možnosť, že učitelia ovplyvňujú a snažia sa vytvárať (či už úmyselne alebo nie) tieto rozdielne rodové správania, potom ma zaujíma ako deti na tento „tlak“ reagujú, ako sa mu prispôsobujú a ako si toto rodové učenie osvojujú. Či si skutočne tieto návyky osvoja natoľko, že ich budú nakoniec sami vykonávať aj bez zásahu učiteľa. Ak sa táto teória nepotvrdí, naopak potvrdí sa druhá možnosť, že sa tieto rodové stereotypy vyskytujú aj bez zásahu učiteľov, potom je tu otázka, aké sú okolnosti vzniku týchto stereotypov, v akom prostredí si deti osvojujú tieto stereotypy? Je tu možnosť, že sa začínajú formovať v rodinnom prostredí. „Okrem jasného,

zámerného pôsobenia na dieťa ostatní členovia rodiny pôsobia nezámerne, práve zastávaním svojich rolí, reagovaním v jednotlivých situáciách, úlohami, ktoré plnia, či prácou, ktorú vykonávajú. Každá rodina má iné výchovné štýly, iné rozdelenie právomocí medzi manželmi, iný počet členov, socioekonomicke zázemie a všetky tieto faktory pôsobia na dieťa pri postupnom utváraní si vlastnej rodovej identity.“ (Kaščák, 2007, 124).

Ďalším faktorom, ktorý môže vplývať na osvojovanie si rodových nerovností sú rovesnícke skupiny, do ktorých sa deti zaraďujú. V rámci týchto skupín si deti utvárajú vlastnú kultúru. Vrstovnícka kultúra je súbor aktivít, hodnôt, artefaktov a záujmov, ktoré deti v rámci tejto kultúry produkujú a zdieľajú. Pri vytváraní tejto kultúry je však dôležitý impulz vychádzajúci od dospelých. „Children creatively appropriate information from the adult world to produce their own unique peer cultures.“ (Corsaro, Eder, str. 200). Patríť do takejto vrstovníckej skupiny môže byť veľmi dôležité. „In fact, some constructivist theorists (Youniss 1980) now argue that peers may be as important as adults for children’s acquisition of social skills and knowledge“ (Corsaro, Eder, s. 198). Podobne to môže platíť aj pre osvojovanie si rodovej identity. Deti v predškolskom veku sa zvyknú rozdeľovať do skupín na základe pohlavia. V týchto skupinách potom nadobúdajú odlišné skúsenosti. „Hrajú sa odlišné hry s odlišnými hračkami, učia sa rodovo špecifickým interakčným štýlom, čo viedie k tomu, že chlapci a dievčatá vo vrstovníckych skupinách nadobúdajú iné stratégie používané pri komunikácii a pri rôznych činnostiah.“ (Kaščák, 2007, s.126). Keď sa budú utvárať takéto skupiny, vzniká ďalšia otázka, ako sa k takému združovaniu postavia učiteľa. Budú podporovať a prispôsobovať sa odlišným správaniam v rámci každej skupiny, a tým posilňovať tieto rodové rozlíšenia?

## 2. Výskumné hypotézy

Ak sa deti správajú podľa rodových stereotypov a rozlišovaní, potom učiteľky tieto stereotypy a rozlišovania reprodukujú alebo svojím správaním nepriamo tolerujú a niekedy aj posilňujú, čím sa uchovávajú a reprodukujú.

Ak sú učiteľky aktívne vo vytváraní rodových rozlišovaní a stereotypov, potom deti priamo a okamžite reagujú na túto aktivitu osvojovaním si týchto rodových rozlišovaní a stereotypov a ich automatickým vykonávaním.

Ak sa učiteľky ani len nepriamo vo svojom správaní neangažujú v rodovom správaní a stereotypoch a deti ich napriek tomu automaticky vykonávajú, potom sa v nich tieto rodové správania formovali v inom ako v školskom prostredí.

Mimoškolské sociálne prostredie vplýva na deti veľmi výrazne a významne vplýva na udržovanie a osvojovanie rodových rozlišovaní.

## 3. Plánovanie praktickej časti výskumu – metódy a postup

Vo svojom výskume budem používať kvalitatívne metódy.

Hlavnú časť výskumu bude tvoriť pozorovanie. Prvé dva týždne budem pravdepodobne väčšinou pozorovať, s tým, že samozrejme budú zapojené aj nepatrné rozhovory. Takýmto spôsobom si všímať, za akých okolností sa deti delia do rodov a aké správanie týmto okolnostiam a rodom prislúcha. Z toho však len prvých pár dní budem pozorovať celú triedu a zvyšok pozornosti budem sústrediť na dve vytýčené skupiny detí – tie u ktorých sa tieto stereotypy vyskytujú najčastejšie a tie u ktorých najmenej. Rovnako ako budem venovať pozornosť detom v týchto dvoch skupinách, teda ich hrám, prejavom, oblečeniu, výberu hračiek a podobne, budem sa sústrediť aj na interakcie medzi učiteľmi a detmi – teda spôsoby akými učitelia oslovujú deti, pokyny, tresty, napomenutia, pochvaly a podobne.

Po určitej dobe, keď si na mňa ako cudzu osobu deti aj personál zvyknú začнем realizovať rozhovory. Budú to rozhovory s učiteľkami, pravdepodobne to budú pološtrukturované

rozhovory. A taktiež voľné rozhovory s deťmi pri rôznych hrách. Ak sa začne prejavovať správanie podliehajúce určitým stereotypom pri rôznych aktivitách, budem sa pýtať, prečo to tak robí a kto ho to tak naučil. Tak vlastne zistím, či určité rodové správania sa deti učia v škôlke alebo či sú tu vplyvy aj z iného prostredia.

Chcela by som sa orientovať na rodičov. Teda jednako sa pokúsím s nimi urobiť rozhovory a jednako sa skúsiť s nimi dohodnúť na návšteve u nich doma. Ak by sa mi podarilo preniknúť aj do domáceho prostredia, odkryli by sa tým aj iné faktory vplývajúce na rodové správanie detí. Najideálnejšie by bolo, ak by sa mi podarilo navštíviť rodiny detí z oboch vybraných skupín. U týchto detí porovnať rodinné zázemie a prostredie, v ktorom vyrastajú - vidieť ich detské izby, hračky, farby, spoznať súrodencov, zároveň sa pozrieť aj na detskú izbu súrodencov.

Tiež mám v úmysle prefotiť si učebnice a textový materiál, ktoré sú používané pri výučbe a po výskume sa venovať analýze a rozboru týchto textov. Zamerat' sa na to, či obsah týchto textov môže vplývať na rodové správanie. Napríklad, či rozprávky, ktoré sú deťom čítané obsahujú len hrdinov – chlapcov, ktorí musia zdolávať prekážky, čo u chlapcov môže podporovať vlastnosti ako priebojnosť, nebojácnosť, či statočnosť. Naopak, či dievčenské postavy v textoch vystupujú ako podriadené, poslušne čakajúce a oddané. Alebo, či sa v týchto textoch nachádzajú aj ženské hrdinky alebo či je takéto rozdelenie postáv pravidlom. Boli už uskutočnené výskumy, v ktorých sa zistilo, že aj v učebničiach sa vyskytujú rodové nerovnosti a že obe pohlavia prezentujú stereotypné správania a charakteristiky. Tiež sa zistilo, že ženy sa v týchto textoch odsúvajú do pozadia, pretože muži sú stredobodom všetkých príbehov, čím sa posilňuje u detí vedomie, že muži sú v spoločnosti normou. Belottiová rozpracovala analýzu učebných textov, pričom zistila, že „s chlapcami sa spájajú činnosti „lúštenia a objavovania“, „učia sa a cvičia“ alebo „vítazia“. Dievčatá zasa „bojujú“, „prekonávajú prekážky“, „cítia sa stratené“, „pomáhajú riešiť“, prípadne „učia sa čeliť skutočnému svetu“. (Kaščák, 2007, str. 64). Rovnako sú dôležité i ilustrácie obsiahnuté v texte, preto sa pokúsim zamerat' aj na ne.

Tento výskum budem následne opakovat' v septembri s novou triedou, s novými deťmi. Nebudem opakovat' celý výskum, ale budem sa snažiť si rovnaké správania, situácie, interakcie a reakcie. Tu si overím moje výsledky, ku ktorým som predtým dospela v predošлом výskume. Tento dodatočný porovnávací výskum by mal byť potvrdením mojej teórie a zistení.

#### 4. Výskum

Výskumu som zatial' venovala 5 týždňov, ktoré som strávila v bratislavskej škôlke na Piesočnej ulici. Pracujem s triedou predškolského veku, teda s 5-6 ročnými deťmi. Prvé štyri týždne som strávila v triede, kde som vykonalá primárny výskum, ktorý mi priniesol prvé informácie. Tento výskum momentálne opakujem v druhej triede s novými žiakmi a zdá sa, že výsledky budú len potvrdením prvých zistení. Napriek tomu, že výskum ešte nie je dokončený a bolo by predčasné uverejňovať celkové výsledky a závery, môžem upozorniť na niektoré fakty, ktoré sú už teraz zrejmé.

Už som spomínila, že samotná organizácia priestoru vytvára podnety na uvedomovanie si odlišností medzi chlapcami a dievčatami. Obe triedy, ktoré som navštívila mali viditeľne rozdelený priestor. Na prvý pohľad tu bol oddelený chlapčenský priestor od dievčenského. O takejto priestorovej organizácii píše i Kaščák vo svojej publikácii a mojim výskumom to môžem len potvrdiť. Rozloženie hračiek a dokonca i odlišné koberce v triede oddeľovali dve skupiny – chlapčenskú a dievčenskú. Túto organizáciu posilňuje i samotný prístup učiteľiek ako napríklad, že chlapci majú zakázané hrať sa s autíčkami mimo dopravného koberca. Pre lepšie pochopenie nižšie uvádzam nákres prvej triedy, v ktorej som robila výskum. Priestor bol rozdelený dopravným (chlapčenským) a hnedým (dievčenským) kobercom. Na dopravnom koberci sa nachádzala polička so skladačkami, z ktorých si chlapci stavali garáže, pristávacie plochy, lietadlá, či zbrane a hračky ako autá, lode, vlak, stavbárske náradie. Na hnedom koberci boli dve skrinky, v jednej boli uložené upratovacie pomôcky, umelá zelenina a ovocie a plyšové hračky. V druhej skrinke boli

rôzne hračkárske elektrospotrebiče ako mikrovlnka, toastovač, žehlička a tiež tanieriky, príbor, vareška, panvica a podobne. Vedľa skriniek bol celý set kuchynskej linky aj so šporákom. Medzi skrinkami sa nachádzali bábiky a kočíky.

Obrázok č.1



Oba tieto priestory boli striktne rozdelené a hračky z jedného koberca sa nesmeli prenášať na druhý koberec. V prípade porušenia tohto zákazu boli deti napomínané učiteľkami :

„Samo, kde sa máš hrať s autami?“

„Peter, kde beháš s tým lietadlom? Len pekne choď pristáť na dopravný koberec, na čo sme ho kupovali?“

„Karin, kam lezieš s tým kočíkom? Nevidíš, že tam sa hrajú chlapci? Choď na hnedý koberec sa prechádzať! Už sa naučte kam, ktoré hračky patria, veď už nie ste najmenší!“

Podobnými výrokmi boli deti v prvej výskumnej triede „bombardované“ každý deň v prípade, že sa zabudli a prekročili hranicu svojho priestoru. Takýto prístup zo strany učiteľiek spôsobil, že si deti túto rozdielnosť začali samé uvedomovať a naučili sa, kam patria chlapčenské hračky (a teda aj chlapci sami) a dievčenské ( teda aj dievčatá). Dôkazom toho bolo nie len automatické zaujatie príslušných miest deťmi po tom ako prišli do škôlky (chlapci po príchode automaticky prešli na dopravný koberec a hrali sa s autami, dievčatá si zase hľadali zábavu v kuchynke), ale aj ich reakcie na porušenie pravidla inými deťmi. Na toto tvrdenie uvediem jeden príklad z triedy. Chlapci sa tradične hrali s autíčkami na dopravnom koberci. Juan začal svojim autom jazdiť aj po hnedom koberci, na čo Karin ihneď reagovala a žalovala učiteľke Evičke : „Evička, Juan je na hnedom koberci!“ Samozrejme učiteľka ho hned poslala na dopravný s poznámkou o jeho neposlušnosti.

V rámci týchto dvoch oddelených skupín sa odohrávajú odlišné hry a tak chlapci naberajú iné skúsenosti ako dievčatá. Zatiaľ, čo dievčatám sú doslova podsúvané domáce práce, či staranie sa o deti, chlapcom sú prideľované skôr pracovné aktivity – výbava pre stavbára, skladačky, opravárske náradie.

Takáto organizácia priestoru nemala svoj význam len pri ranných detských hrách, ale napríklad i počas vyučovania, kedy učiteľky opäť rozdeľovali deti do dvoch skupín a to na chlapcov a dievčatá, pričom si deti uvedomovali toto rozdelenie. Opäť to vysvetlím na nasledujúcim príklade.

Deti si pred desiatou mali posadať na zem, aby si spoločne zopakovali dni v týždni, mesiace a ročné obdobia. Učiteľka deti usadila : „Keď ste doupratovali, tak si pekne posadajte na zem. Chlapci na dopravný koberec a dievčatá na hnedý. Ideme si zopakovať, to čo už dávno máme vedieť.“ Po tomto príkaze si deti posadali, tak ako im bolo prikázané, až na jedného chlapca,

Marka, ktorý si sadol k svojej sestre na hnedý koberec. Peter so Samom sa hned' začali smiať : „Marko je dievča!“

Veľmi podobné priestorové rozdelenie je aj v druhej triede, v ktorej robí momentálne druhý výskum. Trieda je tiež oddelená dvoma kobercami, dopravným a oranžovým, a hračky sú rozdelené tak ako v predchádzajúcim prípade. Avšak zaujímavé je, že tieto deti si tento systém až tak neosvojili, čo pripisujem k miernejšiemu prístupu učiteľky. Hoci sa chlapci zdržiavajú skôr v priestore dopravného koberca, pretože tam majú svoje hračky, často sa s autami hrávajú i na oranžovom koberci, ktorý by mal byť priestorom pre dievčatá. Zatiaľ čo v prvej triede boli učiteľky veľmi prísne, v tejto triede učiteľka poznamenala : „Chlapci, ale prosím vás, chod'te s tým autičkom na dopravný koberec.“ Chlapci poslúchli, ale za pár minút sa opäť vrátili na oranžový, čo si už učiteľka nevšímala a nereagovala. Nereagovala ani keď sa jeden z chlapcov hral s autičkom na sedačke pre bábiky v kuchynke a ani ostatní chlapci sa mu nesmiali, že je dievča, pretože je v kuchynke. Práve naopak, prisadli si k nemu a hrali sa spolu.

V prvej triede sa chlapci do kuchynky nechodievali hrávať. Keď sa tam náhodou posadili, tak ich učiteľka poslala preč : „Chalani a vy čo robíte v tej kuchynke? Chod'te odtiaľ, lebo Maťka s Tamarkou sa tam chcú hrať a zaberáte im tam miesto.“ Chlapci z tejto triedy vnímali dievčenský kútek skôr ako cudzie prostredie, do ktorého sa mohli ukryť, keď si chceli tajne pozerať hračky prinesené z domu. Peter si priniesol z domu karty s ich obľúbenými hrdinami a volá ostatných kamarátov do kuchynky : „Pod'te sem, tu nás nebude hľadať.“

V druhej triede sa deti nerozdeľujú ani pri vyučovaní, tak ako v prvom prípade, ale učiteľka ich necháva rozhodnúť sa, kam si sadnú a tak deti sedia spolu – chlapci s dievčatami.

Na týchto dvoch opačných prístupoch učiteliek a správaní detí môžeme vidieť, akú vplyvnú a rozhodujúcu úlohu zohrávajú vyučovacie metódy a postoje pri osvojovaní si návykov a správania detími.

Predbežne môžem konštatovať, že učitelia skutočne vplývajú na rodové stereotypy a dokonca ich v niektorých prípadoch i vytvárajú. Ako napríklad, keď sa snažia naučiť chlapcov, že sa musia vedieť brániť. Hoci bitky v škôlke nie sú tolerované, keď sa začnú chlapci bit', učiteľky ich nabádajú, aby sa bránili. Keď sa strhla bitka medzi Peťom a Jankom, Janko išiel k pani učiteľke žalovať. Učiteľka na to reagovala pre mňa veľmi prekvapujúco : „Jano, prečo mi to ideš žalovať? Čo si baba? To si necháš, aby t'a Peter otíkal? Čo sa ho bojiš? Vráť mu to a hotovo.“ Avšak naopak, keď sa pobili dievčatá, učiteľka vynadala Lucke, že neprišla žalovať, ale že sa bila.

Podobných príkladov z terénu je veľa. Myslím si, že konečné vyhodnocovanie výskumu bude mať veľmi zaujímavé výsledky. Ako som už napísala, učitelia svojimi prístupmi a spôsobmi sa podieľajú na vytváraní stereotypného správania. I napriek tomu, že počas nášho rozhovoru mi tvrdili, že zastávajú rovnaký prístup ku chlapcom a dievčatám, na ich konaní bolo vidieť jasné rozdiely. Napríklad deti za tú istú chybu dostali odlišný trest. Keď Samo vykrikoval počas vyučovania, učiteľka ho poslala do spálne a zakázala mu hrať sa s nimi hry. Za chvíľu začala vyrušovať Nikola, no učiteľka ju len upozornila, že vyrušuje ostatné deti. Tiež pri nacvičovaní besiedky, Peter si nevedel zapamätať svoj text a tak mu učiteľka vynadala, že nebude vystupovať na besiedke a úlohu mu odobrala. Na druhej strane, keď si Karin nevedela zapamätať svoj text, tak ju učiteľka upokojovala, že to nevadí, že pri najhoršom jej pomôže. Vo všetkých prípadoch boli chlapci trestaní horšie ako dievčatá. Na otázku, prečo udeľujú odlišné tresty chlapcom a dievčatám mi učiteľky odpovedali, že chlapci potrebujú disciplínu, lebo sú príliš divokí.

Myslím, že škôlka ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia je prvým miestom, ktorá svojimi metódami formuje z detí chlapcov a dievčatá s takým správaním, aké je od nich v spoločnosti očakávané.

## **Literatúra**

- Kaščák, O., Filagová, M. (2007) : Javisko a zákulisie školy : O materskej škole a skrytom kurikule. Bratislava.
- Kaščák, O. (2006) : Moc školy : O formatívnej sile organizácie. Bratislava.
- Filagová, M. : Socializačné odkazy skrytého kurikula materskej školy. [Vyhľadané 26.5 2009 na  
<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/95/95.pdf>]
- Corsaro, W., A., Donna, E. 1990. Children's peer cultures. [Vyhľadané 1.6 2009 na  
<http://arjournals.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>]
- Kaščák, O. (2006c) : Rodové stereotypy v učebných textoch. [Vyhľadané 1.6 2009 na  
[http://is.muni.cz/th/180978/ff\\_b/Bakalarska\\_prace.txt](http://is.muni.cz/th/180978/ff_b/Bakalarska_prace.txt)]

# **Vybrané faktory podílející se kvalitě života u schizofrenních pacientů v období remise**

## ***Some Factors Influencing Quality of Life in Schizophrenic Patients in Remission***

**Vavrečková Salihová Hikmet**

Psychologický ústav FF MU  
hikmet@mail.muni.cz

**Lubomír Vašina**

Psychologický ústav FF MU  
vasina@phil.muni.cz

*Abstrakt:* Cílem této práce bylo zjistit vliv vybraných faktorů na subjektivně hodnocenou kvalitu života u pacientů s diagnózou schizofrenie v remisi. Výzkumný soubor tvořilo 48 pacientů se schizofrenní poruchou v remisi a 48 osob bez somatické a psychiatrické diagnózy. Administrovali jsme jim dotazníky – SQUALA (v adaptaci Blatného a kol.), MOS, CFQ, BDI-II. Statisticky významné souvislosti byly prokázány mezi subjektivně hodnoceným kognitivním deficitem a subjektivně hodnocenou kvalitou života, sociální podporou a subjektivně hodnocenou kvalitou života a také mezi mírou deprese a subjektivně hodnocenou kvalitou života.

*Klíčová slova:* kvalita života, kognitivní deficit, sociální opora, deprese, schizofrenní porucha

*Abstract:* The aim of this study was to investigate an influence of selected factors for subjectively evaluated quality of life in schizophrenic patients in remission. Experimental group consisted of 48 patients with schizophrenia in remission and 48 persons without somatic and psychiatric diagnosis. We administered them SQUALA (in adaptation Blatný et al.), MOS, CFQ, BDI-II. Statistically significant connection was proved between subjectively evaluated cognitive deficite and subjectively evaluated quality of life, social support and subjectively evaluated quality of life and also between range of depression and subjectively evaluated quality of life.

*Keywords:* quality of life, cognitive deficite, social support, depression, schizophrenia

### **Úvod**

Schizofrenní onemocnění je závažné duševní onemocnění, které zásadním způsobem mění prožívání a chování nemocného člověka, omezuje jeho sociální přizpůsobivost, pracovní schopnosti a zhoršuje kvalitu jeho života. Pro mnohé profesionály může být toto onemocnění výzvou, neboť schizofreničtí pacienti jsou často považováni za jednu z nej obtížnějších klientských skupin. Ačkolи se stále zlepšují psychologické služby a farmakoterapie, prognóza se u těchto pacientů zlepšuje jen obtížně.

V dnešní době, kdy odborníci v pomáhajících profesích mají velké množství nástrojů k léčbě pacienta, je důležité sledovat také kvalitu života pacienta, tj. jaký dopad má onemocnění a jeho léčba na jedince, na jeho fyzický či psychický stav, na jeho způsob života a pocit životní spokojenosti, hlavně z toho důvodu, abychom viděli výsledky léčby v širším kontextu, nejen tedy v samotném vymízení příznaků, charakteristických pro dané onemocnění, ale i následnou celkovou spokojenost s životem. Právě kvalita pacientova života je nejlepším ukazatelem úspěšnosti léčby.

Kvalita života odráží objektivní kritéria, jako jsou bydlení, finanční otázka, partnerský vztah, zaměstnání či sociální postavení. Z mnoha provedených studií však vyplývá, že pro člověka je důležitější subjektivní stránka kvality života, tedy spokojenost s objektivními kritérii. Zjištování

kvality života pak doplňuje objektivní ukazatele zdravotního stavu tím, že popisuje dopad nemoci a léčby na každodenní život pacienta.

Snahou této práce bylo tedy nejen zjistit subjektivní spokojenost s vybranými faktory, které se na kvalitě člověka se schizofrenním onemocněním podílejí nejvíce, ale také jaký vliv mají na subjektivně vnímanou kvalitu života. Sledovanými faktory byly: kognitivní deficit, sociální opora a deprese. Hlavním důvodem omezení se jen na některé faktory ovlivňující kvalitu života schizofrenních pacientů v období remise, je skutečnost, že pacienti mají problémy s pozorností a snadnou unavitelností. Z důvodu nadměrné zátěže pacientů nebylo možné zařadit do baterie testů ještě další testy, a tudíž je výzkumný cíl mé práce omezen pouze na vliv úzkého výseku některých domén kvality života.

### **Výzkumný soubor**

Tento výzkum s celkovým počtem 96 zkoumaných osob je tvořen:

1. Respondenty ve věku od 19 do 45 let s diagnózou schizofrenie v období remise. Výzkumný soubor pacientů je tvořen z klientů psychiatrického zařízení RIDZ Plzeň. Remise byla stanovena na základě posouzení ošetřujícího lékaře.

Osoby se schizofrenním onemocněním (N = 48).

2. Respondenty ve věku od 19 do 45 let, reprezentující soubor zdravé populace České Republiky, tj. bez psychiatrické a somatické diagnózy.

Osoby bez psychiatrické a somatické diagnózy ( N= 48).

Respondenti pro skupinu pacientů byli pro výzkum vybráni metodou příležitostného výběru. Respondenti pro kontrolní skupinu byli vybráni tak, aby se svými charakteristikami co nejvíce podobali skupině pacientů. Byla zvolena tato kritéria párování: věk, pohlaví, vzdělání a velikost místa bydliště.

### **Metoda a analýza dat**

Zkoumaným osobám byly předloženy tyto dotazníkové metody:

Dotazník kvality života SQUALA (v adaptaci Blatného a kol., 2007)

Schwarzova škála hodnocení terapie (SOS-10)

Dotazník sebeposouzení kognitivního deficitu (CFQ)

Dotazník sociální opory (MOS)

Beckova sebeposuzovací škála depresivity pro dospělé (BDI-II)

Zpracování dat probíhalo v několika stupních, na základě prvního z nich, popisné statistiky, jsme určili, které postupy budeme dále volit pro analýzy souvislostí zkoumaných proměnných. Reliabilitu ve smyslu konzistence metody a výpovědí jsme spočítali pro obě zkoumané skupiny zvlášť a pro všechny metody. Použité metody jsou dle těchto výsledků konzistentní.

Dalším porovnávání jsme se řídili kritériem normality rozložení. Při zpracování výsledků metody SQUALA a CFQ jsme využili parametrické metody – Pearsonova korelačního koeficientu. Při srovnávání ostatních metod jsme se nemohli opírat o normální rozložení, také z důvodů poměrně malého rozsahu jednotlivých srovnávaných skupin, jsme volili metody neparametrické.

Dalším postupem jsou korelace jednotlivých dílčích výsledků – zde postupujeme neparametricky, uvádíme Spearmanův koeficient pořadové korelace ( $\rho$ ).

Výsledky interpretujeme obvyklým způsobem na základě jejich statistické významnosti – tzn. za významné souvislosti či rozdíly považujeme výsledky testů významné na hladině 1 % ( $p \leq 0,01$ ) nebo 5 % ( $p \leq 0,05$ ), kde je 1 %, resp. 5 % riziko nesprávného zamítnutí nulové hypotézy o shodě (rozdíly) či nezávislosti (korelace) sledovaných proměnných.

### Kvalita života u pacientů s dg. schizofrenie

Právě fakt, že schizofrenie je závažné onemocnění, které má téměř u všech pacientů vliv na celý život, vede řadu výzkumníků ke sledování kvality života jako měřítka efektivity farmakologické léčby a psychosociální intervence.

Jak uvádí Motlová (2003), příčinami rostoucího zájmu je nejen chvályhodná orientace psychiatrické péče na pacientův subjektivní názor, ale i ryze praktické důvody: potřeba hodnotit kvalitu péče poskytované různými provozovateli (např. úroveň komunitních služeb) a povinnost předkládat základní hodnocení kvality života při schvalování a registraci všech nových léků v USA<sup>26</sup>. Další hybnou silou výzkumu kvality života u pacientů se schizofrenií jsou atypická antipsychotika: jejich schopnost dlouhodobě příznivě ovlivňovat stav pacientů je třeba monitorovat jinými metodami než pouhým „měřením“ symptomů nemoci.

### Vliv kognitivního deficitu na kvalitu života schizofrenních pacientů

Kognitivní deficit zahrnuje poruchy paměti, pozornosti, poruchy řeči a také narušení tzv. exekutivních funkcí (rozhodování, plánování). V podstatě je možno říci, že je narušena schopnost přijímat a zpracovávat informace a adekvátně reagovat. Kognitivní deficit je jedním z hlavních znaků schizofrenie, je dokonce pokládán za nejdůležitější.

Lze ho najít ve větší či menší míře téměř u všech nemocných.

Je přítomen již při první manifestaci psychotické symptomatologie, vyskytuje se nezávisle na pozitivních příznacích. Míra kognitivního postižení souvisí se schopností zvládat základní denní úkony a sociální aktivity, se zapojením do pracovního procesu, určuje pacientovu soběstačnost a schopnost žít ve společnosti. Predikuje fungování ve společnosti spolehlivěji než pozitivní příznaky (Češková, 2002).

Jedná se o důležitou patologickou dimenzi onemocnění, která významně ovlivňuje funkční výsledné stavy onemocnění, jako je zařazení do komunity, řešení sociálních problémů a získávání nových dovedností. Pro mnoho schizofrenních pacientů představuje kognitivní deficit spolu s negativními symptomy perzistující, refraktorní a nejvíce zneschopňující komponentu onemocnění.

Udává se, že kognitivní deficit je pokles kognitivní výkonnosti o 0,5 – 1 směrodatnou odchylku.

### Subjektivně hodnocený kognitivní deficit a jeho vliv na subjektivně hodnocenou kvalitu života

Souvislost mezi mírou subjektivně hodnoceného kognitivního deficitu měřeného dotazníkem CFQ a subjektivně hodnocenou kvalitou života měřenou dotazníkem SQUALA zjištovanou pomocí Pearsonova korelačního koeficientu.

<sup>26</sup> Motlová uvádí, že tato povinnost je zakotvena v dokumentu o výzkumu prováděném na pacientech (Patient Outcomes Research Act), který byl v roce 1989 přijat Kongresem Spojených států.

Tabulka 1. Korelace celkového skóru SQUALA s výsledky metody CFQ

		celk.skore CFQ
Kontrolní skupina	Pearsonův korelační koeficient	-,432(**)
	Stat. významnost	,002
Schizofrenní pacienti	Pearsonův korelační koeficient	-,418(**)
	Stat. významnost	,003

Na základě Pearsonova korelačního koeficientu byla shledána statisticky významná souvislost mezi subjektivně hodnoceným kognitivním deficitem a subjektivně hodnocenou kvalitou života jak u skupiny schizofrenních pacientů, tak u kontrolní skupiny.

#### **Podíl deprese na kvalitě života u osob s dg. schizofrenie**

Deprese jako významný faktor odrážející se ve zhoršené kvalitě života je popsána v řadě studií, např. Atkinson (1997) udává, že depresivní pacienti subjektivně hodnotili kvalitu života méně příznivě než schizofreničtí.

Také další studie ukazují, že depresivní lidé mají sníženou kvalitu života. Studie Godding et al. (1995, cit. dle Leval 1999) vnímá kvalitu života jako nejvýznamnější prediktor deprese. Leval (1999) do svého výzkumu zahrnul 110 lidí s depresí, v němž 57% lidí shledalo svou kvalitu života jako velmi špatnou, 26% jako špatnou a 18% jako průměrnou.

Leval (1999) ve svém výzkumu zavádí teorii tří časových dimenzí (Three - Time – dimensions theory). Bere v úvahu kvalitu života v dimenzích minulosti, přítomnosti a budoucnosti, dále zdravotní stav a depresi. U lidí s depresí výše zmíněný časový horizont není kontinuální, jakoby se zastavil ve sklíčeném, prázdném a nešťastném „tady a teď“. Pro tyto osoby se čas nekonečně vleče, minulost se stává velice vzdálená přítomnosti a budoucnost se zastírá a mizí. Toto zmizení (ne ovšem ve smyslu úplné absence) může znamenat zoufalství a beznaděj, v extrémních případech i touhu po smrti. Mlhavá budoucnost odlišuje pacienty s depresí od pacientů nedepresivních, u kterých je budoucnost přítomná, což nevylučuje, že může být současně i velmi bolestivá.

#### **Subjektivně hodnocená deprese a její vliv na subjektivně hodnocenou kvalitu života**

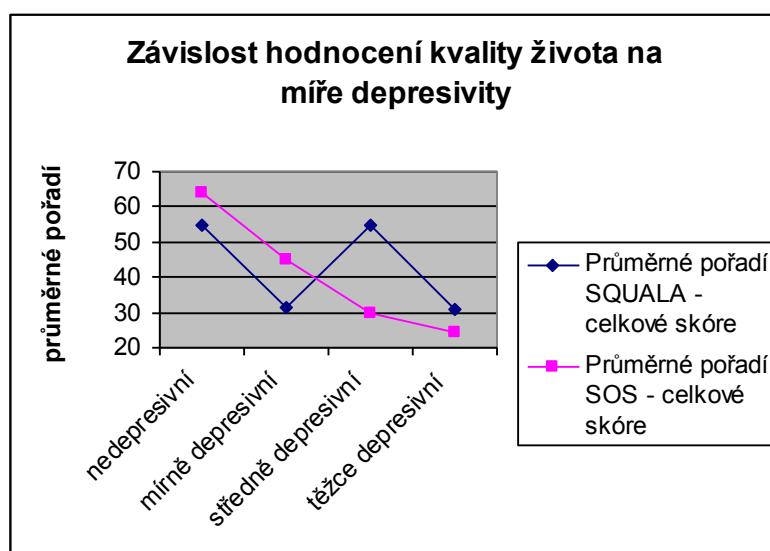
Souvislost mezi subjektivně hodnocenou depresí na základě dotazníku BDI-II a subjektivně hodnocenou kvalitou života, měřenou dotazníkem SQUALA zjišťovanou pomocí Spearmanova korelačního koeficientu.

Tabulka 2. Korelace celkového skóru SQUALA se škálou BDI-II

		celk.skore BDI
Kontrolní skupina	Spearmanův korelační koeficient	-,419(**)
	Stat. významnost	,003
Schizofrenní pacienti	Spearmanův korelační koeficient	-,290(*)
	Stat. Významnost	,046

Na základě Spearmanova korelačního koeficientu byla shledána statisticky významná souvislost mezi subjektivně hodnocenou depresí a subjektivně hodnocenou kvalitou života jak u skupiny schizofrenních pacientů, tak u skupiny kontrolní.

Graf 1. Závislost hodnocení kvality života na míře depresivity



Graf č.1 ukazuje závislost kvality života na míře depresivity. Je patrné, že kvalita života měřená dotazníkem SOS-10 lépe koresponduje s mírou depresivity, tedy osoby více depresivní dosahují v tomto dotazníku nižší kvality života.

#### Sociální opora a její vliv na subjektivně hodnocenou kvalitu života

Souvislost mezi mírou sociální opory, měřenou dotazníkem MOS a subjektivně hodnocenou kvalitou života, měřenou dotazníkem SQUALA zjišťovanou pomocí Spearmanova korelačního koeficientu.

Tabulka 3. Korelace celkového skóru SQUALA se škálami MOS

		MOS-prakt.int.	MOS-emoc.blízkost	MOS-cháp.autor.	MOS celkově
Kontrolní skupina	Spearmanův korelační koeficient Stat. významnost	,343(*) ,017	,351(*) ,014	,396(**) ,005	,406(**) ,004
Schizofrenní pacienti	Spearmanův korelační koeficient Stat. významnost	,073 ,623	,356(*) ,013	,305(*) ,035	,277 ,057

Na základě Spearmanova korelačního koeficientu byla prokázána statisticky významná souvislost u kontrolní skupiny ve všech třech dimenzích sociální opory (emocionální blízkosti, praktické intervence i chápající autoritě). U skupiny schizofrenních pacientů byla prokázána statisticky významná souvislost jen v dimenzích emocionální blízkost a chápající autorita.

### Diskuze

Potvrďila se hypotéza, že deprese a subjektivně hodnocená kvalita života spolu souvisejí. Nejprve jsme zkoumali, zda souvisí deprese, měřená dotazníkem BDI-II a subjektivně hodnocená kvalita života. Poté jsme se zaměřili i na bližší upřesnění tohoto vztahu. Zjistili jsme, že kvalita života, měřená dotazníkem SOS-10 lépe koresponduje s mírou deprese, tedy čím větší byla míra deprese, tím horší byla kvalita života. U dotazníku SQUALA korespondovala kvalita života s mírou deprese jen u nedepresivních a těžce depresivních. Je možné, že tento rozdíl je zapříčiněn tím, že dotazník SQUALA je multidimenzionální, zatímco SOS-10 je jednodimenzionální dotazník, a tak s depresivitou koreluje lépe.

Atkinson et al. (1997) prokázali, že z všeobecné symptomatologie mají vliv na kvalitu života jen dvě – deprese a úzkost. Fenton et al. (1997) uvádí, že deprese nejvíce ze všech příznaků schizofrenie zhoršuje kvalitu života nemocných, její nepříznivý vliv je významnější než vliv pozitivních a negativních příznaků a kognitivních změn.

Byl potvrzen předpoklad souvislosti mezi subjektivně hodnoceným kognitivním deficitem a subjektivně hodnocenou kvalitou života. Statisticky významná souvislost se prokázala jak u skupiny schizofrenních pacientů, tak u skupiny kontrolní, tedy čím vyšší kognitivní deficit, tím nižší kvalita života. Tento závěr se shoduje s výsledky mnoha studií. Patel et al. (2006) také uvádí, že kognitivní deficit je u pacientů se schizofrenií spojen se špatným fungováním a nižší kvalitou života. Také Motlová (2003) uvádí, že kognitivní dysfunkce je nejdůležitější faktor této nemoci a jeho narušení je spojováno s nepříznivou prognózou, nižší kvalitou života a s neschopností pacientů vést samostatný a nezávislý život.

Přítomnost či nepřítomnost sociální opory ovlivňuje kvalitu života. Podle našeho předpokladu je pozitivní subjektivní hodnocení kvality života statisticky významně spjato se sociální oporou. Statisticky významná souvislost byla prokázána u kontrolní skupiny ve všech třech dimenzích sociální opory (emocionální blízkosti, praktické intervence i chápající autoritě). U skupiny schizofrenních pacientů byla prokázána statisticky významná souvislost jen v dimenzích emocionální blízkost a chápající autorita. Z těchto závěrů bychom mohli usoudit, že pro schizofreniky není, co do kvality života, tak důležitá existence někoho, kdo jim pomůže, např. budou-li upoutání na lůžko, dostat se k lékaři nebo postarat se o domácnost, když budou nemocni. Daleko důležitější je pro ně existence člověka, který jim může poskytnout radu, kterému se mohou svěřit se svými problémy nebo který jim projevuje lásku a sympatie. Také Smith et al.

(2007) zjistili, že na kvalitu života nemocných schizofrenií má vliv blízký vztah s některým z jejich příbuzných.

Výsledky, které jsme získali tímto výzkumem, se mohou stát zajímavým podnětem k dalšímu zkoumání problematiky kvality života u lidí se schizofrenní poruchou. Kvalita života těchto lidí může vypovídat o jejich neuspokojivé situaci, do které se vlivem onemocnění dostali. Oblasti kvality života, které tito nemocní považovali za důležité, se mohou dostat do povědomí odborné veřejnosti a přispět tak ke zlepšení péče o tyto nemocné.

## Závěr

V této práci jsme se věnovali faktorům, které souvisejí s kvalitou života pacientů s diagnózou schizofrenie. Jelikož nebylo možné postihnout všechny faktory, zaměřili jsme se na míru deprese, kognitivní deficit a sociální oporu.

Přítomnost či nepřítomnost sociální opory ovlivňuje kvalitu života. Statisticky významná souvislost byla prokázána u kontrolní skupiny ve všech třech dimenzích sociální opory (emocionální blízkost, praktické intervence i chápající autoritě). U skupiny schizofrenních pacientů byla prokázána statisticky významná souvislost jen v dimenzích emocionální blízkost a chápající autorita.

Potvrdila se hypotéza, že deprese a subjektivně hodnocená kvalita života spolu souvisejí. Zjistili jsme, že kvalita života, měřená dotazníkem SOS-10 lépe koresponduje s mírou deprese než kvalita života měřená dotazníkem SQUALA.

Byl potvrzen předpoklad souvislosti mezi subjektivně hodnoceným kognitivním deficitem a subjektivně hodnocenou kvalitou života.

Jsme si vědomi toho, že vzhledem k malému výzkumnému vzorku nelze zobecňovat výsledky na celou populaci pacientů se schizofrenní poruchou. Příležitostný výběr může snižovat validitu výsledků, proto lze tyto závěry chápat spíše jako zajímavý podnět pro další zkoumání.

## Literatura

- Motlová L., Dragomirecká E. (2003). Schizofrenie a kvalita života. *Psychiatrie*, 7(1), 84–90.
- Češková E. (2002). Schizofrenie a její léčba. [Electronic version]. *Sanquis*, 19, 26.
- Atkinson M, Zibin S, Chuang H. (1997). Characterizing quality of life among patients with chronic mental illness: A critical examination of the self-report methodology. *Am J Psychiatry*, 154 (1), 99–105.
- Blatný M., Kepák T., Vlčková I., Pilát M., Jelínek M., Navrátilová P., Slezáčková A., Kárová Š., Štěrba J. (2007). Kvalita života dětí po léčbě nádorového onemocnění: současné poznatky a směry výzkumu. *Psychol a patopsychol dietata*, 4 (v tisku).
- Leval, N. de. (1999). Quality of life and depression: Symmetry concepts. [Electronic version]. *Quality of Life Research*, 8, 283 – 291.
- Fenton W. S., McGlashan T.H., Victor B.J., Blyler C.R. (1997). Symptoms, subtype, and suicidality in patients with schizophrenia spectrum disorders. *Am J Psychiatry*, 154, 199–204.
- Patel A., Everitt B., Knapp M., Reeder C., Grant D., Ecker C., Wykes T. (2006). Schizophrenia patients with cognitive deficits: Factors associated with costs. *Schizophrenia Bulletin*, 32(4), 776–785.
- Smith M. J., Greenberg J. S. (2007). The Effect of the Quality of Sibling Relationships on the Life Satisfaction of Adults With Schizophrenia. [Electronic version]. *Psychiatric Services*, 58 (9), 1222.

# Úroveň předmětové a prostorové představivosti studentů středních škol výtvarného a matematického zaměření

## *Level of Object-Spatial Imagery between Students of an Art School and Students of Mathematics*

Vidláková Ivana

Masarykova univerzita v Brně  
Ivana.Vidlakova@seznam.cz

*Abstrakt:* Příspěvek je věnován výsledkům pilotní studie zaměřené na posouzení diagnostické hodnoty dotazníku Object – Spatial Imagery Questionnaire (OSIQ). Test zkonstruovali a standardizovali Olessia Blajenkova, Maria Kozhevnikov a Michael A. Motes z Rutgers University, Newark v USA v roce 2006. Výzkumný soubor tvořilo 100 studentů ze Střední školy umění a designu a z gymnázia s rozšířenou výukou matematiky. Studenti s výtvarným zaměřením dosáhli vyšší úrovně předmětové představivosti než studenti se zaměřením na matematiku a naopak studenti matematiky dosáhli vyšší úrovně prostorové představivosti než studenti umění. Naše výsledky v porovnání se zahraničními výsledky naznačují, že test je použitelným nástrojem pro měření odlišných typů představivosti i v České republice. Skupiny se stejným profesním, resp. studijním zaměřením dosáhly u nás stejně jako v USA srovnatelných výsledků jak v předmětové, tak v prostorové představivosti. Naši studii ovšem pokládáme za prvotní výzkum v této oblasti. Teprve následný výzkum prokáže diagnostické vlastnosti a kvality testu.

*Klíčová slova:* imaginace, představivost, Object–Spatial Imagery Questionnaire (OSIQ)

*Abstract:* The contribution is devoted to the results of a pilot study aimed to assess the diagnostic value of the Object - Spatial Imagery Questionnaire (OSIQ). The test was constructed and standardized by Olessia Blajenkova, Maria Kozhevnikov, and Michael A. Motes from Rutgers University, Newark, USA, in 2006. The Czech version of OSIQ was administered to a sample of 100 students of mathematics and students of an art school. The results from study suggest that visual artists tended to be object imagers, and scientists tended to be spatial imagers. Our results in comparison with international results suggest that the OSIQ is usefull tool for measuring preferences for different types of visualization in the Czech Republic. Our study is the initial research in this area. Only subsequent research will demonstrate qualities of this diagnostic test.

*Keywords:* mental imagery, imagers, Object–Spatial Imagery Questionnaire (OSIQ),

### 1. Cíl výzkumu

Marii Kozhevnikov a jejím spolupracovníkům (Hegarty & Kozhevnikov, 1999; Kozhevnikov, Hegarty, & Mayer, 2002; Kozhevnikov, Kosslyn, Shephard, 2005) se podařila prokázat opodstatněnost rozlišování dvou typů vizuální imaginace. V dřívějších dobách byly výzkumy mentální imaginace stejně jako individuálních preferencí zpracování vizuálních versus verbálních informací založeny na předpokladu, že imaginace je nediferencovaný, jednotný konstrukt (např. Paivio, 1971; Richardson, 1977). V důsledku toho byli jedinci jednoduše označováni jako dobrí nebo špatní vizualisté. Avšak mnohé výzkumy z oblasti kognitivní i neurokognitivní vědy ukázaly, že existují dva odlišné subsystémy (object, spatial), které zpracovávají vizuální informace odlišnými způsoby. **Předmětová představivost (Object imagery)** se vztahuje na reprezentace přesného vzhledu předmětů či objektů, jako je jejich forma, tvar, velikost, barva, jas atd. **Prostorová představivost (Spatial imagery)** odpovídá poměrně abstraktním charakteristikám, jako jsou vztahy mezi objekty, částmi objektu, umístění v prostoru, pohyby objektů i jejich částí a ostatní transformace.

V roce 2006 O. Blajenkova, M. Kozhevnikov a M. Motes publikovali dotazník sloužící ke zjišťování předmětové a prostorové představivosti s názvem Object – Spatial Imagery Questionnaire (OSIQ). Vzhledem k tomu, že doposud v ČR nebyl test podroben rozsáhlým standardizačním studiím, zaměřili jsme se na diagnostickou hodnotu a diferenciační potenciál dotazníku OSIQ. Za hlavní cíle předkládané studie tedy považujeme posouzení úrovně předmětové a prostorové představivosti studentů střední školy umění a designu a studentů gymnázia se zaměřením na matematiku.

## **2. Soubor**

Výzkumný soubor tvořilo 54 studentů gymnázia se studijním zaměřením na matematiku, z toho 12 žen a 42 mužů, a 46 studentů výtvarné školy, z toho 29 žen a 17 mužů. Věkové rozpětí zkoumaných osob se pohybovalo od 16 do 21 let (průměr = 17,7; SD = 0,98; medián = 18).

## **3. Metoda**

Administrovali jsme Object – Spatial Imagery Questionnaire 2.0 (OSIQ) (Blajenkova et al., 2006), který sestává ze dvou škál: škála předmětové představivosti, která měří stupeň imaginace, v jaké jedinec spontánně využívá barevných, malebných a detailních představ, a škála prostorové představivosti, která měří preferenci v užití prostorových vztahů, manipulaci s předměty během představování.

Tato verze dotazníku obsahuje 30 položek, tj. patnáct pro každou škálu. Položky mají podobu oznamovacích vět formulovaných v první osobě, které respondent hodnotí na pětibodové škále; 1 = zcela nesouhlasím a 5 = zcela souhlasím.

Pro předmětovou škálu autoři uvádí koeficient Cronbachova  $\alpha = 0,83$  a pro prostorovou škálu Cronbachův koeficient  $\alpha = 0,79$  (Blajenkova et al., 2006). Obě škály spolu negativně korelují ( $r = -0,155$ ,  $p = 0,023$ ). Test-retest reliabilitu udávají autoři poměrně vysokou u obou škál. Pro předmětovou škálu má hodnotu  $r = 0,813$ ,  $p < 0,001$  a pro prostorovou škálu hodnota činí  $r = 0,952$ ,  $p < 0,001$ .

## **4. Výsledky a jejich interpretace**

### **4.1 Celkové kvantitativní výsledky**

#### **A) Pro celý soubor**

Tabulky 1 a 2 obsahují údaje obou škál pro celý soubor. Studenti celkově dosáhli průměrného skóru 3,56 v předmětové představivosti (Object Sale). Nejnižší skóre bylo 1,88 a nejvyšší 4,75. Normy USA udávají hodnotu pro celou populaci 3,59. Znamená to, že výsledky českého vzorku se shodují s americkými normami.

U prostorové představivosti (Spatial Scale) hodnota průměrného skóru pro celý vzorek je 3,16. Tedy o pár desetin nižší než v případě předmětové představivosti. Dosažené minimum bylo 1,67 bodů a maximum 4,46. Americké normy udávají hodnotu pro celou populaci o něco nižší, těsně pod hranicí 3 bodů, 2,93.

Tabulka 1: Popisné statistiky testu OSIQ Object Scale

OSIQ Scale	Object	Studenti	N	Průměr	SD	Minimum	Maximum
		celkem	100	3,56	0,63	1,88	4,75

Tabulka 2: Popisné statistiky testu OSIQ Spatial Scale

OSIQ Scale	Spatial	Studenti	N	Průměr	SD	Minimum	Maximum
		celkem	100	3,16	0,67	1,67	4,67

Z tabulky 3 můžeme vyčíst, že v předmětové představivosti (Object imagery) dosáhly nejvyššího skóru ženy ze střední umělecké školy. Jako jediné přesáhly hranici 4 bodů. Za nimi se umístili muži z téže školy. Ženy z matematického gymnázia dosáhly o 66 desetin bodu lepšího výsledku než muži ze stejné školy, kteří dosáhli v průměru 3 bodů. Vzhledem k nevyrovnanému počtu respondentů napříč skupinami jsme nepočítali statistickou významnost rozdílů mezi ženami a muži na jednotlivých školách.

Tabulka 3: Popisné statistiky testu OSIQ Object Scale pro jednotlivé skupiny

	Studenti	Pohlaví	N	Průměr	SD	Minimum	Maximum
OSIQ Object Scale	Matematické gymnázium	muži	42	3,10	0,53	1,83	4,17
		ženy	12	3,55	0,46	2,67	4,42
	Výtvarná škola	muži	17	3,92	0,39	3,50	4,58
		ženy	29	4,03	0,46	3,08	4,75

Údaje o dosažené úrovni prostorové představivosti obsahuje tabulka 4. Na rozdíl od výsledků v předmětové představivosti je pořadí skupin přesně opačné. Studenti s výtvarným zaměřením skórovali níže než studenti s matematickým zaměřením. Nejlepšího výsledku dosáhli muži s matematickým zaměřením. Jejich průměrný skóre bylo 3,45. Ženy, také studentky matematiky, dosáhly o něco nižšího průměrného skóra, a to 3,08 bodů. Mezi muži a ženami na výtvarné škole nebyl tak markantní rozdíl. Lišili se pouze o 9 setin bodu ve prospěch mužů. Průměr činil 2,96 u mužů a 2,87 v případě žen.

Tabulka 4: Popisné statistiky testu OSIQ Spatial Scale pro jednotlivé skupiny

	Studenti	Pohlaví	N	Průměr	SD	Minimum	Maximum
OSIQ Spatial Scale	Matematické gymnázium	muži	42	<b>3,45</b>	0,60	1,93	4,53
		ženy	12	<b>3,08</b>	0,53	2,33	3,93
	Výtvarná škola	muži	17	<b>2,96</b>	0,73	1,93	4,67
		ženy	29	<b>2,87</b>	0,63	1,67	3,93

### B) Porovnání souboru studentů matematického gymnázia se souborem studentů výtvarné školy.

Jak je patrné z předchozího výkladu, výtvarně zaměření studenti získali vyšší skóře v předmětové představivosti než studenti zaměření na studium matematiky. Tento rozdíl se ukázal být průkazný na 1% hladině významnosti (Tabulka 5).

V případě schopnosti představit si prostorové vztahy, rotaci předmětů, transformaci tvaru dosáhli studenti matematického gymnázia lepších výsledků než studenti umělecké školy. Rozdíl je signifikantní na 1% hladině významnosti (Tabulka 5).

Tabulka 5: Rozdíly mezi studenty matematické a výtvarné školy v představivosti

	Zaměření	N	Průměr	SD	F	p
OSIQ Object Scale	matematické	54	<b>3,20</b>	0,54	36,46	<b>0,01**</b>
	výtvarné	46	<b>3,99</b>	0,44		
OSIQ Spatial Scale	matematické	54	<b>3,37</b>	0,60	6,36	<b>0,01**</b>
	výtvarné	46	<b>2,90</b>	0,66		

\*\* Rozdíl signifikantní na 0,01 úrovni

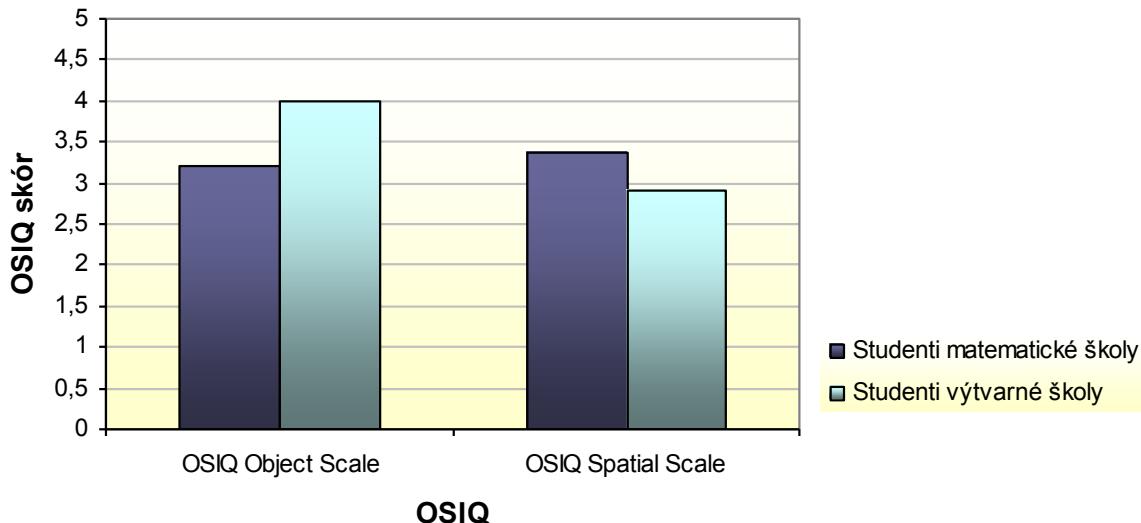
Z odpovědí v dotazníku vyplývá, že studenti výtvarné školy více užívají představy, které reprezentují zrakové charakteristiky, jako jsou barvy, tvary aj. Jejich představy jsou jasné a mnohdy si vybaví podrobný mentální obraz scény. Zatímco studenti matematické školy o něco více užívají představivost ke znázornění a transformaci prostorových vztahů mezi objekty.

Přesto rozdíl mezi průměrným skórem předmětové a prostorové představivosti u studentů matematického gymnázia nebyl statisticky významný ( $t = -1,41$ ;  $df = 53$ ;  $p = 0,16$ ).

Rozdíl mezi průměrným skórem předmětové a prostorové představivosti u studentů výtvarné školy byl statisticky významný ( $t = 8,9$ ;  $df = 45$ ;  $p < 0,01$ ).

Pro lepší přehlednost uvádíme graf 1, ze kterého jsou výše popsány výsledky dobře patrné.

Graf 1: Průměrné skóry studentů matematické a výtvarné školy v testu OSIQ



### C) Porovnání souborů mužů a žen

Tabulka 6: Rozdíly mezi muži a ženami v představivosti

	Pohlaví	N	Průměr	SD	F	p
OSIQ Object Scale	muži	59	3,33	0,61	6,84	0,05*
	ženy	41	3,89	0,51		
OSIQ Spatial Scale	muži	59	3,31	0,67	2,74	0,10
	ženy	41	2,93	0,60		

\* Rozdíl signifikantní na 0,05 úrovni

Rozdíl mezi průměrným skórem předmětové a prostorové představivosti u mužů nebyl statisticky významný ( $t = 0,15$ ;  $df = 58$ ;  $p = 0,87$ ), avšak u žen se projevil statisticky významně ( $t = 7,16$ ;  $df = 40$ ;  $p < 0,01$ ).

Významný rozdíl mezi muži a ženami v předmětové představivosti byl signifikantní na úrovni 0,05. Ženy zde dosáhly vyššího skóru ( $M = 3,89$ ) než muži ( $M = 3,33$ ).

Přestože muži celkově dosáhli vyššího skóru v prostorové představivosti než ženy, tento rozdíl nebyl statisticky průkazný. Údaje jsou zachyceny v tabulce 6.

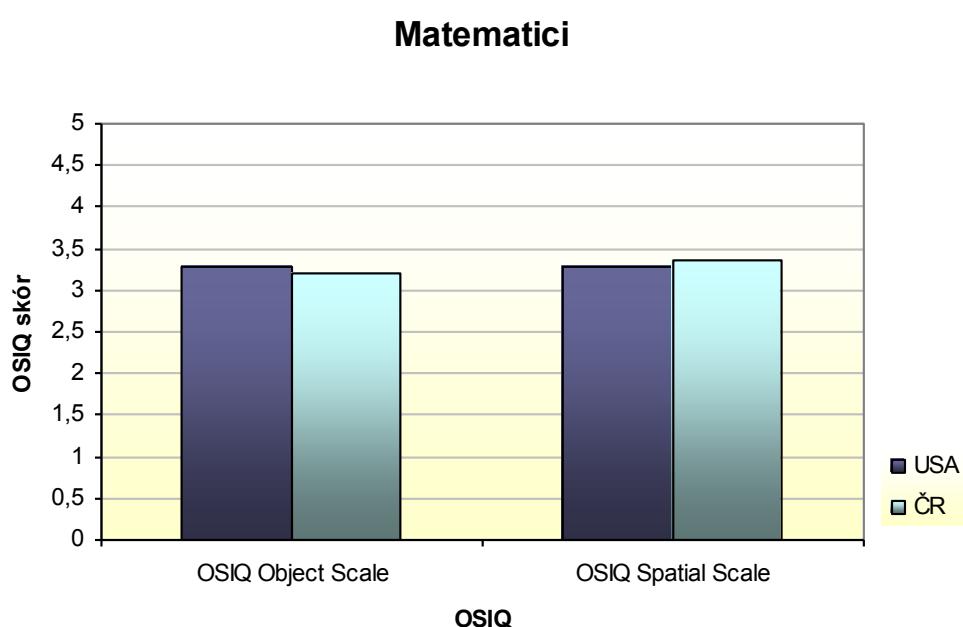
## 4.2 Srovnání výsledků našeho souboru s americkými normami

Porovnáme-li výsledky výzkumu s americkými normami pro jednotlivé soubory s odlišným profesním zaměřením, zjistíme, že se naše údaje shodují. Nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi úrovní představivosti dosaženou matematiky v USA a studenty brněnského matematického gymnázia. Stejných výsledků dosáhli jak v úrovni předmětové představivosti, tak v úrovni prostorové představivosti.

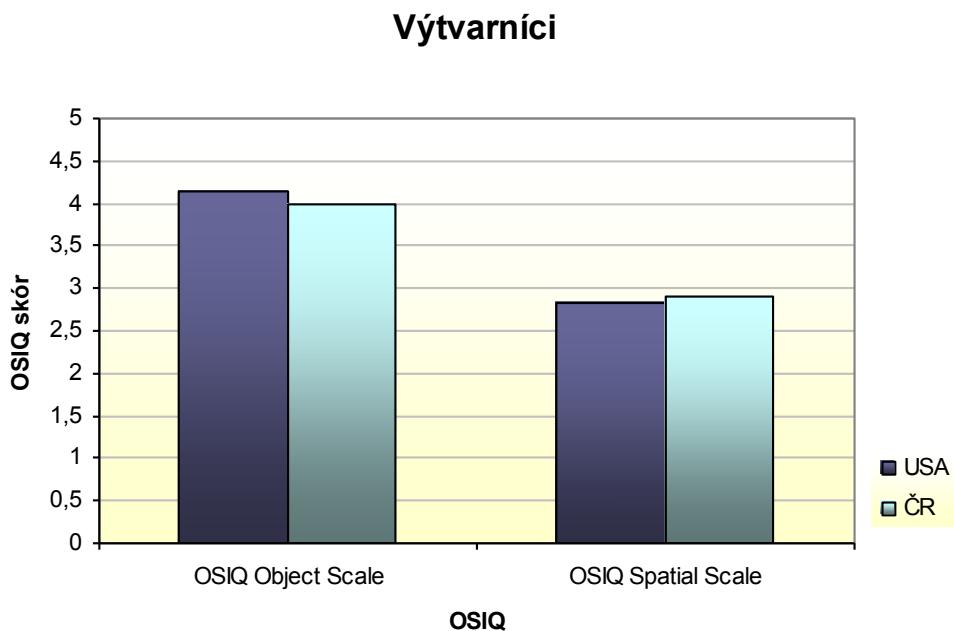
Stejné závěry platí i pro srovnání amerických výtvarníků s našimi studenty střední školy umění a designu. Taktéž nebyly zjištěny statistické signifikantní rozdíly mezi normami USA pro profesionální výtvarníky a výsledky našich studentů-výtvarníků. Oba soubory vykazují stejnou úroveň předmětové představivosti a neliší se ani v prostorové představivosti.

Výsledky našich souborů studentů matematiky a výtvarné školy v porovnání s americkými normami jsou zachyceny v grafech 2 a 3.

Graf 2: Průměrné skóry amerického souboru matematiků a českého souboru studentů matematického gymnázia v testu OSIQ



Graf 3: Průměrné skóry amerického souboru výtvarníku a českého souboru studentů střední výtvarné školy v testu OSIQ



## Závěr

V našem výzkumu jsme sledovali úroveň předmětové a prostorové představivosti u studentů matematického gymnázia a studentů střední školy umění a designu. V návaznosti na americké výsledky jsme prokázali, že i u nás studenti s výtvarným zaměřením dosahují vyšší úrovně předmětové představivosti než studenti se zaměřením na matematiku a naopak studenti matematiky dosahují vyšší úrovně prostorové představivosti než studenti umění. Brali jsme v úvahu i možný vliv pohlaví, avšak se ukázalo, že muži nedosahují vyšší úrovně prostorové představivosti než ženy. Proto si dovolíme konstatovat, i když s velkou opatrností vzhledem na velikost našeho souboru, že úroveň prostorové představivosti je dána vlivem studijního zaměření středoškoláků. Dále jsme dospěli k závěru, že ženy dosahují vyšší úrovně předmětové představivosti než muži.

Z výsledků vyplynulo, že studenti výtvarné školy a ženy bez rozdílu studijního zaměření dosahli vyšší úrovně předmětové představivosti. Pro studenty matematického gymnázia a muže celkově platí závěr, že se jejich schopnosti předmětové a prostorové představivosti neliší.

Cenným by byl rozsáhlejší výzkum k získání českých norm, neboť metoda nebyla dosud u nás restandardizována. Příslib diagnostické hodnoty testu přineslo i srovnání výsledku našeho souboru s americkými normami. Skupiny se stejným profesním, resp. studijním zaměřením dosáhly u nás stejně jako v USA srovnatelných výsledků jak v předmětové, tak v prostorové představivosti. To naznačuje, že dotazník má dobrou diskriminační schopnost mezi osobami s různým zaměřením. Jemnější diferenciaci mezi úrovní schopností představivosti již pomocí dotazníku nejistíme. K tomuto účelu byly vyvinuty speciální performační testy, které přímo vybízí probanda k užití vlastní představivosti. S těmito testy bychom chtěli pracovat v budoucnu.

## **Literatura**

- Blajenkova, O., Kozhevnikov, M., Motes, M. A. (2006): Object – Spatial Imagery: A New Self Imagery Questionnaire. *Applied Cognitive psychology* 20, 239 – 263.
- Hegarty, M., & Kozhevnikov, M. (1999): Types of visual-spatial representations and mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology* 91, 684 – 689.
- Kozhevnikov, M., Hegarty, M., & Mayer, R.E. (2002): Revising the visualizer/verbalizer dimension: Evidence for two types of visualizers. *Cognition & Instruction* 20, 47–77.
- Kozhevnikov, M., Kosslyn, S., & Shephard, J. (2005): Spatial versus object visualizers: A new characterization of visual cognitive style. *Memory & Cognition* 33, 710–726.
- Paivio, A. (1971): *Imagery and verbal processes*. Oxford: Holt, Rinehart & Winston.
- Richardson, A. (1977): Verbalizer-visualizer: A cognitive style dimension. *Journal of Mental Imagery* 1, 109 – 126.

# Vnímanie sféry rodiny a práce u žien - matiek detí v predškolskom veku.<sup>27</sup>

**Mothers of pre-school children perceptions of family and job.**

**Výrost Jozef**

Spoločenskovedný ústav SAV, Košice  
vyrost@saske.sk

*Abstrakt: Údaje European Social Survey (ESS) v 3.kole získané na reprezentatívnych vzorkách 23 krajín , v celkovom počte 43 000 respondentov, poskytujú aj informácie o špecifickom postavení žien, matiek maloletých detí. Cez optiku ich vnímania oblastí rodiny a práce sú prezentované údaje ich životnej spokojnosti a subjektívnej pohode.*

*Kľúčové slová: ženy - matky detí v predškolskom veku, subjektívna pohoda, životná spokojnosť*

*Abstract: European Social Survey (ESS) Round 3 data gained on representative samples of 23 European countries (43 000 respondents filled the questionnaire) offer information about specific position of mothers of preschool children. Through the perception of family area and work area we present data about their life satisfaction and well being.*

*Keywords: mothers of preschool children, well being, life satisfacion*

Otázke psychologického prežívania životnej situácie matiek maloletých detí sa pozornosť venuje už dlhšiu dobu (viď prehľad napr. Hoffman, Youngblade , 1999), pričom z hľadiska objektívnych determinantov sa najviac pozornosti venovalo efektom rodinných a pracovných povinností na ich prežívanie. Térme žien – matiek detí a otázkam vzájomných pracovných a rodinných povinností sa na našom pracovisku venujeme už istý čas: v rokoch 2004-2005 sme realizovali v spolupráci s Košickým samosprávnym krajom projekt Európskeho sociálneho fondu „Výskum špecifík pracovnej situácie osôb s rodinnými povinnosťami v Košickom kraji“ (Froncová et al., 2005), D. Fedáková participuje na projekte Rámcového programu ESF, koordinovaného Utrecht University, pod názvom „Quality of life in a changing Europe“

V tomto roku (2009) sme začali práce na grantovom projekte s názvom „Zamestnané ženy v prostredí práce a rodiny (Psychologické charakteristiky zamestnaných žien a ich odraz v percepции pracovného a rodinného prostredia)“. Cieľom projektu je na základe primárnych a sekundárnych dát analyzovať:

- medzikultúrne rozdiely vo vnímaní pracovného a rodinného prostredia zamestnanými ženami
- sociálne a personálne činitele vstupujúce do procesu zosúladenia pracovných a rodinných povinností zamestnaných žien
- rodové rozdiely vo vnímaní pracovného (formálneho) a rodinného (neformálneho) prostredia
- vzťahy medzi vybranými psychologickými charakteristikami (postoj k životu a k sebe, ašpirácie a očakávania, celková spokojnosť a subjektívna pohoda, sebahodnotenie a hodnotové orientácie) a subjektívnym vnímaním nárokov pracovného a rodinného prostredia

<sup>27</sup> Príspevok vznikol v rámci riešenia grantového projektu VEGA 2/0139/09 „Zamestnané ženy v prostredí práce a rodiny“

V prvom roku riešenia grantu sme sa sústredili na analýzu informácií k danej téme z dispozibilných zdrojov veľkých medzinárodných databáz. Účelom tohto príspevku je sprostredkovovať téme relevantné údaje z analýz, realizovaných v databáze 3. kola Európskej sociálnej sondy (European Social Survey).

## Metóda

V tab.č.1 uvádzame počty respondentov z 3.kola ESS (údaje boli zozbierané v období jeseň 2006 – začiatok roka 2007) v reprezentatívnych vzorkách z 23 krajín:

Tab.č.1: Účastníci 3.kola ESS (23 krajín), N = 43 000

Country	N
Austria	2405
Belgium	1798
Bulgaria	1400
Cyprus	995
Denmark	1505
Estonia	1517
Finland	1896
France	1986
Germany	2916
Hungary	1518
Ireland	1800
Netherlands	1889
Norway	1750
Poland	1721
Portugal	2222
Russia	2437
Slovakia	1766
Slovenia	1476
Spain	1876
Sweden	1927
Switzerland	1804
Ukraine	2002
United Kingdom	2394

Najmladšie diet'a vo veku do 6 rokov z celkového počtu 43 000 účastníkov z 23 krajín malo 3 345 osôb, z toho žien bolo 1 805. Žien - matiek s najmladším diet'aťom do 3 rokov bolo 1 090, žien – matiek s najmladším diet'aťom od 4 do 6 rokov bolo 715.

V rámci analýzy sme porovnali odpovede uvedených dvoch skupín žien – matiek na otázky v metodike ESS, ktoré sa týkali sféry rodinného i pracovného (zamestnanie) života. Súčasne sme z položiek metodiky, použitej v 3.kole ESS, vytvorili pre účely tohto príspevku dve škály:

- ŠKÁLA SUBJEKTÍVNEJ POHODY – obsahuje 7 položiek, škálovaných na 5-bodovom odpoveďovom kontínuu. Sumarizuje odpovede respondenta na výroky: do akej miery sa cíti byť šťastný, zdravý, plný energie, odpočinutý, pokojný a vyrovnaný, teší sa zo života. Koeficient reliability tejto škály považujeme pre účely našej analýzy za plauzibilný, Cronbachovo  $\alpha = 0,782$ , pričom vyššie skóre v škále vyjadruje väčšiu subjektívnu pohodu.
- ŠKÁLA ŽIVOTNEJ SPOKOJNOSTI – obsahuje 8 položiek, škálovaných rovnako na 5-bodovom odpoveďovom kontínuu. Sumarizuje odpovede respondenta na výroky: spokojnosť s vlastným životom, zdravím, optimizmus k vlastnej budúcnosti, pozitívne vnímanie seba, život je taký ako som chcel/a, spokojnosť s doterajším priebehom života, spokojnosť so životnými podmienkami. Koeficient reliability tejto škály je tiež akceptovateľný, Cronbachovo  $\alpha = 0,816$ , pričom vyššie skóre v škále vyjadruje väčšiu spokojnosť.

## Výsledky

### Rodinný život

Vo všeobecnosti obe skupiny žien (štatistický významný rozdiel medzi skupinami sa neprekázal) považujú čas strávený s rodinou za zdroj radosti a nie zdroj stresu (na margo poznamenávame, že sa ich prevládajúce odpovede sa zreteľne odlišujú od mužov, ktorí ho významne častejšie považujú za stresujúci).

Matky mladších detí predškolského veku do 3 rokov (ďalej MM) v porovnaní s druhou skupinou (MS – matky starších detí predškolského veku, ich najmladšie dieťa bolo vo veku 4-6 rokov) uvádzajú, že ich život vyžaduje veľa fyzickej aktivity vo väčšej miere (na 5-bodovej škále súhlasu-nesúhlasu bol priemer MM=2,51, MS=2,63,  $t = 2,213$ ,  $p < 0.027$ ). Rovnaké tendencie sa prejavili v odpovediach na otázky: „Celkovo je môj život taký, ako by som chcela“ (MM=2,32, MS=2,47,  $t = 3,212$ ,  $p < 0.001$ ), „Cítim že to, čo v živote robím, je hodnotné a cenné“ (MM=1,91, MS=1,97,  $t = 1,855$ ,  $p < 0.063$ ).

### Sféra práce (zamestnanie)

Matky mladších detí sú zamestnané menej ako starších (áno v odpovedi na otázku, či majú momentálne platenú prácu uviedlo 54,5% MM a 68,2 % MS).

Súčasne sa prejavil (na 5 bodovej odpoveďovej škále 1-rozhodne neschvaľujem až 5-rozhodne schvaľujem) štatisticky signifikantný rozdiel medzi skupinami (MM=3,58, MS=3,42,  $t = 3,24$ ,  $p < 0.001$ ) v odpovediach na otázku „Nakoľko schvaľujete alebo neschvaľujete, ak žena má prácu na plný úväzok, zatial čo jej deti sú mladšie ako 3 roky?“ Matky s mladšími detmi túto situáciu akceptujú viac. Osoby v skupine MM vyjadrujú aj väčšiu mieru spokojnosti s „rovnováhou medzi časom stráveným v práci a časom stráveným na iné stránky/aktivity života“ (posudzované na 10 bodovej škále kde 1= extrémne nespokojná a 10= extrémne spokojná, MM=6,28, MS=6,00,  $t = 1,957$ ,  $p < 0.049$ ).

### Životná spokojnosť a subjektívna pohoda

Škála životnej spokojnosti bola vytvorená z ôsmich položiek dotazníka ESS, pričom respondenti posudzovali výroky (spokojnosť s vlastným životom, zdravím, optimizmus vo vzťahu k vlastnej budúcnosti, pozitívne vnímanie seba, život je taký ako som chcel/a, spokojnosť s doterajším priebehom života, spokojnosť so životnými podmienkami) na 5-bodovej škále súhlasu-nesúhlasu, pričom vyššie skóre vyjadruje vyššiu mieru životnej spokojnosti. Medzi porovnatými skupinami

sa prejavil štatisticky významný rozdiel ( $MM=3,92$ ,  $MS=3,80$ ,  $t = 3,723$ ,  $p<0.0001$ ) v tom zmysle, že súhrnný ukazovateľ životnej spokojnosti žien - matiek mladších detí je vyšší.

Škála subjektívnej pohody pozostávala zo siedmych položiek a respondenti posudzovali výroky (do akej miery sa cítia byť šťastní, zdraví, plní energie, odpočinutí, pokojná a vyrovnaná, tešia sa zo života) na 5-bodovej škále súhlasu-nesúhlasu, pričom vyššie skóre vyjadruje vyššiu mieru prežívania pohody. Medzi porovnávanými skupinami sa prejavil štatisticky významný rozdiel ( $MM=3,16$ ,  $MS=3,07$ ,  $t = 3,034$ ,  $p<0.002$ ) opäť v tom zmysle, že súhrnný ukazovateľ subjektívnej pohody žien - matiek mladších detí je vyšší.

## Záver

Napriek objektívne existujúcim obmedzeniam, vyplývajúcim z reálnej životnej situácie žien matiek, prejavujúcim sa v:

- senzitizácií k otázkam, týkajúcim sa vlastného zdravotného stavu (Bianchi, Casper, Berkow King, 2005), nadväzujúcim na prežívanie, sprevádzajúce obdobie gravidity, pôrod, aktivity súvisiace s výživou a opaterou novorodenca
- náraste rodinných povinností (Fave, Massimi, 2005), a to jednak činností zabezpečujúcich chod domácnosti, najmä však starostlivosti o dieťa
- zmeny vnútrorodinných vzťahov (Amato, 1994), ktorých podstatu tvorí proces transformácie - od partnerstva k rodičovstvu
- podstatného obmedzenia, najčastejšie však prerušenia pracovnej kariéry (Hoffman, Youngblade , 1999; Bull, Mittelmark, 2009), v našich podmienkach pomenovaného obsahovo veľmi nepresným výrazom „materská dovolenka“,

na základe prezentovanej analýzy údajov z databázy 3.kola Európskej sociálnej sondy možno konštatovať, že obdobie prvých troch rokov opatery dieťaťa vo vnímaní európskych žien - matiek patrí z hľadiska prejavenej miery subjektívnej pohody a životnej spokojnosti k „najslnečnejším“ obdobiam ich života.

## Literatúra

- Amato, P. R.(1994): Father-Child Relations, Mother-Child Relations, and Offspring Psychological Well-Being in Early Adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, vol.56, No. 4, 1031-1042
- Bianchi, S. M. , Casper, L. M., Berkow King, R. (Eds.) (2005): Work, Family, Health, and Well-Being. Routledge, Taylor&Francis
- Bull, T., Mittelmark, M.B. (2009): Work life and mental wellbeing of single and non-single working mothers in Scandinavia. *Scandinavian Journal of Public Health*, Vol. 37, No. 6, 562-568
- Fave A. D., Massimi F. (2005): The relevance of subjective wellbeing to social policies: optimal experience and tailored intervention. In: Huppert, F. A. , Baylis, N., Keverne, B. (Eds.): *The science of wellbeing*. Oxford: Oxford University Press; 379-402.
- Froncová, L., Výrost, J., Frankovský, M., Kentoš, M., Gajdoš, M., Fedáková, D. (2005): Výskum špecifík pracovnej situácie osôb s rodinnými povinnosťami v Košickom kraji. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV
- Hoffman, L. W., Youngblade, L. M. (1999): Mothers at work: Effects on Children's Well-Being. New York, Cambridge University Press
- <http://www.europeansocialsurvey.org/>

# **Interaktívny program na podporu sociálneho začlenenia integrovane vzdelávaných sluchovo postihnutých žiakov – jeho efekt a možnosti využitia**

**The Interactive Program for Support of Social Inclusion of Deaf Pupils Educated in Integration Classes - its Effectiveness and Possibilities of Utilization**

**Katarína Zborteková**

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava  
katarina.zbortekova@vudpap.sk

**Lúbica Kročanová**

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

**Monika Gregussová**

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

*Abstrakt: Sociálne začlenenie integrovane vzdelávaných ťažko zdravotne postihnutých žiakov je problém, ktorému sa u nás venuje nedostatočná pozornosť. Ako problém ho vnímajú najmä zainteresovaní psychológovia či špeciálni pedagógovia. Učitelia koncentrujú svoju pozornosť primárne na vzdelávací proces, samotní integrovaní žiaci a ich rodičia sociálne začlenenie ako problém pocítujú, ale nechcú oňom hovoriť ani ho riešiť. V našich výskumných sledovaniach sa potvrdilo, že integrovaní žiaci sú v bežných triedach prehliadaní, podceňovaní, na okraji záujmu ostatných, prípadne sa stávajú objektom agresie. V našom príspevku informujeme o programe, ktorý bol zameraný na rozvoj sebapoznania a sociálnych väzieb v triedach s integrovane vzdelávanými žiakmi s ťažkým sluchovým postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou. Jeho účinnosť sme overovali opakoványm retestom po mesiaci a po roku od ukončenia programu. V oboch prípadoch sme zaznamenali pozitívne zmeny v sociálnom statuse postihnutých žiakov.*

*Kľúčové slová: program na rozvoj sociálnych vzťahov, sociálna integrácia, integrovane vzdelávaní sluchovo postihnuti žiaci*

*Abstract: Social inclusion of severely disabled pupils educated in integration classes is a problem that still does not receive sufficient awareness here. Mostly psychologists or special pedagogues involved in the topic perceive it as a problem. Teachers focus their attention primarily on the education process; pupils in integration classes and their parents perceive social inclusion as a problem but do not want to speak about it, neither do they want to solve it. In our research follow-ups it was confirmed that integrated pupils are overlooked in regular classes, are underestimated and left on the periphery of interest in other pupils, or they become an object of aggression. Our contribution informs about the program that focused on development of self-knowledge and social attachments in integrated education classes with pupils with severe hearing disability and impaired communication ability. We verified its effectiveness by a repeated retest after one month and after one year from completion of the program. In both cases we noticed positive changes in the social status of disabled pupils.*

*Keywords: program for development of social relationships, social integration, deaf pupils educated in integration classes*

## **Úvod**

Od školskej integrácie detí so zdravotným postihnutím sa očakávalo, že okrem širších možností na vzdelanie odstráni aj bariéry medzi svetom zdravých a postihnutých. Po čase sa ukázalo, že proces sociálneho začlenenia nemusí prebiehať automaticky so školským vzdelávaním. Začali sa dokonca objavovať pochybnosti a informácie, najmä z prostredia špeciálnych škôl a komunít sluchovo postihnutých, že sociálna izolácia detí sa integrovaným vzdelávaním ešte viac prehľbuje (Birka, 2007, Cehlárik, 2007). Aj seriózne výskumy upozorňovali, že sociálne začlenenie žiakov s poruchou sluchu a narušenou komunikačnou schopnosťou v školských kolektívoch je problematické. (Coyner, 1993, Doll, 1996, Cambra, 2002, Schmidt, 2003, Luckner, Muir, 2001, Nunes, Pretzlik, Olsson, 2001, Gregussová, 2006, Kročanová, 2002, Zborteková, 2004).

## **Predmet sledovania**

V rámci projektu VEGA sme vytvorili a overovali interaktívny zážitkový program zameraný na rozvoj vzájomného poznania a sociálnych väzieb sluchovo postihnutých žiakov a ich počujúcich spolužiakov. Jeho aplikácii predchádzala identifikácia sociálnych väzieb a sociálneho statusu sluchovo postihnutých detí v triednom kolektíve (Zborteková, Kročanová, Gregussová, 2007).

## **Sledovaný súbor**

Program sme realizovali v školských zariadeniach v Bratislave a Nitre. Z pôvodného súboru šiestich tried sme vybrali tri triedy, po jednej na každom stupni vzdelávania, v ktorých bolo spolu 6 žiakov s vážnou prelingválnou poruchou sluchu.

## **Program na rozvoj rovesníckych vzťahov**

Program bol rozvrhnutý na 5 za sebou nasledujúcich stretnutí po 2 hodinách. V priebehu jedného stretnutia sme zrealizovali 3-4 aktivity. Snažili sme sa ich koncipovať tak, aby v nich boli uprednostnené iné komunikačné a zmyslové kanály, než je sluch a reč. Zvolili sme si skupinové zážitkové a kooperatívne techniky. Aktivity sme vyberali z dostupných materiálov (Hoppeovi, Krabel, 2001; Jablonský, 2006; Leahy, 2004; UNICEF, 2003), niektoré sme upravovali podľa našich potrieb a vekových špecifík, niektoré aktivity boli autorské.

### **Témy stretnutí a príklady aktivít:**

#### **1. Zoznamovacie aktivity; aké je to byť sluchovo a rečovo postihnutý**

##### **Aktivita: Rečový hendikep**

V aktivite si žiaci vyskúšajú, aký je to pocit, ak ich reč je pre ostatných ľažko zrozumiteľná. Jeden žiak predstavuje človeka s rečovým hendikepom, rozpráva s cudzím predmetom v ústach napr. ceruzkou medzi zubami. Z pripravených lístočkov si vytiahne jeden, na ktorom je napísané meno zvieratá. Má ho ostatným opísť a tí hádajú o aké zvierá ide. Ak mu nerozumejú, musí „rečovo hendikepovaný“ začať od začiatku, až kým ho ostatní nepochopia. Potom sa žiaci vystryedajú.

Žiaci si uvedomia, aké je to ľažké pre obidve strany – aj pre rozprávajúceho, ktorý je frustrovaný z toho, že nevie hovoriť dostatočne zrozumiteľne a rýchlo, musí opakovať to, čo už raz povedal, je neúspešný, pripadá si trápne, ale aj pre počúvajúcich – ktorí sa cítia nepríjemne, lebo nemôžu tomu druhému pomôcť, cítia jeho rozpaky, sú netrpezliví.

*Diskusia:*

Ako ste sa cítili v úlohe rozprávača?

Ako ste sa cítili v úlohe počúvajúceho?

Bolo jednoduchšie rozprávať alebo počúvať?

## **2. Kooperácia v skupine, neverbálna komunikácia**

*Aktivita: Babylonská veža*

Žiaci sa rozdelia do skupín. Ak sú v triede viacerí integrovaní žiaci, dbáme na to, aby neboli spolu v jednej skupine. Úlohou skupín je postaviť za určitý čas čo najvyššiu stavbu zo špajlí, len za pomoci nite. Stavba musí byť stabilná, ale typ konštrukcie, aj stratégia a postup pri stavbe sú na voľbe skupiny. Pri činnosti žiaci nesmú rozprávať, môžu sa dorozumievať iba neverbálne.

Na záver vyhodnotíme najvyššiu stavbu. Môžeme oceniť aj estetický dojem, alebo nezvyčajnú konštrukciu.

*Diskusia:*

Bolo t'ažké spolupracovať, keď ste nemohli rozprávať, alebo ste sa v skupine vedeli dohodnúť? Pomohlo by vám, keby ste sa mohli rozprávať?

Čo si myslíte, prečo bola vaša skupina prvá, druhá,... posledná? Akú stratégiju ste v skupine zvolili, čo bolo dobré? Kde ste spravili chybu, čo ste mohli spraviť ináč?

Ako ste sa cítili, mali ste pocit, že ste zapojení, alebo že sa k ničomu nedostanete? Kto riadil vašu skupinu a prečo?

Mali ste niekedy pocit, že ostatní to nerobia dobre? Ako ste to riešili?

*Upozornenia k aktivite:*

Pre žiakov je t'ažké nerozprávať počas aktivity. Ak skupina nie je úspešná, môže sa stať, že dôjde k hádke medzi jej účastníkmi a k vzájomnému obviňovaniu. Aj takýmto následkom aktivity venujte pozornosť v záverečnej diskusii.

## **3. Využitie silných stránok sluchovo postihnutých detí, ich prínos pre skupinu (dramatizácia, komunikácia pomocou mimiky a gestikulácie, zraková pozornosť a pamäť)**

*Aktivita: Čo sa zmenilo*

Rozdelíme žiakov na dve skupiny, prvá skupina si veľmi dobre obzrie druhú a snaží sa presne zapamätať každý detail. Potom ide druhá skupina za dvere, kde urobí nejaké zmeny vo viditeľných detailoch – napríklad si žiaci vymenia nejaké oblečenie alebo doplnky, ináč si upravia vlasy a pod. Po návrate do triedy má prvá skupina objaviť, čo sa zmenilo. Následne sa skupiny sa vystriedajú, urobíme viacero kôl a vyhodnotíme, ktorá skupina bola úspešnejšia.

## **4. Čo máme spoločné, v čom sme si podobní; každý je v niečom dobrý, každý má svoje silné stránky**

*Aktivita: Spoločný strom*

Dopredu si pripravíme veľký plagát s nakresleným holým kmeňom stromu. S celou triedou sa snažíme zaplniť strom listami a kvetmi (plodmi), aby neboli taký holý.

## 1. kolo:

Žiaci sa postupne striedajú v dvojiciach (systémom každý s každým) a hľadajú niečo, čo majú spoločné. Ak to nájdú, nakreslia na strom obrys listu a tú spoločnú vec doňho zapíšu. Potom si vymenia dvojicu. Je dobré, ak vytvoríme systém pre striedanie dvojíc (napríklad dva rady, v ktorých sa žiaci posúvajú), aby sme predišli tomu, že si do dvojíc vyberajú iba kamarátov.

## 2. kolo:

Všetci si posadajú do kruhu. Postupne každý, na koho príde rad, povie niečo, v čom je dobrý, užitočný pre druhých. Ak nevie, môžu mu ostatní pomôcť. Potom nakreslí na strom kvet (plod) a do neho túto vlastnosť napíše.

### Upozornenia k aktivite:

Pre žiakov býva tiažké predovšetkým hľadanie svojich kladných vlastností a schopností. Je dobré, ak im pri tom vieme pomôcť nejakým príkladom. Snažíme sa hľadať také vlastnosti a schopnosti, ktoré sú naozaj pozitívne. Dbáme na to, aby aj žiaci s nižšou sebadôverou, resp. žiaci, ktorí v triede nepatria medzi hviezdy, našli u seba nejakú pozitívnu vlastnosť alebo schopnosť, za ktorú si ich iní ľudia vážia alebo oceňujú.

## 5. Ako pomáhať, ako byť užitočný iným; schopnosť empatie

### Aktivita: Krok v živote

Pomocou tejto aktivity si môžu žiaci zažiť a pochopiť, že nie každý v živote to má rovnako ľahké, nie každý má rovnakú štartovaciu pozíciu. Aktivita vedie k zvyšovaniu empatie s tými, ktorí sú odlišní, zvyšuje povedomie o nerovnostiach a príležitostach v spoločnosti, rozvíja porozumenie možných osobných dôsledkov postihnutia, príslušnosti k určitým sociálnym menšinám alebo kultúrnym skupinám.

Žiaci si na lístočkoch vylosujú, koho budú predstavovať (napr. dieťa na vozíku, tehotná školáčka, dcéra podnikateľa, utečenec, atď.). Zatial neprezradia ostatným, kym sú. Majú sa vziať do tejto roly a použiť svoju fantáziu na to, aby následne odpovedali podľa toho, ako asi vyzerá život tohto človeka, nakoľko je pravdepodobné, že sa v jeho živote odohrajú určité udalosti.

Všetci sa postavia na štartovaciu čiaru. Postupne im čítame podmienky a kto ich splíňa, môže urobiť krok dopredu (napr. „každý rok chodíš s rodičmi na dovolenku do exotických krajín“, „podnikneš cestu okolo sveta“, „pravdepodobne vyštuduješ VŠ a budeš mať dobrú a zaujímavú prácu“, „staneš sa úspešným hercom, spevákom, manažérom v showbiznise“, „zdoláš Mount Everest“, „budeš majiteľom prosperujúcej firmy“). Kto podmienku nespĺňa, zostáva stáť na mieste. Na záver všetci povedia, koho predstavovali.

### Diskusia:

Vedeli ste si predstaviť, že by ste boli dakým iným?

Aké to bolo, keď ste robili kroky? Ako ste sa cítili, keď ostatní išli dopredu a vy ste stáli? Ako ste sa cítili, keď ostatní zostali ďaleko za vami?

Pripadalo vám to nespravodlivé? Myslite si, že je to naozaj aj v živote tak, že niekto má ľahšiu situáciu, život, lepšie podmienky a niekto nie? Vedeli by ste si predstaviť, že by ste veľa z týchto spomínaných vecí nemali? Aký by bol potom váš život?

Myslite si, že ľudia, ktorí sú „ďaleko vpred“, by mali pomáhať tým, ktorí sú „vzadu“? Čo by sa dalo urobiť, aby sa odstránili takéto nerovnosti medzi ľuďmi?

## **Analýza zistení a zhodnotenie efektu programu**

Náš program bol z objektívnych dôvodov (prebiehal v rámci vyučovania) intenzívny ale krátkodobý. Uvedomovali sme si jeho limity a neočakávali sme zásadné zmeny v postojoch a správaní žiakov. Stal sa však pre nás zdrojom dôležitých informácií.

Potvrdilo sa, že **v predškolskom období** prebieha školská integrácia najprirodzenejším spôsobom. Priebeh programu bol harmonický, deti sa aktívne zapájali do hrových kooperatívnych činností. K svojim postihnutým spolužiakom sa v priebehu i po tréningu správali prirodzene, tolerantne, a aj keď si uvedomovali niektoré ich zvláštnosti a nedostatky, nevylučovali ich z hry, mali pre nich pochopenie. Pracovali sme v MŠ, ktorá sa špecializuje na integráciu sluchovo postihnutých detí vo veku od dvoch do siedmych rokov. Skúsené učiteľky vedeli komunikovať so SP deťmi, citivo usmerňovali detský kolektív a vo vhodne volených hrových aktivitách viedli deti k vzájomnej tolerancii a spolupráci. Náš program úplne zapadol do ich aktivít, pretože rozvíjanie sociálnych zručnosti a kompetencií nepočujúcich detí a stimulácia kooperácie s počujúcimi je súčasťou ich učebného plánu. A aj keď v kontrolnej sociometrii nezískavalia sluchovo postihnuté deti výrazne lepšiu pozíciu ako pred programom (počujúci by si ich nezavolali na oslavu narodenín), predsa sme odchádzali spokojní, lebo sluchovo postihnuté deti prežívali svoje dni v MŠ v akceptujúcej a priateľskej atmosfére.

Inú atmosféru sme zažívali **v základnej a strednej škole**. Vstúpili sme do rozbehnutej skupinovej dynamiky, do utvorených vzťahov, rozvírili sme zdanlivu pokojnú hladinu a odkryli aj nepríjemné skutočnosti. Od intaktných žiakov sa očakáva, že s integráciou budú súhlasit, voči integrovaným spolužiakom budú vždy empatickí, priateľskí a ústretoví. Je bežnou praxou, že učitelia často na nich delegujú aj svoje povinnosti – žiadajú od žiakov, aby sluchovo postihnutým vysvetlili učivo alebo tlmočili požadované informácie, lebo sami im dobre nerozumejú. Tieto nároky nezohľadňujú sociálnu dynamiku rovesníckych skupín - to, ako sa bežne utvárajú a fungujú vzťahy v triednych kolektívoch. Pre žiakov bol tento program jednou z mála možností, kedy mohli zaujať stanovisko, vyjadriť aj svoje negatívne emócie a postoje, protest voči situácii, na ktorú si od nich nikto nepýtal súhlas. Ich vyjadrenia na adresu sluchovo postihnutých spolužiakov boli detsky nevinné ... „kamarátim sa s ňou (SP spolužiačkou), lebo jej musím pomáhať, povedala to paní učiteľka“... , až po odmietavé a nepriateľské ... „je sebecká, myslí si, že keď je hluchonemá, tak môže všetko, že je tu kráľovná“, .. „nepáči sa mi, že sú tu (traja SP spolužiaci), mali by ich dať do zvláštnej triedy, sme kvôli nim pozadu s učivom“..., .... „na hodinách sa smeju vyrušujú, učitelia im veľa odpustia“.., ... „nikto im nerozumie, čo rozprávajú“..., ... „ak by som im začal pomáhať, ostatní by ma osočili, že som sa pridal k nim“..., ... „potrebuje nejakú obet v triede, ktorá by jej pomáhala, čo je dosť otravné, lebo sa strašne namotá na človeka a nedá mu dýchat“... . Opakovane sme sa stali svedkami negatívnymi emóciemi nabitej konfrontácie, v ktorej sa nepočujúci nedokázali brániť, nevedeli obhájiť svoje potreby a záujmy. Žiaci 7. ročníka nemali zábrany dokonca verbálne aj fyzicky zaútočiť na postihnutého spolužiaka v našej prítomnosti. Tieto prejavy potvrdili aká malá pozornosť sa venuje tejto problematike a ako je dôležité pri procese integrácie pracovať so všetkými zúčastnenými.

Aj kvôli týmto negatívnym reakciám boli naše očakávania, čo sa týka efektu programu, veľmi skeptické. Po skončení programu sme odchádzali s pocitom, že sa situácia v triedach len zhoršila, že sme otvorili problém, ktorý nie je v našich možnostiach riešiť (vymedzený časový priestor, obmedzené kompetencie).

Napriek tomu sme v záverečnom hodnotení mesiac po ukončení programu zaznamenali pozitívne tendencie. Vo výsledkoch, získaných pomocou sociometricko-ratingového dotazníka nastalo v experimentálnych triedach zlepšenie postojov voči integrovaným spolužiakom – v hodnotách sociometrického indexu (tbl. 1 a 2). Naďalej však integrovaní žiaci zostávali v triede outsidermi – v sociograme nezískavajú vyšší počet volieb než predtým.

Merali sme aj dlhodobý efekt programu, preto sme v experimentálnych triedach s odstupom 1 roka aplikovali pôvodné diagnostické postupy. Hodnoty sociometrického indexu SP žiakov sa

ukázali ako relatívne stabilné. Kým voči intaktným spolužiakom sa postoje ostatných niekde zhoršili, niekde zlepšili, posteje k sluchovo postihnutým žiakom si udržali dosiahnutú. úroveň Budť ich hodnotia rovnako ako po programe (t.j. pozitívnejšie než pred programom), alebo dokonca ešte pozitívnejšie než tesne po skončení programu.

Tabuľka 1 Hodnoty sociometrického indexu v sociometricko-ratingovom dotazníku – ZŠ sv. Marka

(N-20, iniciálky SP žiakov sú farebne odlišené, rovnako ako najnižšia a najvyššia udelená priemerná hodnota)

		Adam H.	Dávid K.	Dodo B.	Dominika Š.	Erik F.	Eva L.	Jerguš K.	Juraj B.	Karina M.	Lubo H.
Pretest	3,64	3,71	3,71	2,29	3,71	3,87	2,71	2,43	4,07	3,47	
Retest I.	3,94	4,19	4,13	2,19	3,69	4,44	3,00	2,56	4,50	2,94	
Retest II	4,00	4,36	4,07	2,57	3,64	4,20	3,86	3,50	4,21	4,07	

Lucia L.	Marcela B.	Marián K.	Matiúš Ž.	Oliver V.	Patrik F.	Pavol Š.	Rado K.	Romanka L.	Valerían P.	
2,00	3,87	4,20	3,93	3,71	4,07	2,71	3,67	4,29	3,21	
1,86	4,25	4,38	3,93	4,00	4,36	3,14	4,14	4,71	3,50	
2,64	4,20	4,27	4,21	3,57	4,00	3,57	4,20	4,21	3,64	

Tabuľka 2 Hodnoty sociometrického indexu v sociometricko-ratingovom dotazníku – ZSŠP

(N-25, iniciálky SP žiačky sú farebne odlišené, rovnako ako najnižšia a najvyššia udelená priemerná hodnota)

		Adam B	Alexandra G	Attila H	Barbara Š	Gabriela F	Jakub K	Jakub P	Kristína M	Ladislav P	Lucia K	Lukáš M
Pretest	3,44	3,56	3,75	4,13	3,56	3,33	3,88	3,67	3,00	2,75	3,38	
Retest I.	3,11	4,11	4,00	3,25	3,44	3,67	3,75	3,78	2,67	3,38	3,38	
Retest II.	3,56	3,78	3,88	3,25	3,33	3,89	3,63	3,56	3,11	3,38	3,38	

Lukáš O	Marek H	Matej M	Michaela Bo	Michal K	Michal M	Michal Š	Nikola K	Peter T	Petra J	René V	Roman B	Tomáš P	Veronika H
3,00	2,67	2,78	3,63	3,63	3,67	3,78	4,11	3,88	3,56	2,00	3,56	4,00	3,33
3,56	2,56	2,89	3,38	2,75	4,22	3,78	3,11	3,38	4,00	2,38	3,56	4,11	3,22
3,89	2,22	3,00	3,88	3,38	4,00	4,22	3,33	2,88	4,00	2,38	3,56	4,22	3,22

Pozitívne zmeny sme zaznamenali aj v skupinovej aktivite – kresba spoločného symbolu. Kým v rámci pretestu ani jedna skupina počujúcich žiakov neprevádzala záujem o spoluprácu s nepočujúcimi, v reteste nastala zmena a postihnutí žiaci sa začlenili medzi počujúcich. Zmeny sme zaznamenali v konkrétnych vyjadreniach samotných žiakov (štruktúrované interview, nedokončené vety). V 2. teste významne poklesol počet negatívnych a ľahostajných výpovedí na adresu sluchovo postihnutých spolužiakov. V ZŠ pomer pozitívnych, negatívnych a ľahostajných postojov k tomu SP spolužiakom možno vyjadriť v reálnych číslach 14:4:2. Počujúci oceňovali nepočujúcich, že „nenadávajú, nekričia, nerobia zle, sú v pohode, sú fajn, sú ako my..“. Boli vnímavnejší aj na ich postihnutie .. „nepočujú hudbu“, „t'ažko rozprávajú“, .. „nie sú tu asi šťastní“, .. „cítia sa menej cenní“.. a pod. Aj keď sa zmienili o ich chybách ..„nebavia sa s nami“, ..„vyrušujú, nedávajú pozor“, už sa neobjavovali prejavy verbálnej agresie a jednoznačné snahy vylúčiť ich zo svojej triedy. Rovnaký pozitívny trend sme pozorovali aj u stredoškolákov, kde pomer hodnotiacich vyjadrení na adresu nepočujúcej spolužiačky bol 20:1:2. Z pozitívnych charakteristík vyberáme.. „je fajn spolužiačka“, „vcelku milá“...“ má to t'ažké, ale zvláda to dobre“.. „nikdy nepovedala na iných niečo zlé“.. Priali jej, „aby počula, mala, dobré asistentky“, „aby zažila aj niečo lepšie ako v tejto triede“. Potrebu pocitu spolupatričnosti a vzájomnej rovnocennosti možno nájsť aj v námetoch skupinovej kresby na tému „Naša trieda“.

## Záver

Ak berieme do úvahy aj ďalšie vstupujúce faktory napr. dynamiku triedy ako skupiny, psychický a osobnostný vývin jednotlivých žiakov, aj tak sú tieto výsledky aspoň do istej miery povzbudivé. Predpokladáme, že ak by školský psychológ alebo špeciálny pedagóg daných škôl počas školského roka so žiakmi ďalej intenzívne pracoval, dosiahnuté zmeny by boli hlbšie a trvalejšie, odrazili by sa nielen na postojoch voči postihnutým, ale aj na formovaní kamarátskych vzťahov. Ideálnym riešením by bolo využitie interaktívnych zážitkových techník hned' na začiatku, pri formovaní nového triedneho kolektívu. Okrem vytvárania akceptujúcej a ústretovej atmosféry voči zdravotne postihnutým spolužiakom, by mohli pôsobiť aj ako prevencia proti negatívnym sociálnym javom (šíkana). Určitú rezervu vidíme aj v prístupe učiteľov. Mohli by namiesto čisto frontálneho spôsobu vyučovania, ktorý ako uviedli, používali najčastejšie, využívať aj kooperatívne, na problém zamerané alebo projektové skupinové aktivity, v ktorých sa učia žiaci vzájomne spolupracovať.

## Literatúra

- Bírka, P.: Školská integrácia a jej riziká pre sluchovo postihnuté deti. In: Vojtechovský, R. (Ed.), Žiaci a študenti so sluchovým postihnutím v školskej integrácii. Nitra, SNEPEDA, 2007, 19 -20.
- Cambra, C. : Acceptance of deaf students by hearing students in regular classrooms. American Annals of the Deaf 147, 2002, 38-45.
- Cehlárik, J. : Sú výskumy školskej integrácie validné? In: Vojtechovský, R. (Ed.), Žiaci a študenti so sluchovým postihnutím v školskej integrácii. Nitra, SNEPEDA, 2007, 25 -26.
- Coyner, L.: Academic success, self-concept, social acceptance and perceived social acceptance for hearing, hard of hearing and deaf students in a mainstream settings. Journal of Rehabilitation of the Deaf, 27, 1993, 13-20.
- Doll, B.: Children without friends. Implications of practice and policy. School Psychology Review 25, 1996, 165-183.
- Gregussová, M.: Postoje k sluchovo postihnutým žiakom v integrovaných triedach. Psychológia a patopsychológia dieťaťa 41, 2006, 330 -340.
- Hoppeovi, S. a H.; Krabel, J.: Sociálne psychologické hry pro dospívající. Praha, Portál, 2001.
- Jablonský, T.: Kooperatívne učenie – učenie sa spoluprácou. Banská Bystrica, MPC, 2006.

- Kročanová, L.: Psychologické a sociálne aspekty procesu integrácie sluchovo postihnutých predškolákov. Speciální pedagogika 12, 2002, 259-266.
- Leahy, M. E.: Getting to Know Your Classmates with Special Needs. Vyhľadané 16.10. 2006 na <http://www.bridges4kids.org/articles/3-04/Leahy3-04.html>.
- Luckner, J. L., Muir, S. : Successful students who are deaf in general education settings. American Annals of the Deaf 146, 2001, 35-446.
- Nunes, T., Pretzlik, U., Olsson, J.: Deaf children's social relationships in mainstream schools. Journal of Deaf Education International, 2001, no. 3, 123-136.
- Schmidt, M.: Postoje k det'om so špeciálnymi potrebami v integrovanej triede. Psychológia a patopsychológia diet'a 38, 2000, 302-312.
- UNICEF: S každým diet'aom sa ráta. Bratislava, Slovenský výbor pre UNICEF, 2003.
- Zborteková, K.: Možnosti a limity integrovaného vzdelávania sluchovo postihnutých detí a adolescentov na Slovensku. Psychológia a patopsychológia diet'a 39, 2004, 150-165.
- Zborteková, K., Kročanová, L., Gregussová, M.: Komplexný prístup k diagnostike sociálneho začlenenia žiakov s poruchou sluchu v škole bežného typu. In : Humpolíček, P. , Svoboda, M., Blatný, M.( Eds.), Sociální procesy a osobnost. Brno, PÚ MU, CD, 2007.