

Psychologické dny 2016

Irena Sobotková
Daniel Heller
Alena Slezáčková
(Eds.)

PSYCHOLOGICKÉ DNY 2016

„MOŽNOSTI A HRANICE PSYCHOLOGIE“

SBORNÍK Z KONFERENCE

EDITOŘI
IRENA SOBOTKOVÁ
DANIEL HELLER
ALENA SLEZÁČKOVÁ

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
2017

Pořadatelé konference:
Českomoravská psychologická společnost
Katedra psychologie Filozofické fakulty UP v Olomouci
Katedra psychologie a patopsychologie Pedagogické fakulty UP v Olomouci
Slovenská psychologická společnost při SAV

Příspěvky z Psychologických dnů 2016 recenzovali:

PhDr. Kateřina Bartošová, Ph.D.
PhDr. Daniel Heller
PhDr. Matěj Lipský, Ph.D.
PhDr. Dana Marková
doc. PhDr. Alena Slezáčková, Ph.D.
doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.
PhDr. Hana Štěpánková, Ph.D.
prof. PhDr. Hana Válková, CSc.

Bibliografická citace dle APA (vzor):

Autor (2017). Název. In I. Sobotková, D. Heller, & A. Slezáčková (Eds.), *Psychologické dny 2016: Možnosti a hranice psychologie: Sborník z konference* (strana–strana).
Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

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

1. vydání

Editors © Irena Sobotková, Daniel Heller, Alena Slezáčková, 2017
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2017

ISBN 978-80-244-5185-5 (e-kniha)
ISBN 978-80-244-5164-0 (tisk)

Obsah

Zapamätané rodičovské správanie, stratégie zvládania a životná spokojnosť u intelektovo nadaných detí	9
MÁRIA BALÁŽOVÁ, IVA BELICA, JOLANA LAZNIBATOVÁ, ĽUBOMÍR PÁLENÍK, EVA FARKAŠOVÁ	
Transformačné líderstvo a emocionálna inteligencia u adolescentov v kontexte roľových rozdielov.....	23
MARTINA BARÁNKOVÁ	
Inklúzia – integrácia – oddelené vzdelávanie	46
EVA FARKAŠOVÁ	
Sledujeme tvár človeka pri sledovaní reklamy. Výhody a výzvy softvérovej detekcie emócií.....	56
MÁRIA GABLÍKOVÁ, MARTINA BARÁNKOVÁ	
Motivace k pohybové aktivity u psychiatrických pacientov	69
BĚLA HÁTLOVÁ, TEREZA LOUKOVÁ, IVA WEDLICHOVÁ, MARTIN DLABAL, MARIT SØRENSEN, MARTE BENTZEN, ANDERS FALHORLM	
Škála měření adaptivních schopností u dětí: první pilotní studie	75
LUCIE CHADIMOVÁ, JAKUB JELÍNEK, MATĚJ SEIFERT	
Barnumský efekt a sebaprezentačné skreslenie v teste Lüscherova klinická diagnostika	89
MAGDALÉNA JAČALOVÁ	
Validace Suchdolských dotazníků	99
LUDĚK KOLMAN, PAVEL MÍCHÁLEK	
Striedavá osobná starostlivosť rodičov o dieťa: prínos, či záťaž?.....	109
DAGMAR KOPČANOVÁ	
Schémy a regulácia emócií v kontexte psychického zdravia.....	120
JANA KORDAČOVÁ	

Analýza vzťahu črtovej emocionálnej inteligencie a tvorivosti	131
JANA KORÓNIOVÁ	
Vliv hlasu při muzikoterapeutické intervenci u vybraných klientů.....	145
LENKA KRUŽÍKOVÁ	
Současná migrační krize a migranti očima občanů ČR	158
LUCIE KŘEMÉNKOVÁ, IRENA PLEVOVÁ	
Vzťah medzi trianguláciou a náboženským hľadaním v štádiu vynárajúcej sa dospelosti	176
MÁRIA KUCHTOVÁ	
Dobrou náladou k sexu, či sexom k lepšej nálade: dotazník MSQ-R na slovenskej vzorke.....	188
RADOMÍR MASARYK, IVANA HUDECOVÁ, MÁRIA TÚNYIOVÁ	
Preferované charakteristiky psychologov.....	205
ZDENĚK MLČÁK, DANIEL CABÁK, KLÁRA NEČEKALOVÁ	
Postoje studentů psychologie vůči křesťanství	225
PAVEL MORAVEC, ALENA SLEZÁČKOVÁ	
Problematika grafomotorického projevu u žáků základní školy: výsledky pilotní studie	236
MICHAELA PUGNEROVÁ, MARTINA FASNEROVÁ	
Umožňuje Ortegova hypotéza vedecký progres?	248
IMRICH RUISEL	
Metody posuzování kulturní přiměřenosti testů.....	264
MATĚJ SEIFERT, JAROSLAV TOČÍK, LUCIE CHADIMOVÁ, JAKUB JELÍNEK	
Afektívne faktory a osvojovanie si cudzieho jazyka.....	272
EVA STRANOVSKÁ, SVETLANA STANČEKOVÁ	
Postoje k striedavej starostlivosti o dieťa po rozvode	289
BRONISLAVA STRNÁDELOVÁ	
Efektivita kognitívного tréninku prostredníctvím internetu	312
PAVEL ŠKOBRTAL, MIROSLAV NOVOTNÝ SR., TOMÁŠ ŽILINČÍK, MIROSLAV NOVOTNÝ JR.	

Šikana na pracovišti v České republice: výskyt, dopad a specifika 320
JAN ŠMAHAJ, MARTIN ZIELINA, PANAJOTIS CAKIRPALOGLU, SIMONA DOBEŠOVÁ CAKIRPALOGLU

Interpretace poezie ve školní výuce – východiska výzkumu 339
KAROLÍNA VOLDŘICHOVÁ

Vážené a milé čtenářky, vážení a milí čtenáři,
dostáváte do rukou sborník z 34. Psychologických dnů, které se konaly ve dnech
7. až 9. září 2016 tradičně v Olomouci a nesly téma „Možnosti a hranice
psychologie“. Sjednocující téma těchto Psychologických dnů vykrystalovalo
při rozhovorech v Radě naší Českomoravské psychologické společnosti. Shodli
jsme se na tom, že hranice možností či ohraničenost jsou jedním ze základních
rysů lidské existence. Naše možnosti jsou omezené v prostoru i v čase. Své
hranice možností má však i věda a filosofie. Žádné hranice ale nejsou jednou
provždy a definitivně dané. Některé vědní obory své hranice stále posouvají,
tak jak narůstá objem dosaženého poznání, některé rozšiřují především své
aplikaci oblasti, často nečekaně a zcela novými směry. Domnívám se, že
k těmto oborům, jejichž praxe se rozvíjí rychleji než teorie, patří i psychologie.

Po třech plenárních přednáškách jsme si v první den 34. Psychologických
dnů vyslechli prezentace patnácti autorek a autorů v posterové sekci a další
dva dny se postupně zúčastnili jednání v následujících sekcích: Reflexe hranic
psychologie I, Pozitivní psychologie a psychologie zdraví, Psychologie sportu,
Geropsychologie, Reflexe hranic psychologie II, Raný vývoj dítěte a jeho rodiče,
Výuka psychologie, Klinická psychologie, Psychodiagnostika, Citová vazba:
výzkum a praxe v ČR a Psychologie ve školství. Kromě toho se v rámci naší
konference konalo i otevřené setkání členů Pracovní skupiny pro náhradní
rodinnou péči při ČMPS, setkání Pracovní skupiny pro výzkum citové vazby
a diskusní panel „Možnosti a hranice psychologie v medicínských oborech“.

V tomto sborníku najdete jenom ty příspěvky, které byly editorům sborníku
zaslány, prošly kritickým recenzním řízením, na jehož základě byly autory
přerecovány, což samozřejmě nejsou všechny příspěvky, které na konferenci
zazněly. Domnívám se však, že příspěvky, které zde najdete, jsou ty kvalitnější
z 34. Psychologických dnů 2016. Najdete zde celou řadu originálních statí,
které si nikde jinde nepřečtete, a všechny přinášejí něco nového a rozšiřují
naše obzory. Od obecné úvahy o relevanci Ortegovy hypotézy pro vědecký
pokrok až po specializovaná aktuální aplikaci sdělení, např. na téma detekce
výrazu lidských emocí ve tváři při sledování reklamy pomocí specializovaného
software. Přeji vám všem mnoho užitku z četby!

Závěrem chci jménem všech editorů tohoto sborníku poděkovat za vý-
znamnou podporu při jeho vydání PhDr. Matúši Šuchovi, Ph.D., vedoucímu
katedry psychologie FF UP v Olomouci. Podpory olomoucké katedry psycho-
logie při pořádání pravidelné konference „Psychologické dny“ si velmi vážíme.

PhDr. Daniel Heller
předseda ČMPS

Zapamätané rodičovské správanie, stratégie zvládania a životná spokojnosť u intelektovo nadaných detí

**MÁRIA BALÁŽOVÁ, IVA BELICA, JOLANA LAZNIBATOVÁ,
ĽUBOMÍR PÁLENÍK, EVA FARKAŠOVÁ**

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava
maria.balazova@vudpap.sk

Abstrakt

V práci sledujeme zapamätané rodičovské správanie, copingové stratégie a životnú spokojnosť u intelektovo nadaných detí v porovnaní s ich vrstovníkmi, ktorí nedosahujú vysoké skóre v intelektových testoch. Výskumnú vzorku tvorilo 258 adolescentov vo veku 14–18 rokov. Sú žiakmi bratislavských 4ročných a 8ročných gymnázií. Na zistenie intelektu sme použili 3 subtesty z IST-2000-R. Žiaci ďalej vyplnili Skrátený dotazník zapamätaného rodičovského správania (s- E.M.B.U), C.S.I. (Coping Strategies Inventory) a Škálu životnej spokojnosti. Zistili sme, že žiaci kontrolnej vzorky vnímali rodičovskú výchovu emočne vrelšiu než nadaní žiaci. Nadaní častejšie využívajú copingovú stratégii sociálneho stiahnutia sa, a menej často využívajú vyhľadávanie sociálnej opory. Nadaní preukázali nižšiu spokojnosť so životom ako žiaci kontrolnej skupiny. Všetky uvedené rozdiely medzi skupinami sú štatisticky významné, ale malé.

Kľúčové slová: zapamätané rodičovské správanie, zvládanie stratégie, životná spokojnosť, intelektovo nadané deti

Remembered parental rearing, coping strategies and life satisfaction among intellectually gifted children

Abstract

The article presents remembered parental style, coping strategies and satisfaction with life in intellectually highly gifted children and their peers who do not reach so high IQ score. The research sample consists of the 258 adolescents aged 14–18 from high schools in Bratislava. The methods we used: IST-2000-R – Intelligence structure test (selected 3 subtests), E.M.B.U. – the shortened version of inventory focused on memories of parental rearing behavior, C.S.I. – The Coping Strategies Inventory and S.W.L.S. – the Satisfaction With Life Scale. Results are following: Gifted children less scored in Emotional warmth scale, less frequently used social support as a coping strategy meanwhile more frequently used social withdrawal. Gifted children are less satisfied with their life in comparison with control group. All this results are statistical significant, but only with small effect size.

Key words: parental rearing style, coping strategies, life satisfaction, intellectually gifted children

Úvod

Zvládanie (coping) náročných životných situácií je jedným z dôležitých prediktorov duševného zdravia. Resiliencia ako schopnosť prežiť a prosperovat napriek negatívnym životným podmienkam je jednou zo základných charakteristík, ktoré ovplyvňujú schopnosť jedinca zvládať záťaž (Osofsky & Thompson, 2000). Čo sú teda protektívne alebo rizikové faktory ovplyvňujúce resilienciu v populácii nadaných detí? Aké sú osobnostné, zvládacie či environmentálne faktory ovplyvňujúce vývin resiliencie? Domnievame sa, že schopnosť adaptácie súvisí s výchovnými vplyvmi získanými transgeneračne cez rodičov (Schofield, Conger & Neppl, 2014) a je charakterizovaná typickými vzorcami správania (copingovými stratégiami).

Coping

Koncepciami copingu sa začali venovať výskumníci už na začiatku štyridsiatych rokov minulého storočia. Ide teda o dostatočne skúmaný jav. Novší prístup k teórii zvládania ponúkajú Lazarus a Folkmanová (1984). Definujú

coping ako proces – ako „*konštantne sa meniace kognitívne a behaviorálne snaženie sa o zmenu, či manažovanie špecifických interných a/alebo externých požiadaviek, ktoré sú organizmom vyhodnocované ako presahujúce kapacity/ zdroje jedinca*“ (s. 141). Nejde teda o zautomatizované adaptívne správanie, ako ďalej uvádzajú Lazarus a Folkmanová (1984), zvládanie je čosi viac ako len automatická naučená odpoveď, ide o súbor myšlienkových procesov, ktoré sa mobilizujú v podmienkach psychologického distresu. Lazarus a Folkmanová (1984) rozdeľujú copingové stratégie na **stratégie zamerané na emočné zvládanie a stratégie zamerané na riešenie problému**. Stratégie zamerané na emočné zvládanie sa vo všeobecnosti objavujú vtedy, keď je situácia človekom vyhodnotená tak, že nie je možné spraviť už nič pre nápravu hrozivých či inak nebezpečných podmienok prostredia (napr. odmietanie, minimalizácia, selektívna pozornosť apod.). V prípade stratégíi zameraných na riešenie problému sú naopak tieto podmienky prostredia vnímané subjektom ako meniteľné. Iní teoretici (Freud & Maddi, Miller in Tobin, Holroyd, Reynolds, Wigal, 1989) uvádzajú taký návrh organizácie copingových stratégii, ktoré vedú buď k priblíženiu alebo vyhnutiu sa stresoru. Konečne Schreier et al. (in Tobin et al., 1989) navrhujú integrovať oba prístupy približovania/vyhýbania sa a na problém/na emóciu zamieranú stratégiu a rozlišujú tzv. príklonové (engagement) a odklonové (disengagement) stratégie, čo sú tzv. terciárne faktory v hierarchickom modeli zvládaciaich stratégii. Príklonové stratégie reflektujú pokusy osoby angažovať sa pri zvládaní stresovej situácie, cez túto stratégiu sa osoba angažuje v aktívnom a pokračujúcim vyjednávaní so stresovou situáciou. Odklonové stratégie zahŕňajú také stratégie, ktoré najčastejšie ústia do odklonenia osoby od iných ľudí, prípadne situácie. Pocity s druhými nezdieľa, vyhýba sa myšlienkom na situáciu a správanie, ktoré by mohlo danú situáciu zmeniť, nie je aktivované. Bližšiu charakteristiku jednotlivých copingových stratégii uvádzame v tabuľke 1.

Tab. 1: Osem primárnych copingových stratégíj podľa dotazníka CSI

Riešenie problému	Zahŕňa položky, ktoré zachytávajú behaviorálne a kognitívne stratégíje zamerané na zníženie stresu pomocou zmeny stresovej udalosti.
Kognitívna reštrukturalizácia	Položky zahŕňajúce kognitívne stratégie, ktoré menia stresový podnet na menej ohrozujúci zameraním sa na pozitívnejšie aspekty, novým pohľadom na situáciu.
Vyjadrenie emócií	Uvoľnenie a prejavenie emócií.
Sociálny kontakt (podpora)	Zahŕňa položky, ktoré sú charakteristické hľadaním emocionálnej opory v prostredí osoby, rodiny alebo priateľov.
Vyhýbanie sa problému	Položky, ktoré vyjadrujú vyhnutiu sa problému a vyhnutia sa myšlienkom či aktom, ktoré súvisia so stresujúcou situáciou.
Fantazijný únik	Neschopnosť alebo neochota zmeniť alebo aspoň symbolicky preformulovať situáciu. Položky obsahujú aj vieru v to, že veci môžu byť lepšie.
Sebakritika	Osoba si dáva za vinu, čo sa udialo, a kritizuje samého seba za vzniknutú situáciu.
Sociálne stiahnutie	Osoba sa stiahne z kontaktu, pri prežívaní stresu chce byť radšej sama.

Vzťahová väzba, zapamätané rodičovské správanie

Pojem vzťahová väzba (attachment) zaviedol psychológ J. Bowlby. Ide o kvalitu citového vzťahu dieťaťa k osobe, ktorá ho vychováva (najčastejšie k rodičom). Na základe výskumov sa vyčlenili tri typy vzťahovej väzby. Ide o bezpečnú (istú) a neistú vzťahovú väzbu, pričom neistá môže byť vyhýbavá alebo ambivalentná. Neskôrší výskum sem začlenil aj 4. typ, označovaný ako dezorganizovaná vzťahová väzba. Všetky typy vzťahovej väzby sú výstižne charakterizované v monografii J. Hašta (2005, s. 133). Bezpečnú vzťahovú väzbu možno charakterizovať ako stabilný pozitívny vzťah s aspoň jednou osobou, ktorá človeka miluje a u ktorej môže nájsť oporu (Hašto, 2006). Najčastejšie je touto osobou matka dieťaťa. Podľa Bowlbyho (in Hašto, 2006) by matka, ktorá chce vytvoriť s dieťaťom bezpečnú vzťahovú väzbu, mala byť vždy dostupná keď ju dieťa potrebuje a mala by správne vyhodnocovať signály, ktoré dieťa vysiela. Mala by tiež napĺňať jeho potreby a umožniť autonómne prejavy (hlavne exploračné správanie), s ktorými je spojené aj vzdialovanie od matky s možnosťou návratu. Ukazuje sa, že vzťahová väzba má významný vzťah k mnohým aspektom života. Veľká časť výskumu na túto tému je venovaná zisťovaniu jej súvislosti so vznikom a vývojom psychiatrických porúch (Kenneth, 2006, 2007), kde sa ukazuje, že neis-

tý typ pripútania môže byť rizikovým faktorom psychopatológie (úzkosť, depresia a pod.), zatiaľ čo bezpečný typ môže byť protektívny. Nemalá časť sa však zaoberá aj jej vzťahom k funkčným psychickým procesom a funkciám u rôznych skupín osôb. Jednou z takýchto špecifických skupín osôb sú deti s mimoriadnym intelektovým nadaním a vzhľadom na nedostatok publikovaných štúdií venovaných vzťahovej väzbe u nadaných sme sa rozhodli do nášho výskumu zakomponovať aj tento faktor. Hašto a Bieščad (2010) radia medzi dotazníky zistujúce kvalitu vzťahovej väzby aj EMBU, ktorý zistuje zapamätané rodičovské správanie charakterizované cez pojmy emočná vrelosť, hyperprotektivita a odmietanie. Ale aký je vzťah medzi vzťahovou väzbou a zapamätaným rodičovským správaním? Odpoveď hľadali vo svojom výskume Mofrad, Abdullah a Samah (2010) na vzorku detí na prvom stupni ZŠ. Ukázalo sa, že deti s bezpečnou vzťahovou väzbou vnímali výchovu svojich matiek ako emocionálne vrelšiu než deti ktoré mali neistú vzťahovú väzbu. Deti s ambivalentnou väzbou vnímali výchovu svojich matiek ako nadmerne protektívnu, úzkostnú a menej emocionálne vrelú. Navyše, deti s vyhýbavou väzbou vnímali svoje matky ako menej emocionálne vrelé a menej protektívne. Deti s ambivalentnou väzbou v porovnaní s deťmi s vyhýbavou väzbou vnímali svoje matky ako nadmieru protektívne a anxiózne.

Spokojnosť so životom, well-being

Well-being, ktorá sa zvykne prekladať ako subjektívna pohoda, je podľa viacerých autorov tvorená dvoma komponentami: kognitívnymi a emocionálnymi (Diener, 2000). Dôležitou kognitívou komponentou subjektívnej pohody je životná spokojnosť, ktorá vyjadruje globálne hodnotenie vlastného života ako celku. Toto zhodnotenie je založené na jedincových ašpiráciách a jeho reálnej situácii, v ktorej sa nachádza. Životná spokojnosť má aj emočný aspekt, ktorý predstavuje súhrn nálad, emócií a afektov. V tomto príspevku sledujeme aj premennú životnej spokojnosti. Nazdávame sa, že informácia o životnej spokojnosti dotvorí rozmanitosť prežívania nadaných detí, medzi ktoré okrem iných náležia: kognitívne charakteristiky intelektové (kritické myslenie, perfekcionizmus, obluba komplikovanosti, výborná pamäť, široká slovná zásoba) a tvorivé (flexibilita myслenia, veľká predstavivosť a imaginácia, intelektuálna zvedavosť, vnímanie neobvyklých vecí), nekognitívne charakteristiky motivačné (prevaha internálnej motivácie, usilovnosť, húževnatosť, vytrvalosť), emocionálne (nižšia emočná zrelosť,

potreba emočnej podpory, impulzivita a precitlivenosť) a sociálne (uprednostňovanie starších spoločníkov, extrapozícia v skupine, nekonformnosť, nezávislosť, nízke alebo vysoké sociálne zručnosti, sociálna naivita) (Szobiová & Šúplatová, 2006). Kroesbergen, Hooijdonk, Viersen, Middel-Lalleman, Reijnders (2016) citujú viaceré štúdie, ktorých výsledky sú inkonzistentné. V niektorých štúdiách nadaní preukázali v porovnaní s kontrolnou vzorkou vyššiu spokojnosť so životom, v iných nižšiu, a niektorých sa nenazname- nal žiadny rozdiel. Problémom môže byť okrem veľkosti vzorky a rôznych kritérií pre nadanie aj to, že dané štúdie definovali spokojnosť so životom, resp. well-being odlišne.

Ciele výskumu

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či existujú štatisticky významné rozdiely medzi mimoriadne intelektovo nadanými deťmi a kontrolnou skupinou v zapamätanom rodičovskom správaní, strategiách zvládania záťaže a spo- kojnosťou so životom. Položili sme si teda nasledujúce otázky:

1. Líšia sa mimoriadne intelektovo nadané deti v porovnaní s kontrolnou skupinou v zapamätanom rodičovskom správaní?
2. Líšia sa mimoriadne intelektovo nadané deti v porovnaní s kontrolnou skupinou v strategiách zvládania záťaže?
3. Líšia sa mimoriadne intelektovo nadané deti v porovnaní s kontrolnou skupinou v spokojnosti so životom?

Výskumná vzorka – participanti

Vzorka pozostávala z 258 participantov, 14–18ročných študentov šiestich bratislavských gymnázií. Gymnáziá sú školy s najlepšou úrovňou vzdelávania, väčšina študentov gymnázií pokračuje ďalej vo vzdelávaní na vysokej škole. Predpokladali sme, že na tomto type škôl bude väčšia koncentrácia detí s vyššou úrovňou intelektového nadania, preto sme volili práve testova- nие на тýchto typoch škôl. Výber vzorky bol podmienený ochotou vedenia školy, aby sa jej žiaci zúčastnili na výskume a predchádzala mu komunikácia so školskou psychologičkou. Účasť vo výskume bola dobrovoľná (3 študenti odmietli na výskume participovať), od každého participanta pod 18 rokov bol vyžiadany vopred pripravený rodičovský súhlas, ktorý v spolupráci s vý- skumným tímom distribuovala študentom školská psychologička. Výskum sa realizoval v čase vyučovania po predchádzajúcej dohode s vedením školy.

Testovanie prebehlo skupinou formou, za prítomnosti minimálne jedného výskumníka, počas 2 vyučovacích hodín. Celý čas testovania bol približne 90 minút.

V celom súbore bolo identifikovaných 85 študentov s vysokou mierou nadania. Pre zaradenie do skupiny pre mimoriadne intelektovo nadané deti sme zvolili 2 kritériá: priemerné vážené skóre z troch subtestov nad 120, alebo vážené skóre v dvoch z troch subtestov nad 120.

Metodiky

Meranie inteligencie

Na meranie inteligencie sme použili najnovšiu verziu Amthauerovho testu IST 2000 R so slovenskými normami (Amthauer, Brocke, Liepmann & Beauducel, v tlači) a z neho sme vybrali 3 subtesty – Slová, Numerickú škálu a Kocky, ktoré podľa nášho názoru najlepšie pokrývajú komplexnosť intelektových schopností. Zároveň nám tento výber slúžil k tomu, aby sme znížili čas administrácie v podmienkach školy. Cronbachova alfa bola vypočítaná pre jednotlivé subtesty takto: Slová GE ($\alpha = 0,69$), Numerická škála NU ($\alpha = 0,87$) a Kocky SP ($\alpha = 0,78$).

Zapamätané rodičovské správanie

Na zaznamenanie vzťahov medzi deťmi a rodičmi sme použili slovenskú verziu dotazníka s-E.M.B.U. – Skrátený dotazník zapamätaného rodičovského správania (Poliaková, Mojžišová & Hašto, 2007), ktorý meria zapamätané výchovné rodičovské správanie. Pozostáva z 23 položiek a 3 subškál, Odmiestanie, Emočná vrelosť a Hyperprotektivita. Koeficienty vnútornej konzistencie (Cronbachova α) majú podľa Poliakovej et al. (2007) vo všetkých škáloch vysokú reliabilitu ($\alpha \geq 0,72$). Cronbachova alfa pre všetky tri škály EMBU, počítaná z našich dát, je tiež vysoká ($\alpha > 0,8$).

Zvládacie stratégie

Na meranie copingových stratégí sme použili dotazník CSI (Coping Strategies Inventory) od D. L. Tobina (1989), ktorý meria 8 základných copingových stratégii (uvedené vyššie v tabuľke 1). Zistili sme dobrú reliabilitu pre škály Riešenie problémov, Kognitívna reštrukturácia, Sociálny kontakt a Sebakritika ($\omega_h > 0,7$). V škáloch Vyjadrenie emócií, Vyhýbanie sa problému, Fantazijný únik a Sociálne stiahnutie sa preukázala slabšia reliabilita

($\omega_h > 0,7$). Cronbachova alfa je veľmi vysoká ($\alpha > 0,9$) v prípade škály Seba-kritika (0,908), vysoká ($\alpha = 0,7-0,9$) v prípade škál Sociálna podpora (0,894), Fantazijný únik (0,808), Sociálne stiahnutie sa (0,840), Riešenie problému (0,772), Kognitívna reštrukturácia (0,774), Vyjadrenie emócií (0,724) a stredná v prípade škály Vyhýbanie sa problému (0,647). V súlade s autormi dotazníka CSI sa potvrdila existencia 8 subškál copingových stratégii. Zmysluplnosť použitia faktorov 2. a 3. rádu (stratégie zamerané na emócie/problém a príklonové/odklonové stratégie) sa na našej vzorke nepotvrdila.

Spokojnosť so životom

Pre meranie celkovej spokojnosti so životom sme použili Škálu životnej spokojnosti – autorov Dienera, Emmonsa, Larsena a Griffina (1985). Ide o sebaposudzovaciu škálu, kde participanti v 5 otázkach hodnotia mieru spokojnosti na klasickej 7bodovej Likertovej škále (príklad otázky: „Vo väčšine vecí je môj život blízko môjmu ideálu“, alebo „Doposiaľ som dosiahol všetky dôležité veci, ktoré som v živote chcel“). Reliabilita škály je uvádzaná Dienerom et al. (1985) na úrovni $r = 0,87$ pre vnútornú konzistenciu a časovú stabilitu $r = 0,82$. Škála spokojnosti so životom v prípade našich dát vykazuje vysokú mieru reliability ($\alpha = 0,799$).

Štatistiké metódy

Normalitu rozloženia dát sme testovali pomocou Kolmogorovho-Smirnovho testu. V prípade normálneho rozloženia dát sme pre testovanie rozdielov použili Studentov T-test, zatiaľčo pri non-normálnom rozložení dát sme použili Mann-Whitneyho U-test. V prípade, že testy preukázali medzi skupinami rozdiel, jeho veľkosť sme vyjadrili pomocou korelačného koeficientu (r).

Pre výpočet reliabilita škál sme použili Cronbachovu alfa a hierarchickú omegu (Zinbarg, Revelle, Yovel & Li, 2005).

Výsledky výskumu

Medzi žiakmi s mimoriadnym intelektovým nadaním a kontrolnou skupinou sme zistili štatisticky významný rozdiel v emočne vrelom prístupe vo výchove ($p = 0,009$), pričom jej vyššiu mieru zažívali žiaci kontrolnej skupiny, no rozdiel bol len malý ($r = 0,165$). Výchovný prístup charakterizovaný ako hyperprotektivita ($p = 0,123$) a odmietanie ($p = 0,606$) nevykazoval medzi danými skupinami signifikantné rozdiely (tab. 2 a 3).

Tab. 2: Porovnanie zapamätaného rodičovského správania medzi mimoriadne intelektovo nadanými a kontrolnou skupinou (T-test)

		N	AM	SD	t	p
Hyperprotektivita	nadaní	85	38,81	9,691	1,548	0,123
	k. s.	159	40,69	8,669		

Tab. 3: Porovnanie zapamätaného rodičovského správania medzi mimoriadne intelektovo nadanými a kontrolnou skupinou (U-test)

		N	AM	SD	Priemerné poradie	U	p	r
Odmietanie	nadaní	76	22,33	8,306	119,22	5645	0,606	–
	k. s.	155	20,53	5,651	114,42			
Emoc. vrelosť	nadaní	84	35,59	7,680	108,39	5535	0,009	0,165
	k. s.	165	38,29	6,154	133,45			

V prípade používaných copingových stratégí sa medzi žiacmi s mimoriadnym intelektovým nadaním a kontrolnou skupinou preukázal štatisticky významný rozdiel v strategiách ako Sociálna opora ($p = ,003$) a Sociálne stiahnutie sa ($p = ,001$). Sociálnu oporu ako formu vyrovnanenia sa so stresem využívali významne častejšie, hoci len s malým rozdielom ($r = 0,186$), žiaci kontrolnej skupiny, zatiaľ čo Sociálne stiahnutie sa využívali častejšie mimoriadne nadaní žiaci, opäť však len s malým rozdielom ($r = ,206$). U zvyšných stratégii – Riešenie problémov ($p = ,356$), Kognitívna reštrukturácia ($p = ,135$), Fantazijný únik ($p = ,240$), Vyjadrenie emócií ($p = ,098$), Vyhýbanie sa problému ($p = ,554$) a Sebakritika ($p = ,595$) – sa významné rozdiely neprekázali (tab. 4 a 5).

Tab. 4: Porovnanie používaných copingových stratégí medzi mimoriadne intelektovo nadanými a kontrolnou skupinou (T-test)

		N	AM	SD	t	p
Riešenie problémov	nadaní	84	28,5	6,831	0,925	0,356
	k. s.	164	29,27	5,916		
Kog. reštrukturácia	nadaní	85	27,74	7,392	1,5	0,135
	k. s.	168	29,05	6,123		
Fantazijný únik	nadaní	84	29,4	7,894	1,177	0,240
	k. s.	166	28,14	8,045		

Tab. 5: Porovnanie používaných copingových stratégií medzi mimoriadne intelektovo nadanými a kontrolnou skupinou (U-test)

		N	AM	SD	Priemerné poradie	U	p	r
Vyhjadrenie emócií	nadaní	83	26,11	6,691	113,45	5930,5	0,098	-
	k. s.	164	26,85	6,235	129,34			
Sociálna opora	nadaní	84	26,25	9,917	105,91	5326,5	0,003	0,186
	k. s.	164	29,36	8,540	134,02			
Vyhýbanie sa problému	nadaní	85	22,3	5,993	122,2	6733,5	0,554	-
	k. s.	166	22,25	5,692	127,94			
Sebakritika	nadaní	83	26,89	9,376	128,43	6604,5	0,595	-
	k. s.	166	25,23	9,506	123,29			
Sociálne stiahnutie	nadaní	85	24,82	8,642	146,24	5249,5	0,001	0,206
	k. s.	165	21,64	7,905	114,82			

Mimoriadne intelektovo nadaní žiaci sú v porovnaní so žiakmi kontrolnej skupiny štatisticky významne menej spokojnejší so svojim životom ($p = ,045$), tento rozdiel však možno hodnotiť ako malý ($r = ,127$) (tab. 6).

Tab. 6: Porovnanie spokojnosti so životom medzi mimoriadne intelektovo nadanými a kontrolnou skupinou (U-test)

		N	AM	SD	Priemerné poradie	U	p	r
Spokojnosť so životom	nadaní	84	22,64	5,891	112,62	5890	0,045	0,127
	k. s.	166	24,28	4,892	132,02			

Diskusia

Nadanie je často označované za dar (v angl. „gift“ – dar – gifted children), avšak v mnohých oblastiach môžu mať intelektovo nadané deti problémy. Mnoho z týchto detí môže mať senzorické fažkosti ústiacie do porúch učenia a následne do neprospievania v škole. Ich kreativita, divergentné myšenie, prehnaný záujem o jednu oblasť im taktiež môže spôsobovať problémy v škole.

Naša štúdia naznačuje, že niektoré spôsoby zvládania u intelektovo nadaných adolescentov budú iné ako v kontrolnej skupine detí s priemerným

intelektom. Z ôsmych možných stratégí dve preukázali významne častejšie používanie v jednej zo skupín. Nadaní adolescenti v prípade stretnutia sa so stresorom volia viac stratégiu sociálneho stiahnutia sa – tzn., že menej zdieľajú svoje emócie s blízkymi či známymi ľuďmi. Naopak, žiaci kontrolnej skupiny významne častejšie využívali stratégii vyhľadávania sociálnej opory. Tieto naše zistenia podporujú závery inej štúdie (Yun, Chung, Jang, Kim & Jeong, 2011), kde sa preukázalo, že intelektovo nadaní adolescenti majú problémy v sociálnom fungovaní, čo im pravdepodobne aj sťažeuje využívanie podpory z prostredia. Naopak, v skupinách sexuálne zneužívanych a nezneužívanych ľudí sa nepreukázal vzťah inteligencie s resilienciou (Harford, 2004). Podobne sa nepreukázal významný rozdiel v stratégiah zvládania u detí intelektovo nadaných a kontrolnej skupiny ani vo výskume Bobákovej a Mesárošovej (2011). Luthar, Zigler a Goldstein (1992) zistili, že vysoko úspešní, nadaní adolescenti sa vyznačovali lepšou psychologickej adjustáciou než ich rovesníci, ktorí boli identifikovaní ako nenanadní. Je možné, že stratégie mimoriadne intelektovo nadaných vo vyššom veku by boli iné, napokolko Williamsová a McGillicuddy-De Lisiová (1999) konštatujú, že počas adolescencie sú náznaky vývinových zmien v spôsobe, akým sa jedinec vyrovňáva so záťažou.

V prípade zapamätaného rodičovského správania sme zistili, že žiaci s vyšším nadaním vnímajú svojich rodičov ako menej emočne vrelých než ich rovesníci s priemernou mierou nadania. Ukázalo sa že, rodičia žiakov ani jednej zo skupín nevykazujú vyššiu mieru hyperprotektívneho alebo odmietavého správania k svojim deťom. Iný výsledok sa vzišiel z výskumu na 12–18mesačných deťoch, kde sa ukázalo, že bezpečná vzťahová väzba medzi matkou a dieťaťom predikuje lepší kognitívny a behaviorálny výstup, zatiaľčo neistá vzťahová väzba môže viesť k nižšej kognitívnej úrovni a väčším behaviorálnym problémom v detstve (Ding, Xu, Wang, Li & Wang, 2014). Stefanovičová-Stanojevičová, Tošičová-Radevová a Velikičová (2015) preukázali, že u detí anxiea negatívne koreluje s ich výkonom v logickom myšlení, a vyhýbanie negatívne koreluje a zároveň signifikantne predikuje verbálne porozumenie. Ich výsledky zdôrazňujú rolu otca v predikcii úspešnosti detí v testoch verbálneho porozumenia a logiky. Jedna z teórií, ktorá sa snaží vysvetliť spôsob, akým má vzťahová väzba vplyv na inteligenciu (resp. kognitívnu úroveň vo všeobecnosti), hovorí, že dôvera dieťaťa vo fyzickú alebo psychologickú (vnútorný mentálny model) dostupnosť vzťahovej osoby je základom pre samostatné skúmanie okolia a pre riešenie problém-

mu. Dieťa s bezpečnou vzťahovou väzbou tak bude ochotnejšie pristupovať k úlohám a zotrvať v nich než dieťa neisté (Ruiter & Ijzendoorn, 1993). Je tiež možné, že vďaka častejšej explorácii prostredia dochádza do kontaktu s väčším a rozmanitým množstvom podnetov, čím sa môže lepšie využiť jeho genetický potenciál, čo môže zvyšovať mieru inteligencie a celkovo kognitívnu úroveň.

Nadaní žiaci v našej vzorke preukázali nižšiu spokojnosť so životom ako kontrolná skupina. Rozdiel môžeme hodnotiť ako malý. K rovnakému výsledku dospeli vo svojom výskume Fouladchang, Kohgard a Salah (2010), ako aj Kroesbergen et al. (2016). Výsledky nášho výskumu nepotvrdzujú zistenia Bergolda, Wirtheina, Rosta a Steinmayra (2015), ktorí nenašli rozdiely v životnej spokojnosti nadaných adolescentov a ich priemerne nadaných rovesníkov. Naše zistenia skôr podporujú hypotézu, že nadanie môže byť rizikovým faktorom psycho-sociálneho well-beingu, keďže nadaní adolescenti v našej výskumnej vzorke boli menej spokojní so svojím životom ako ich priemerne nadaní rovesníci. Ako sme už uviedli vyššie, závery skúmania vzťahu nadania a životnej spokojnosti sú rozporné (Kroesbergen et al., 2016) a bolo by potrebné v ďalšom výskume zjednotiť použité dotazníky a zjednotiť kritériá pre výber nadania, čo môže byť zdrojom uvedených nesúladných výsledkov.

Zistenia treba interpretovať opatrne z viacerých dôvodov. Jedným z nich je aj definovanie mimoriadneho intelektového nadania. Je možné, že ak by sme si za kritérium zvolili vyššiu hranicu IQ, výsledky by boli v niektorých prípadoch odlišné. Ďalšou slabinou, ktorú je potrebné v tejto súvislosti pripomenúť, je, že sme nepoužili na zistenie IQ celý test, ale len 3 vybrané subtesty. Nedostatkom je aj pomerne malý počet citácií použitých v diskusii, nakoľko len málo dostupných článkov bolo venovaných preberanej téme u nadaných. Výsledky iných výskumov zisťujúcich vzťah medzi nami sledovanými premennými sú rozporné. Dôvodom môže byť nedostatočne veľká vzorka, rôzne kritéria pre výber nadaných, rôzne typy použitých dotazníkov pre zisťovanie zvládacích stratégii, vzťahovej väzby i životnej spokojnosti (resp. well-beingu).

Záver

V našom príspevku sme sa snažili podať odpoveď na to, či existujú rozdiely v zapamätanom rodičovskom správaní, strategiách zvládania záťaže a životnej spokojnosti medzi deťmi mimoriadne intelektovo nadanými a deť-

mi z kontrolnej skupiny. Nadané deti hodnotili svoju výchovu ako menej emocionálne vrelú v porovnaní s deťmi kontrolnej skupiny. Ďalej sa ukázalo, že nadané deti využívajú významne častejšie strategiu zvládania v podobe sociálneho stiahnutia sa, zatiaľčo deti z kontrolnej skupiny využívajú významne častejšie strategiu v podobe sociálnej opory. V oboch prípadoch išlo len o malý rozdiel. Väčšiu spokojnosť so životom vyjadrili deti z kontrolnej skupiny, ale len s malým rozdielom.

Literatúra

- Amthauer, R., Brocke, B., Liepmann, D., & Beauducel, A. (2015). *Test struktury inteligence I-S-T 2000 R*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
- Bergold, S., Wirthein, L., Rost, H. D., & Steinmayr, R. (2015). Are gifted adolescents more satisfied with their life than their non-gifted peers? *Frontiers in Psychology*, 6, 1623.
- Bobáková, M., & Mesárošová, M. (2011). Stratégie zvládania u nadaných detí. In *Psychologické aspekty a kontexty sebaregulácie* (98–107). Košice: Filozofická fakulta UPJŠ. Dostupné z: <https://www.upjs.sk/public/media/5596/Psychologicke-aspektky-a-kontexty-sebaregulacie.pdf>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist*, 55, 34–43.
- Diener, E., Emmons, A. R., Larsen, J. R., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.
- Ding, Y. H., Xu, X., Wang, Z. Y., Li, H. R., & Wang, W. P. (2014). The relation of infant attachment to attachment and cognitive and behavioural outcomes in early childhood. *Early Human Development*, 90, 459–464.
- Fouladchang, M., Kohgard, A., & Salah, V. (2010). A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1220–1225.
- Harford, K. L. (2004). *The role of intelligence and coping processes on resilience in adult survivors of childhood sexual abuse*. Graduate Theses and Dissertations. Dostupné z: <http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2067&context=etd>
- Hašto, J. (2005). *Vzťahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Trenčín: Vydavateľstvo F, Pro mente sana s.r.o.
- Hašto, J. (2006). Vzťahová väzba, pripútavacie správanie a psychiatria – psychoterapia. *Psychiatria*, 10, 36–40.
- Hašto, J., & Bieščad, M. (2010). Diagnostikovanie typov vzťahovej väzby (attachment) v dospelosti s použitím nástrojov dostupných v našich podmienkach. *Psychiatrie*, 14, 68–74.
- Kenneth, M. (2006). Attachment theory in adult psychiatry. Part 1: Conceptualisations, measurement and clinical research findings. *Advances in Psychiatric Treatment*, 12, 440–449.

- Kenneth, M. (2007). Attachment theory in adult psychiatry. Part 2: Importance to the therapeutic relationship. *Advances in Psychiatric Treatment*, 13, 10–16.
- Kroesbergen, E. H., Hooijdonk, M., Viersen, S., Middell-Lalleman, M., & Reijnders, J. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child quarterly*, 60, 16–30.
- Lazarus, S. R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Luthar, S. S., Zigler, E., & Goldstein, D. (1992). Psychosocial Adjustment among Intellectually Gifted Adolescents: the Role of Cognitive-Developmental and Experiential Factors. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 361–375.
- Meesters, C., & Muri, P. (2004). Perceived parental rearing behaviours and coping in young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 37, 513–522.
- Mofrad, S., Abdullah, R., & Samah, B. A. (2010). Do children with different attachment type perceive different parental rearing? *Journal of Psychology*, 1, 1–7.
- Osofsky, J. D., & Thompson, M. D. (2000). Adaptive and maladaptive parenting: Perspectives on risk and protective factors. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (54–75). New York: Cambridge University Press.
- Poliaková, M., Mojžišová, V., & Hašto, J. (2007). Skrátený dotazník zapamätaného rodičovského správania ako výskumný a klinický nástroj s-E.M.B.U. *Psychiatria-psychoterapia-psychosomatika*, 14, 79–88.
- Ruiter, C., & Izjendoorn, M. (1993). Attachment and cognition: A Review of the literature. *International Journal of Educational Research*, 19, 525–540.
- Schofield, T. J., Conger, R. D., & Neppl, T. K. (2014). Positive parenting, beliefs about parental efficacy, and active coping: three sources of intergenerational resilience. *Journal of Family Psychology*, 28, 973–978.
- Stefanovič-Stanojevič, T., Tošić-Radev, M., & Velikić, D. (2015). Maternal Attachment and Children's Emotional and Cognitive Competences. *Psychological Topics*, 24, 51–69.
- Szobiová, E., & Šuplatová, L. (2006). Tvorivost a osobnostné vlastnosti nadaných detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 41, 195–208.
- Tobin, D. L. (1984, 2001). *User manual for the Coping Strategies Inventory*. Dostupné z: <http://www.peersupport.edu.au/wp-content/uploads/2014/08/Coping-Strategy-Indicator-Guide.pdf>

Transformačné líderstvo a emocionálna inteligencia u adolescentov v kontexte rolových rozdielov

MARTINA BARÁNKOVÁ

Ústav aplikovej psychológie, FSEV UK Bratislava, Emotion ID
martina.valachova1@gmail.com

Abstrakt

Pozitívny vzťah medzi transformačným líderstvom a emocionálnou inteligenciou je známy. Líderstvo sa vyskytuje v určitej miere na akejkoľvek úrovni hierarchie, avšak jednotlivci s vysokou emocionálnou inteligenciou sú hodnotení ako tí s väčšími sklonmi k líderstvu. Cieľom výskumnej štúdie je popísanie rozdielov v črtovej emocionálnej inteligencii a transformačnom líderstve medzi skupinami adolescentov, na základe ich hierarchie v skupine. Výskumný súbor je tvorený 152 respondentmi vo veku od 15 do 20 rokov s priemerným vekom 17,8 roka ($SD = 0,67$). Skúmané boli tri skupiny adolescentov, a to adolescenti vo formálne nadriadenej a formálne podriadenej pozícii, a tiež adolescenti bez formálnej pozície. Použitý bol Multifaktoriálny dotazník líderstva – skrátená forma [MLQ – Multifactorial Leadership Questionnaire, Form 5X – Short] (Avolio & Bass, 2004) a Dotazník črtovej emocionálnej inteligencie – skrátená forma pre adolescentov [TEIQ ASF – Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescent Short Form] (Petrides et al., 2006). Výskum potvrdil stredne silný signifikantný vzťah medzi skúmanými konštruktmi u adolescentov ($r = 0,50$; $p < 0,01$). Signifikantné rozdiely medzi skupinami adolescentov boli zistené v črtovej emocionálnej inteligencii [$F(2,0) = 4,857$; $p = 0,009$], ako aj v transformačnom líderstve [$F(2,0) = 7,155$; $p = 0,001$]. Popis rozdielov medzi adolescentmi v skúmaných konštruktoch poukazuje na možnosti rozvoja emocionálnej inteligencie aj transformačného líderstva.

Klúčové slová: črtová emocionálna inteligencia, rolové rozdiely, transformačné líderstvo

Transformational leadership and emotional intelligence in adolescence in the context of role differences

Abstract

Positive relationship between transformational leadership and emotional intelligence is known. Leadership in some extent occurs at any level in the hierarchy. Individuals with high levels of emotional intelligence are evaluated as those with higher level of leadership. Aim of this study is description of trait emotional intelligence and transformational leadership between groups of adolescents based on the hierarchy. The sample consisted of 152 participants from 15 to 20 years old with mean age 17,8 ($SD = 0,67$). Three groups were examined – adolescents in formal senior positions, adolescents in formal subordinal positions and adolescents without formal positon. In our study were used two questionnaires: Multifactorial Leadership Questionnaire, Form 5X – Short (Avolio & Bass, 2004) and Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescent Short Form (Petrides et al., 2006). Research confirmed significant relationship between studies variables in adolescents ($r = 0,50$; $p < 0,01$). Significant differences between groups were found in trait emotional intelligence [$F (2,0) = 4,857$; $p = 0,009$], and in transformational leadership [$F (2,0) = 7,155$; $p = 0,001$], too. This study gives motion for related researches and offers new view for youth development in this area.

Key words: trait emocional intelligence, role differences, transformational leadership

Štúdia bola vypracovaná v rámci grantu VEGA 1/0578/15.

Úvod

Otzáka vzťahu emocionálnej inteligencie a transformačného líderstva je dlhodobo diskutovaná. Rôzni autori jej prikladajú vážnosť najmä pri odhalovaní potenciálu mladých ľudí (Charbonneau & Nicol, 2002; Lee & Oliszewski-Kubilius, 2006; Lopez-Zafra, Garcia-Rotamero & Martos, 2012).

Nakoľko faktory, ktoré zahŕňajú konštrukty emocionálnej inteligencie a transformačné líderstvo, sú si navzájom blízke, ľudia disponujúci vysokou emocionálnou inteligenciou sa častejšie stávajú efektívnymi transformačnými lídrami (Mills, 2009). Pre rozvoj líderskych zručností je preto potrebné zistiť, ktorí jednotlivci prirodzene disponujú črtovou emocionálnou inteligenciou. Potreba efektívnych lídrov na rôznych pozíciah rastie. Pri výbere vhodných kandidátov na pozície lídrov je používané najmä hodnote kognitívnych predpokladov pre danú profesiu. Z doterajších vedeckých zistení však môžeme dedukovať, že transformačné líderstvo, ktoré vedie k efektívному vedeniu ľudí, je vo vzťahu s emocionálnou inteligenciou jednotlivca. Väčšina výskumov testujúcich hypotézu vzťahu emocionálnej inteligencie a transformačného líderstva bola uskutočnená na súbore dospelých lídrov, ktorí pracovali na vedúcej pozícii niekoľko rokov a mali možnosť rozvinúť svoje líderské zručnosti v praxi (Palmer, Walls, Burgess & Stough, 2000; Kotzé, 2010).

Skutočnosť, či bude konkrétny jednotlivec efektívnym lídom, však potrebujeme s určitou mierou pravdepodobnosti zistiť už predtým, ako nastúpi na danú pozíciu. Vhodný čas na objavenie daností a zároveň na ich rozvíjanie v praxi je najmä obdobie adolescencie. Našim výskumným cieľom sa preto stáva potvrdenie vzťahu emocionálnej inteligencie a transformačného líderstva u adolescentov, ktorí nemali svoje líderské schopnosti možnosť rozvinúť v dlhoročnej praxi. Vzťah emocionálnej inteligencie a transformačného líderstva budeme skúmať v kontexte rolí adolescentov, ktoré vyplývajú z hierarchizácie ich pozícii v programe Študentská spoločnosť, a budeme ich porovnávať s adolescentmi, ktorí sa do tohto programu nezapojili.

V niektorých štátach existujú programy, ktoré rozvíjajú ako emocionálnu inteligenciu, tak líderské schopnosti mladých ľudí (pozri Goleman, 2011). Na Slovensku je však nedostatok podobných programov, ktoré by viedli k rozvoju a rastu osobnosti mladých ľudí. Jedným z modulov, ktoré rozvíjajú okrem iných aj líderské schopnosti u adolescentov, je Študentská spoločnosť, ktorá je súčasťou hodín aplikovanej ekonómie na stredných školách na Slovensku, i po celom svete. Ide o voliteľný predmet, ktorý si môžu zvoliť študenti na školách, ktoré sa zapojili do tohto programu. Tento modul, a mnoho ďalších programov pre rozvoj detí a adolescentov, zastrešuje nezisková organizácia Junior Achievement. Na to, aby sme dokázali mobilizovať schopnosti mladých, potrebujeme viacero podobných programov, ktoré dokážu sprostredkovať študentom potrebnú prax pre budúce povolania.

Líderstvo

Líderstvo je často považované za synonymum manažérstva. Hickman (1995, s. 21) však podotýka, že „manažér a líder sú metafore stojace na opačných koncoch jedného kontinua“. Líderstvo nevylučuje manažérstvo, ani naopak, nemôžeme však uvažovať o ich totožnosti. Líderstvo môžeme použiť ako ekvivalent k pojmu „vedenie ľudí“, s ktorým sa stretávame v slovenských publikáciách častejšie.

Najnovšou teóriou líderstva je podľa Bělohlávka (2000) teória nového vedenia, ktorá na rozdiel od predošlých teórií prihliada na emocionálnu stránku vzťahu medzi lídrom a nasledovníkom.

Vychádzame z teórie Avolia a Bassa (porovnaj napr. Avolio & Bass, 2004), ktorí konštatujú, že líder nikdy nemôže byť len transformačný, transakčný či laissez-faire. Môžeme však konštatovať, že líder je viac transformačný, transakčný alebo laissez-faire, nakoľko tieto dimenzie tvoria jedno spektrum. Medzi základné dimenzie líderstva patria spomínané transformačné líderstvo, transakčné líderstvo a líderstvo laissez-faire (tzv. voľné líderstvo, uvádzame pôvodný názov, pretože slovenský ekvivalent nie je zaužívaný).

Burns (1978) transformačné líderstvo definuje ako proces vzájomného pôsobenia lídrov a ich nasledovníkov, ktorý pomáha k transformácii na vyšší stupeň morálky a motivácie. Neskôr teóriu transformačného líderstva rozvinul Bass (1985), ktorého prínosom bola identifikácia štyroch komponentov transformačného líderstva. Takzvané „štvrť I“ (Bass in Simić, 1998, s. 51) tvorí idealizovaný vplyv (idealized influence), môžeme ho nazvať aj charizmou (Judge & Piccolo, 2004), inšpiratívna motivácia (inspirational motivation), intelektuálna stimulácia (intellectual stimulation) a individuálna pozornosť (individualized consideration). Uvedené komponenty sa stali tiež podkladmi pre tvorbu nových metód skúmajúcich konštrukt líderstva (pozri napr. Avolio & Bass, 2004). Transformačné líderstvo je považované za charizmatické líderstvo vplývajúce prostredníctvom vlastnej osobnosti lídra na svojich nasledovníkov. Diskutuje sa o rôznych premenných vplývajúcich na rozvoj transformačného líderstva, ako sú dedičnosť (Chaturvedi, Arvey, Zhang & Christoforou, 2011), sociálne učenie (Zacharatos, Barling & Kelloway, 2000), emocionálna inteligencia (Goleman, 2011) a iné.

Ďalšou dimenziou líderstva je transakčné líderstvo, ktoré Bělohlávek (2000, s. 18) charakterizuje ako „vzájomnú transakciu medzi lídrom a pracovníkom“, pričom ho delí na dva smery. Prvým smerom je riadenie výnimkou, ktoré predstavuje reakciu lídra na nežiaduci stav. Druhým smerom

je podmienená odmena, ktorá je formou motivácie pracovníkov prostredníctvom príslubu odmien za vykonanie dohodnutej práce. Judge a Piccolo (2004) smer riadenia výnimkou (management by exception) delia ešte na dve formy, v závislosti od načasovania intervencie lídrom, na aktívnu a pasívnu formu. Transakčné líderstvo považuje Gardiner (2006) za tradičný model vplyvu, ktorý sa vyskytuje vo väčšine ľudských skupín na úrovni vzťahu líder – nasledovník. Za novú silu považuje transformačné líderstvo, na ktoré odkazuje v súvislosti s viziou, ktorú vo svojej práci vyzdvihuje aj Bělohlávek (2000). Bass (1990) však tvrdí, že transformačnému líderstvu sa dá naučiť, a lídri môžu cielene prejsť od transakčného k transformačnému štýlu vedenia. Mnohí autori okrem uvedených dvoch foriem líderstva diskutujú napríklad o transcendentálnom líderstve (Gardiner, 2006) či spirituálnom líderstve (Sweeney & Fry, 2012). Treťou dimenziou je laissez-faire líderstvo. Laissez-faire líderstvo je vlastne absencia akejkoľvek formy líderstva. Lídri, vysoko skôrujúci v tejto dimenzii, sú popisovaní ako vyhýbajúci sa prijímaniu rozhodnutí, váhaví a neprítomní, keď je treba (Judge & Piccolo, 2004). Dimenzie líderstva sú tvorené na základe predpokladu formálnej roly zamestnanca, do ktorej bol dosadený. Preto bolo potrebné doplniť dimenziu laissez-faire, ktorá hovorí o nedostatočnej miere líderských predispozícií z hľadiska črt.

Podľa Caldewella (in Ward & Ellis, 2008) sú v období adolescencie posteje, hodnoty a správanie jednotlivcov ovplyvňované rovesníkmi, ktorých buď jednotlivec nasleduje, alebo ich vedie. Vplyv rovesníkov môže vyústiť ako v pozitívne, tak v negatívne správanie. Niektorí adolescenti si vyberú za lídra osobnosť negatívne vplývajúcu na ich správanie (Ward & Ellis, 2008), čo môže byť spôsobené viacerými príčinami. Adolescenti si však vyberajú aj lídrov s pozitívnym vplyvom za účelom sebarealizácie či službe spoločnosti, tito lídri patria obvykle medzi lídrov s transformačnou tendenciou. DeRue et al. (2012) konštatujú, že pre rozvoj líderstva je potrebná skúsenosť, na základe ktorej môžeme analyzovať naše správanie, z ktorého vyvodzujeme dôsledky pre naše líderské postupy. Adolescenti sa však s potrebnou skúsenosťou stretávajú často až na prahu prvého zamestnania.

Efektívni lídri by podľa Hilliardovej (2010) mali byť schopní komunikovať svoju viziú o potrebách konkrétnej komunity prostredníctvom naznačenia smeru vlastným príkladom. Preto by sme mali dať priestor mladým, aby rozvíjali svoje schopnosti a zručnosti na základe skúsenosti. Na rozvoj transformačného líderstva u adolescentov poukazujú tiež Zacharatos,

Barling a Kelloway (2000), ktorí vo svojom výskume potvrdzujú možnosť rozvoja transformačného líderstva u adolescentov na základe sociálneho učenia. Uvádzajú vzťah medzi transformačným líderstvom u otcov adolescentov a u samotných adolescentov, ktorí odpozorované vzorce správania aplikujú v skupinách svojich vrstvovníkov. Okrem sociálneho učenia má vzťah k transformačnému líderstvu tiež emocionálna inteligencia (Goleman, 2011), ktorej využívanie pomáha v rozvoji líderských zručností. Adolescenti sú v tomto kontexte vhodnými kandidátmi pre vzdelávanie v oblasti líderstva pomocou rôznych programov, ktoré smerujú k rozvoju špecifických zručností v oblasti líderstva. Rodinné zázemie však môže byť spúšťačom pre rozvoj líderských schopností a zručností, keďže na adolescentov pôsobí stimulujúco.

Sociálna identita podľa Hoggia a Knippenberga (2003) súvisí s postavením lídra v skupine. Líderstvo môže predstavovať aj neformálny charakter postavenia, nevylučuje však formálnu autoritu lídra (Hickman, 1995). Ve skupine adolescentov sa rolové pozície, formálne, či neformálne, práve začínajú tvoriť. Viacerí autori uvádzajú, že môžeme rozlišovať medzi formálnym a neformálnym líderstvom v skupine, ktoré rozlišujeme na základe formálnej roly lídra v skupine, jeho sebahodnotenia a jeho hodnotenia členmi skupiny (Wheelanová, 1996; Pielstick, 2000). Manning (2002) však na základe zistení jeho štúdie tvrdí, že jednotlivci na vyšších pozíciah v hierarchii formálnej organizácie hodnotia sami seba viac ako transformačných lídrov, na rozdiel od ostatných členov organizácie.

Emocionálna inteligencia

S pojmom emocionálna inteligencia sa stretávame v teóriach viacnásobných inteligencií, ktoré predpokladajú špecifický faktor inteligencie (Sternberg, 1984). Teórie viacnásobných inteligencií rozšírili Salovey a Mayer (1990) o model emocionálnej inteligencie, ktorý vychádza z teórie sociálnej inteligencie. Sociálnu inteligenciu Thorndike vo svojej práci odlišuje od ostatných druhov inteligencie, a definuje ju ako „múdre konanie v medziľudských vzťahoch“ (in Salovey & Mayer, 1990, s. 188). Salovey a Mayer (1990) definujú emocionálnu inteligenciu ako podmnožinu sociálnej inteligencie a konštatujú, že zahŕňa „schopnosť sledovať vlastné emócie a emócie druhých, rozlišovať ich, a tiež využívať tieto informácie na usmerňovanie niekoho myšlenia a konania“ (Salovey & Mayer, 1990, s. 189). Z ich tvrdenia vyplýva, že emocionálna inteligencia je zameraná dvoma smermi – na vlastnú

osobnosť, resp. sebahodnotenie a tiež na správanie a prežívanie ľudí v našom okolí. Teóriu emocionálnej inteligencie verejnosti priblížil Goleman (1995). Emocionálnu inteligenciu ako fenomén skúmali po uvedených autoroch mnohí ďalší, a tento koncept je neustále rozširovany o nové poznatky (Davies, Stankov & Roberts, 1998; Petrides & Furnham, 2001; Bar-On, Tranel, Denburg & Bechara, 2003). Teóriu emocionálnej inteligencie rozšírili o koncepciu črtovej emocionálnej inteligencie (trait emotional intelligence) Petrides a Furnham (2001, s. 425), ktorí popisujú emocionálnu inteligenciu ako „konšteláciu črt a sebahodnotiacich schopností“. Ako uvádza Petrides (2011), na emocionálnu inteligenciu môžeme nahliať dvomi spôsobmi. Na základe vnímania konceptu emocionálnej inteligencie postupujeme aj pri meraní tejto premennej. Spomínaná črtová emocionálna inteligencia je prvým z konštruktov, ktorý hovorí o emočne ladenom sebavnímaní jednotlivca, zatiaľ čo emocionálna inteligencia týkajúca sa schopností (ability emotional intelligence) predpokladá kognitívne schopnosti, ktoré by mali byť merané výkonnostnými testami. Ako konštatujú aj Baumgartner a Zácharová (2011), emocionálnu inteligenciu ako črtu, a ako schopnosť by sme mali na základe ich špecifickosti a slabého vzájomného vzťahu vnímať oddelene. V našej práci budeme ďalej pracovať s črtovou emocionálnou inteligenciou, ktorá vypovedá o „vnímaní svojich vlastných emocionálnych dispozícií“ (Petrides, 2011, s. 660).

Obdobie adolescencie je dôležitým medzníkom v živote človeka pre vývin a vnímanie emócií, ktoré sú súčasťou každodenného prežívania. Toto obdobie je špecifické prudkými zmenami v emočnom prežívaní a je spojené s uvedomovaním si vlastných emócií vo vyššej miere, ako tomu bolo v predošlých fázach vývinu (Vágnerová, 2008).

Emocionálna inteligencia bola okrem dospelých skúmaná aj u adolescentov, ktorí sú špecifickou skupinou vzhľadom na vývinové zmeny, ktoré u nich nastávajú v spojitosti s emocionálnym vývinom. Tak ako v iných oblastiach, aj v oblasti emocionálnej inteligencie prebieha v adolescencii rýchly skokovitý vývin nasledujúci po relatívne stabilnom vývine v detskom veku (Buda, 1994). Otázkou reliability a validity merania emocionálnej inteligencie vzhľadom na vývinové zmeny u adolescentov sa zaoberali Ciarrochi, Chanová a Bajgarová (2001), ktorí potvrdili, že môže byť reliabilne meraná. Mavroveliová, Petrides, Rieffe a Bakker (2007) potvrdili svojím výskumom pozitívny vzťah medzi črtovou emocionálnou inteligenciou u adolescentov, ich sociálnymi kompetenciemi vnímanými vrstvovníkmi a adaptívnymi

zvládacimi stratégiami. Vyššia emocionálna inteligencia tiež pozitívne koreluje s adaptívnymi zvládaciimi stratégiami a negatívne koreluje s depresiou u adolescentov (Mikolajczak, Petrides & Hurry, 2009). Downey et al. (2010) tvrdia, že emocionálna inteligencia môže pomôcť pri zlepšovaní zvládania stresu a pri problémovom správaní u adolescentov. Charakteristiky súvisiace s dobrými zvládaciimi stratégiami sú tiež komponentmi líderského správania. Celkové pozitívne vnímanie sociálnych situácií adolescentmi s vysokou emocionálnou inteligenciou prispieva ku skvalitneniu interpersonálnych vzťahov, ale tiež pomáha pri rozvíjani všestranných schopností. Na základe pozitívneho zvládania stresu a využívania adaptívnych zvládaciích stratégii majú títo adolescenti vyššiu pravdepodobnosť zaznamenať úspech v oblasti, ktorej sa venujú.

Časť výskumov sa zameriava na to, ako adolescentov s vyššou emocionálnou inteligenciou vníma ich okolie. Petrides et al. (2006) konštatujú, že adolescenti vysoko skúrujúci v emocionálnej inteligencii získavajú od svojich spolužiakov a učiteľov viac nominácií v prospech prosociálneho, ako antisociálneho správania. Toto tvrdenie podopierajú aj Mavroveliová et al. (2007), ktorí zistili u študentov s vyššou emocionálnou inteligenciou viac nominácií pre kooperatívne správanie a sklony k líderstvu od ich spolužiakov. Podobný výskumný dizajn bol použitý aj u dospelých zamestnancov, kde bol potvrdený pozitívny vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a pracovným výkonom. Zistený bol aj vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a kvalitou sociálnych interakcií (Lopes et al., 2006). Vychádzajúc z uvedených zistení môžeme konštatovať, že je vzťah medzi objektívne meranou emocionálnou inteligenciou a vnímaním týchto kompetencií ľuďmi z okolia, ktoré majú dopad na formáciu rolí ve skupine.

Ludí vysoko skúrujúcich v črtovej emocionálnej inteligencii nájdeme na rôznych pracovných pozíciah. V mnohých výskumoch však rezonuje zistenie, že emocionálna inteligencia môže rôznymi spôsobmi prispievať k efektívному vedeniu ľudí (George, 2000; Carmeli, 2003; Sy, Tram & O’Hara, 2006) na základe lepšieho zvládania svojich emócií, ktoré prispieva k pracovnej spokojnosti a výkonu. Predpokladáme, že títo ľudia budú častejšie v nadradených pozíciah, resp. v role neformalného lídra. Na základe výskumov, ktoré tvrdia, že okolie hodnotí ľudí s vyššou emocionálnou inteligenciou ako ľudí so sklonmi k líderstvu a k prosociálnemu správaniu (Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006; Mavroveli et al., 2007), môžeme predpokladať, že pri výbere vedúcich pracovníkov je častejšie zvo-

lený jednotlivec s vyššou emocionálnou inteligenciou. Ševčíková (2009) potvrdzuje, že ľudia vo vedúcej pozícii dosahujú vyššiu mieru sebadôvery pri prejavovaní emócií ako nevedúci. Otázkou nasledujúcich výskumov je, či emocionálna inteligencia markantne vplýva na líderské schopnosti, alebo je len jedným z množstva faktorov, ktoré zohrávajú veľkú úlohu pri tvorbe líderských kompetencií.

Vzťah medzi líderstvom a emocionálnou inteligenciou

Mnohí autori sa zhodujú v tvrdení, že emocionálna inteligencia je dôležitým komponentom, ktorý pomáha lídrom v lepšom motivovaní tímu či pri efektívnom fungovaní organizácie, a je klúčovým komponentom efektívneho líderstva (George, 2000; Prati et al., 2003; Coetzee & Schaap in Sadri, 2012). Goleman (1998, s. 94) tvrdí, že „efektívni lídri sú si podobní v jednej rozhodujúcej veci: všetci majú vysokú úroveň emocionálnej inteligencie“. Uvedené tvrdenia naznačujú tesný vzťah medzi skúmanými konštruktmi. Z výskumov vyplýva, že lídri takmer vždy vysoko skórujú v testoch emocionálnej inteligencie. Platí to však aj naopak? Teda že ľudia s vysokou hodnotou emocionálnej inteligencie budú za každých okolností dobrými lídrami? Ak majú adolescenti vo svojom veku vysokú hodnotu emocionálnej inteligencie, ale nedosahujú transformačné líderstvo, budú potenciálne úspešnejší pri nadobúdaní líderských zručností?

Sivanathan a Fekkenová (2002) konštatujú, že transformačné líderstvo má silný vzťah s emocionálnou inteligenciou z hľadiska sebahodnotenia jednotlivca. Mengel (2012) prináša úplne nový pohľad na líderstvo, ktorého predpokladom je existenciálna a motivačná zložka osobnosti. V súlade s ďalšími autormi kladie dôraz na možnosť rozvoja emocionálnej inteligencie za účelom zlepšenia líderských schopností (Sivanathan & Fekken, 2002; Mengel, 2012; Sadri, 2012), nakoľko motivácia seba či ostatných je súčasťou konštruktu emocionálnej inteligencie a tiež je dispozíciou k efektívному líderstvu. Goleman (1998) uvádza, že emocionálnej inteligencii sa dá naučiť, treba mať však motiváciu. Podobne ako Bass (1985) tvrdí, že sa dá naučiť aj transformačnému líderstvu. Pokiaľ jednotlivec disponuje emocionálnou inteligenciou alebo líderskými schopnosťami, môžeme teoreticky uvažovať o úspešnom rozvoji chýbajúcej zručnosti. Millsova (2009) metaanalýza preukázala stredne silný vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a efektívnym líderstvom, pričom vychádzala zo 141 štúdií skúmajúcich vzťah medzi týmito premennými. Palmer et al. (2001) označujú ako efektívnych lídrov

tých, ktorí sami seba považujú viac za transformačných ako transakčných lídrov, vychádzajúc zo sebavýpovedí účastníkov výskumov. Tiež konštatujú, že transformačné líderstvo zahrňa vyššiu emocionálnu úroveň ako transakčné líderstvo, čím sa zvyšuje pravdepodobnosť pozitívneho vzťahu medzi emocionálnou inteligenciou a transformačným líderstvom.

Vzťah emocionálnej inteligencie a líderstva v období adolescencie je špecifický vďaka rozvoju líderských zručností a prejavovaniu líderských schopností. Tieto schopnosti sa prejavujú najmä pri angažovaní adolescentov v rôznych študentských organizáciach či spolkoch. Na tomto fakte sa zakladajú rôzne výskumy skúmajúce líderské schopnosti adolescentov, ktoré sa dajú najkomplexnejšie pozorovať v skupinách, resp. športových tímcach, pracovných skupinách či školských triedach (Marks, 1954; Zacharatos, Barning & Kelloway, 2000; Charbonneau & Nicol, 2002). Emocionálna inteligencia je v týchto prípadoch jedným z faktorov podielajúcim sa na vzniku líderského správania.

V našom výskume sme sa preto rozhodli skúmať tieto premenné v hierarchizovaných skupinách, ktoré poskytujú priestor pre skúmanie vzťahu emocionálnej inteligencie a transformačného líderstva v jednotlivých stupňoch hierarchie, a navzájom ich porovnať. Črtová emocionálna inteligencia je dispozíciou adolescentov, ktorá je jedným z indikátorov vzniku transformačného líderstva. Potvrdenie vzťahu týchto premenných a ich včasné odhalenie u adolescentov môže predstavovať nové možnosti pre rozvoj a vzdelávanie, či prípravu pre budúce povolania.

Výskumný problém vyplývajúci zo skúmaní predchádzajúcich autorov je rozsiahly. Problematika vzťahu emocionálnej inteligencie a líderstva je diskutovaná najmä v kruhoch výberu vhodných kandidátov na pracovné pozície. V adolescencii sa kompetencie mladých ľudí začínajú manifestovať, avšak stále nachádzame priestor pre ich rozvoj. Výskum smeruje k nachádzaniu nových spôsobov pre zdokonaľovanie ako emocionálnej inteligencie, tak líderských zručností. Vhodnou cieľovou skupinou pre programy rozvoja týchto schopností sú adolescenti, ktorí sa v rámci vývinového obdobia, v ktorom sa práve nachádzajú, dokážu rýchlo učiť novým sociálnym zručnostiam. Základom pre programy rozvoja je identifikácia vzťahu emocionálnej inteligencie a líderstva, na základe ktorého dokážeme ďalej pracovať s cieľovou skupinou. Líderskými schopnosťami či vysokou emocionálnou inteligenciou nedisponujú len jednotlivci na čele pomyselnej hierarchie. Preto má zmysel rozvíjať ich schopnosti ďalej za účelom osobnostného i ka-

riérneho rastu. Emocionálnym i líderským zručnostiam sa dá sčasti naučiť, niektorí jednotlivci však majú vrodenú dispozíciu k týmto schopnostiam, a preto ich budú ľahšie nadobúdať. Sú jednotlivci, ktorí boli dosadení do vedúcej pozície naozaj tými, ktorí disponujú vysokou emocionálnou inteligenciou a zároveň líderskými schopnosťami? Je možné v adolescencii využiť potenciál každého jednotlivca pre rozvoj týchto zručností?

Cieľom našej práce sa preto stáva zmapovanie rozdielov v črtovej emocionálnej inteligencii a transformačnom líderstve u adolescentov, na základe ich roľovej pozície ve skupine, a skúmanie vzťahu týchto premenných.

Sivanathan a Fekkenová (2002), Mandellová a Pherwani (2003), Brown a Moshavi (2005) a tiež Barbuto a Burbach (2006) uvádzajú, že z hľadiska sebahodnotenia lídrov má emocionálna inteligencia silný vzťah s transformačným líderstvom. Palmer et al. (2001) taktiež konštatujú, že transformačné líderstvo zahŕňa vyššiu emocionálnu úroveň ako transakčné líderstvo. Stredne silný vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a efektívnym líderstvom, ktoré predstavuje vo vysokej mieri transformačné líderstvo, zaznamenal vo svojej metaanalýze sústreďujúcej výsledky 48 vedeckých štúdii Mills (2009).

Hickman (1995) tvrdí, že líderstvo sa vyskytuje na všetkých úrovniach rolí, ktoré človek zastáva ve skupine. Nevylučuje však formálnu autoritu lídrov, ktorá sa prejaví vo vyššom postavení v hierarchii skupiny. Rolou v našej práci rozumieme postavenie jednotlivca v skupine, resp. či zohráva podriadenú alebo nadriadenú rolu v skupine s formálnou hierarchizáciou, alebo sa nachádza v skupine bez striktnej formálnej hierarchizácie členov. Manning (2002) konštatuje, že ľudia na vyšších pozíciah sami seba hodnotia viac ako transformačných než transakčných lídrov. S týmito výsledkami tiež súhlasia hodnotenia spolupracovníkov konkrétnych lídrov. Lizzio, Dempster a Neumann (2011) skúmali líderstvo u stredoškolských študentov a konštatujú, že adolescenti vo formálne nadradenej pozícii hodnotili svoju motiváciu vyššie ako študenti v neformálnej role v skupine vrstovníkov a študenti s presne nešpecifikovaným postavením. Podľa Hillardovej (2010) by mali byť efektívni lídri schopní komunikovať svoju víziu prostredníctvom vlastného príkladu, z čoho vyplýva, že vo formálnej role si zlepšujú líderské i komunikačné schopnosti. Spolužiaci a učitelia žiakov, ktorí dosahujú vysoké skóre v emocionálnej inteligencii, ich správanie hodnotia viac ako prosociálne než antisociálne (Petrides et al., 2006) a tiež ich hodnotia ako ľudí so sklonmi k líderstvu (Mavroveli et al., 2007). Na základe výskumov môžeme konštatovať, že adolescenti, ktorí majú vyššiu hodnotu emocionál-

nej inteligencie aj transformačného líderstva, budú s vyššou pravdepodobnosťou dosadení do roly nadriadeného v študentskej spoločnosti, pretože ich sklonky k prosociálnemu a líderskému správaniu bude správne interpretovať aj ich okolie. Ak však predpokladáme vzťah medzi premennými črtová emocionálna inteligencia a transformačné líderstvo, bude zjavný vo všetkých skupinách, ak usudzujeme na základe tvrdenia, že líderstvo sa vyskytuje v akejkoľvek hierarchickej pozícii (Hickmann, 1995).

Hypotéza č. 1: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah medzi črtovou emocionálnou inteligenciou a transformačným líderstvom u adolescentov.

Hypotéza č. 1a: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah medzi črtovou emocionálnou inteligenciou a transformačným líderstvom u adolescentov vo formálne nadriadenej pozícii.

Hypotéza č. 1b: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah medzi črtovou emocionálnou inteligenciou a transformačným líderstvom u adolescentov vo formálne podriadenej pozícii.

Hypotéza č. 1c: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah medzi črtovou emocionálnou inteligenciou a transformačným líderstvom u adolescentov bez formálne určenej roly v porovnávacej skupine.

Hypotéza č. 2a: Adolescenti vo formálne nadriadenej pozícii dosahujú vyššiu hodnotu emocionálnej inteligencie ako adolescenti vo formálne podriadenej pozícii.

Hypotéza č. 2b: Adolescenti vo formálne nadradenej pozícii dosahujú vyššiu hodnotu transformačného líderstva ako adolescenti vo formálne podriadenej pozícii.

Metódy

Dotazník črtovej emocionálnej inteligencie – skrátená forma pre adolescentov (TEIQ – ASF – Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescent short form) – bol využitý na meranie črtovej inteligencie u adolescentov (Petrides et al., 2006). Kompletná verzia dotazníka bola z anglického originálu preložená do slovenčiny, a tiež boli overené psychometrické vlastnosti tohto nástroja na súbore dospelých respondentov (Salbot et al., 2011). Verzia dotazníka, ktorú sme použili pre účely nášho výskumu, predstavuje 30 otázok, zameraných na globálnu črtovú emocionálnu inteligenciu, pri-

spôsobených pre populáciu adolescentov (Petrides et al., 2006). Táto verzia dotazníka nebola preložená do slovenského jazyka, a neboli ani testované jej psychometrické vlastnosti na slovenskej populácii adolescentov. Pre potreby nášho výskumu sme preložili verziu dotazníka pre adolescentov od Petridesa et al. (2006). Respondenti v dotazníku odpovedali na uvedené výroky na 7stupňovej sebahodnotiacej Likertovej škále podľa toho, či súhlasia, alebo nesúhlasia s konkrétnym tvrdením (1 – úplne nesúhlasím; 7 – úplne súhlasím). V slovenskej plnej verzii pre dospelých Salbot et al. (2011) konštatujú dostatočnú reliabilitu dotazníka v zmysle stability v čase, pričom test-retestový ukazovateľ reliability pre globálnu emocionálnu inteligenciu bol 0,89 ($p < 0,01$). Reliabilita v zmysle vnútornej konzistencie dotazníka sa javí ako vysoká (Cronbachova alfa = 0,87). Reliabilita verzie dotazníka pre adolescentov v našom výskume dosahuje hodnotu alfa 0,84.

Pre účely konštruktovej validity boli zistované korelačné vzťahy medzi emocionálnou inteligenciou, sebaocenovaním a úzkosťou. Pre posúdenie kriteriálnej validity boli pozorované skupiny klinického a neklinického súboru dospelých rôzneho veku a vzdelania. Vo všetkých faktoroch emocionálnej inteligencie boli zistené signifikantné rozdiely v prospech neklinického súboru.

Multifaktoriálny dotazník líderstva – skrátená forma (MLQ – Multifactor Leadership Questionnaire, Form 5X – Short) – bol využitý na meratie transformačného, transakčného a laissez-faire líderstva u adolescentov (Avolio & Bass, 2004). Použili sme skrátenú verziu dotazníka obsahujúcu 45 otázok. Bola použitá líderská forma sebavýpovedového dotazníka, v ktorom respondenti hodnotili svoje správanie v bežných situáciach týkajúcich sa vedenia ľudí. Respondenti odpovedali na výroky v dotazníku pomocou 5stupňovej škály podľa toho, ako často daný výrok pre nich platí (0 – vôbec; 1 – raz za čas; 2 – niekedy; 3 – pomerne často; 4 – často, ak nie vždy). Na koľko dotazník MLQ nie je preložený do slovenčiny, pracovali sme na jeho preklade pre účely nášho výskumu. Dotazník bol dvoma nezávislými osobami preložený z anglického originálu do slovenčiny. Oba preklady boli zosumarizované a prehodnotené. Výsledná verzia oboch prekladov bola späťne preložená treťou osobou do anglického jazyka pre porovnanie zrozumiteľnosti. Výsledný preklad bol použitý v našom výskume.

Koncept líderstva, ktorý využíva dotazník MLQ, zahŕňa 12 subškál, ktoré sú rozdelené podľa dimenzií líderstva. Vnútorná reliabilita pôvodného testu sa javí ako relatívne vysoká (Cronbachova alfa = 0,63–0,92 – pri jednotli-

vých subškách) (Avolio & Bass, 2004). Multifaktoriálny dotazník líderstva so 45 položkami vykazuje v našom výskume hodnotu alfa 0,89, ktorá zodpovedá rozsahu reliability uvedenej autormi dotazníka. Validita tohto nástroja bola autormi zisťovaná rôznymi metódami. Konštruktovú validitu Avolio, Bass a Jung (1999) skúmali pomocou faktorovej analýzy, ktorá ukázala, že konštrukty testované multifaktoriállym dotazníkom líderstva sýta faktory všeobecne považované za faktory líderstva.

Zber dát

Výskum sme realizovali na stredných školách, ktoré aplikujú vo svojom učebnom procese projekt študentská spoločnosť prostredníctvom voliteľného predmetu aplikovaná ekonómia, pretože tieto skupiny poskytujú vhodné prostredie pre uskutočnenie výskumu na základe formálnych rolí ve skupine. V školskom roku 2012/2013 sa projektu na Slovensku zúčastnilo 101 stredných škôl (20 gymnázií a 81 stredných odborných škôl). Zo zúčastnených škôl sme vybrali na základe ich rozloženia v krajoch Slovenska, a na základe početnosti gymnázií a stredných odborných škôl v projekte, 48 škôl (16 gymnázií a 32 stredných odborných škôl), ktoré sme oslovoili so žiadosťou o uskutočnenie výskumu. Našej požiadavke vyhovelo 25 % oslovených, čiže 12 škôl (4 gymnáziá a 8 stredných odborných škôl).

V úvode internetového dotazníka bol uvedený informovaný súhlas, ktorý oboznamoval respondentov o dobrovoľnej účasti, anonymite a o ich práve kedykoľvek odstúpiť z výskumu. Nasledoval krátky demografický dotazník. Následne respondenti vyplnili sebavýpovedový dotazník črtovej emocionálnej inteligencie (TEIQ ASF – Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescent short form) (Petrides et al., 2006) a taktiež sebavýpovedový dotazník dimenzií líderstva (MLQ Form 5X – Short – Multifactorial Leadership Questionnaire) (Avolio & Bass, 2004).

Z respondentov sme vytvorili tri skupiny. Nadriadení a podriadení, ktorí sa zúčastnili na projekte študentská spoločnosť a fungovali v hierarchicky rozloženej skupine, tvorili dve skupiny. Treťou skupinou boli ich vrstvovníci, ktorí nenavštevovali študentskú spoločnosť, čiže ich postavenie ve skupine nebolo formálne určené, čo však nevylučuje, že v inej záujmovej oblasti nezastávali formálnu pozíciu (napr. športové tímy).

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorili študenti stredných škôl rôznych krajov na Slovensku. Vo výskume majú zastúpenie študenti zo škôl v Nových Zámkoch, Leviciach, Topoľčanoch, Trenčíne, Hnúšti, Banskej Bystrici, Ružomberku, Námestove, Trebišove, Gelnici a Lipanoch.

Výskumný súbor tvorí spolu 152 respondentov. Ve skupine vedúcich je 40 respondentov, v skupine podriadených 66 respondentov a v skupine mimo formálne roly je 46 respondentov. Jednotlivcov sme nerozdelenovali do uvedených skupín. Skúmali sme stav v ich prirodzenom prostredí, nakoľko rok fungovali v popísanom pracovnom rozložení s formálne pridelenými úlohami vedúcich alebo podriadených. Respondentov mimo formálnej roly sme vybrali z radov vrstvovníkov študentov navštevujúcich študentskú spoločnosť. Výskumu sa zúčastnili respondenti vo veku 15–20 rokov s priemerným vekom 17,8 roka ($SD = 0,67$). Z uvedeného počtu respondentov bolo 105 žien a 47 mužov.

Výsledky

Pre analýzu údajov v našom výskume sme použili štatistický software SPSS Statistics 20.0. Testovali sme vzťahy a rozdiely medzi premennými črtová emocionálna inteligencia a transformačné líderstvo. Zistili sme normálne rozloženie premenných vo všetkých skúmaných skupinách. Pre testovanie normality sme v skupine podriadených použili Kolmogorov-Smirnovov test a v ostatných dvoch skupinách Shapiro-Wilkov test.

V dotazníku črtovej emocionálnej inteligencie, ktorý obsahuje 30 otázok, bolo možné dosiahnuť hrubé skóre minimálne 30 a maximálne 210. V celom súbore sa hrubé skóre pohybovalo od 88 do 193 ($M = 146,21$; $SD = 19,56$). Respondenti mohli v testovanej subškále transformačné líderstvo v multifaktoriálnom dotazníku líderstva dosiahnuť skóre od 0 do 80, pričom sa reálne pohybovalo od 13 do 78 ($M = 46,05$; $SD = 9,96$). Multifaktoriálny dotazník líderstva vo svoje skrátenej verzii obsahuje 45 otázok, z ktorých 20 otázok súty dimenziu transformačného líderstva.

Výsledky Pearsonovej korelácie (pozri tabuľku 1) poukazujú na signifikantný, stredne silný vzťah medzi premennými črtová emocionálna inteligencia a transformačné líderstvo u adolescentov ($r = 0,50$; $p < 0,01$), ktorý predpokladá *hypotéza č. 1*. Vzťah medzi črtovou emocionálnou inteligenciou a transformačným líderstvom u adolescentov vo formálne nadriade-

nej pozícii, ako predpokladá *hypotéza č. 1a*, bol signifikantný ($r = 0,46$; $p < 0,01$). Črtová emocionálna inteligencia korelovala s transformačným líderstvom u adolescentov vo formálne podriadenej pozícii podľa *hypotézy č. 1b* ($r = 0,50$; $p < 0,01$) a tiež u adolescentov bez hierarchizácie v porovnávacej skupine podľa *hypotézy č. 1c* ($r = 0,52$; $p < 0,01$).

Pri testovaní *hypotézy č. 2a* sme zistili, že rozloženie premenných v skúmaných skupinách je normálne, a zároveň že vykazujú homogenitu variancií. Pomocou jednoduchej analýzy rozptylu ANOVA sme testovali rozdiely v črtovej emocionálnej inteligencii medzi všetkými tromi skupinami výskumného súboru. Na základe zistených signifikantných rozdielov ($F(2,0) = 4,857$; $p = 0,009$) medzi skupinami sme použili Fisherov LSD test. Signifikantné rozdiely ($p = 0,004$) sme zistili medzi adolescentmi vo formálne nadriadenej pozícii, ktorí dosahovali vyššie skóre v črtovej emocionálnej inteligencii ($M = 151,95$; $SD = 18,98$) v porovnaní s adolescentmi vo formálne podriadenej pozícii ($M = 140,86$; $SD = 19,25$). Tieto výsledky podopierajú hypotézu č. 2a.

Okrem uvedeného rozdielu sme zaznamenali aj signifikantný rozdiel ($p = 0,03$) medzi hodnotou črtovej emocionálnej inteligencie u adolescentov vo formálne podriadenej pozícii ($M = 140,86$; $SD = 19,25$) a adolescentov v porovnávacej skupine bez hierarchizácie ($M = 148,89$; $SD = 18,90$). Ostatné rozdiely v črtovej emocionálnej inteligencii neboli signifikantné. Postup testovania *hypotézy č. 2b* technicky zodpovedá postupu pri hypotéze č. 2a. Jednoduchou analýzou rozptylu sme zistili signifikantné rozdiely ($F(2,0) = 7,155$; $p = 0,001$) medzi adolescentmi v transformačnom líderstve. Aplikáciou Fisherovo LSD post hoc testu sme potvrdili hypotézu č. 2b, ktorá predpokladá signifikantný rozdiel v transformačnom líderstve medzi adolescentmi vo formálne nadriadenej pozícii ($M = 50,95$; $SD = 7,29$) a adolescentmi vo formálne podriadenej pozícii ($M = 44,56$; $SD = 10,25$). Taktiež sme zistili signifikantný rozdiel medzi adolescentmi vo formálne nadriadenej pozícii ($M = 50,95$; $SD = 7,29$) a adolescentmi bez formálne určenej pozícii ($M = 43,93$; $SD = 10,29$). Rozdiel medzi adolescentmi vo formálne podriadenej pozícii a bez formálne určenej pozície neboli signifikantný.

Tab. 1: Pearsonove korelačné koeficienty vzťahu črtovej emocionálnej inteligencie a transformačného líderstva v skupinách adolescentov, signifikancia, priemery a smerodajné odchýlky

	r	premenné	M	SD
Nadriadení (N = 40)	0,455**	ČEI	151,95	18,98
		TL	50,95	7,29
Podriadení (N = 66)	0,501**	ČEI	140,86	19,25
		TL	44,56	10,25
Bez hierarchie (N = 46)	0,518**	ČEI	148,89	18,90
		TL	43,93	10,29
Celkovo (N = 152)	0,503**	ČEI	146,21	19,56
		TL	46,05	9,96

Legenda: ČEI = črtová emocionálna inteligencia; TL = transformačné líderstvo, ** p < 0,01.

Diskusia

Výsledky testovania potvrdili platnosť všetkých určených hypotéz. Vzťah črtovej emocionálnej inteligencie a transformačného líderstva sme skúmali u jednotlivých skupín adolescentov na základe formálnej hierarchizácie rolí v skupine. U všetkých skupín sme na základe predoších výskumov (pozri napr. Palmer et al., 2001; Brown & Moshavi, 2005; Barbuto & Burbach, 2006; Mills, 2009 a i.) predpokladali pozitívny signifikantný vzťah medzi uvedenými premennými, ktorý sa potvrdil. Uvedení autori však vo svojich prácach vychádzali z výskumov, ktoré skúmali vzťah emocionálnej inteligencie a transformačného líderstva len u jednotlivcov vo formálne nadriadených rolách. V našej práci sme sa však rozhodli preukázať existenciu vzťahu črtovej emocionálnej inteligencie a transformačného líderstva u všetkých adolescentov. Poukazujeme preto v súlade s Hickmanovým (1995) tvrdením na to, že mnoho mladých ľudí disponuje líderskými schopnosťami, s ktorými je často spojená vysoká emocionálna inteligencia, napriek tomu, že nie sú vo formálne vedúcom postavení. Na tomto mieste sa nám ponúkajú rôzne náhlady. Adolescent, ktorý má tieto dispozície, ich nemusí využívať práve v pracovnej oblasti, ktorej sa venujeme. Podľa Coxovej (2011) adolescenti niekedy využívajú svoje schopnosti nesprávnym smerom a mrhajú energiou napríklad na vandalizmus, ktorý často pramení z frustrácie a hnevú. Ako sme uviedli vyššie, práve adolescenti si niekedy vyberajú za svojho lídra

negatívny vzor (Ward & Ellis, 2008). Tento však najmä z morálneho a etickejho hľadiska pracovnej sféry nekorešponduje s explicitnými predstavami o správnom lídrovi. Ďalší pohľad nám ponúka obraz tzv. „skrytého vedúceho“ (Priečková, 2012), ktorý má predpoklady stať sa lídom, avšak nemá dostatok dôvery, alebo si nie je istý podporou okolia. V adolescencii je podľa nás práve tento fakt rozhodujúcim pre budúce povolanie. Ak jednotlivec do stane šancu prekonať svoje obavy a objaviť to, čo sa v ňom skrýva, môže svoj potenciál v budúcnosti naplno využiť. V období adolescencie sa najčastejšie stretávame s neformálnymi lídrami, nakoľko majú len málo možností dostať pozíciu vo formálnej hierarchii. Najčastejšie sa jedná o pozície v športových tímech alebo triednych či školských radách. Nové vzdelávacie programy rozvíjajúce líderské schopnosti by poskytli potrebný priestor pre objavenie skrytého potenciálu. Podobný priestor poskytuje aj na Slovensku nezisková spoločnosť Junior Achievement, ktorá prostredníctvom projektu Študentská spoločnosť motivuje študentov stredných škôl vyskúšať svoje schopnosti. Vďaka ich existencii sme mohli pre náš výskum vybrať adolescentov, ktorí majú možnosť určitý čas fungovať vo formálnej hierarchizácii, ako je tomu v reálnych firmách. Výsledky korelácie transformačného líderstva a črtovej emocionálnej inteligencie u adolescentov vo všetkých skupinách boli signifikantné. V nasledujúcich výskumoch by bolo zaujímavé preto porovnať tieto výsledky s dospelou populáciou, nakoľko výskumy s dospelými sú prevažne smerované na lídrov vo formálne nadriadenej role (Barling, Slater & Kelloway, 2000; Gardner & Stough, 2002; Mandell & Pherwani, 2003 a i.).

V črtovej emocionálnej inteligencii sa navzájom odlišovali adolescenti vo formálne nadriadenej role a vo formálne podriadenej role, ako sme predpokladali. Pričom nadriadení adolescenti dosahovali vyššie hodnoty v črtovej emocionálnej inteligencii. Adolescenti vo formálne nadriadenej pozícii dosahovali tiež vyššiu hodnotu transformačného líderstva. Tento fakt korešponduje s Manningovým (2002) tvrdením, že jednotlivci na vyšších pozíciah hodnotia sami seba viac ako transformačných lídrov. Zároveň sú adolescenti, ktorí dosahujú vyššie skóre v emocionálnej inteligencii hodnotení okolím ako jednotlivci so sklonmi k líderstvu (Mavroveli et al., 2007). Nakoľko sme v našom výskume pracovali so sebavýpovedovými metodikami, nemôžeme tvrdenie Mavroveliovej et al. (2007) podložiť. V nasledujúcom smerovaní výskumu však môže byť prínosom sledovať sebahodnotenie lídrov, ale zároveň aj nominácie okolia týkajúce sa formálnych vedúcich.

Rozdiely v skúmaných premenných boli zaznamenané aj medzi ostatnými skupinami. Vyššiu hodnotu črtovej emocionálnej inteligencie dosaho-

vali jednotlivci, ktorí boli v skupine s neformálnejšou hierarchizáciou oproti formálne podriadeným. Toto zistenie môže súvisieť s faktom, že okolie ľudí s vyššou emocionálnou inteligenciou hodnotí viac ako prosociálnych, a preto boli kolektívom zvolení do formálnej nadriadenej pozície (Petrides et al., 2006). Následne preto jednotlivci s nižšou črtovou emocionálnou inteligenciou obsadili pozície formálne podriadené. Zaujímavým zistením je, že v transformačnom líderstve neboli zistené signifikantné rozdiely medzi podriadenými a adolescentmi bez hierarchizácie v porovnávacej skupine, na rozdiel od emocionálnej inteligencie. Táto skutočnosť môže naznačovať, že neformálni lídri, ktorých prítomnosť sme neskúmali, ale môžu sa vyskytovať v skupine bez hierarchizácie, potenciálne vyzkazujú vyššie skóre v emocionálnej inteligencii v skupine bez formálnej hierarchizácie, ale nehodnotia sa ako transformační lídri, nakoľko sa za lídrov nepovažujú, pretože nemajú žiadnu formálnu rolu nadriadeného. Zistenie podopiera aj fakt, že sme zaznamenali signifikantný rozdiel v transformačnom líderstve medzi formálne nadriadenými a adolescentmi bez formálnej roly v prospech nadriadených. Aby sme však predchádzajúce tvrdenie podložili, museli by sme u všetkých jednotlivcov zistiť, ako hodnotia svoju rolu ve skupine, či sa považujú za iniciátora, vedúceho alebo nasledovníka. Týmto smerom sme sa však v našej štúdii neuberali, čo môžeme považovať za jeden z limitov, avšak aj smerovaní v nasledujúcich výskumoch v oblasti líderstva. Rozdelenie do skupín podľa objektívneho zaraďenia hovorí o jednej stránke a osobné presvedčenie o druhej. Dôležité by tiež bolo zistiť, na základe čoho boli formálni nadriadení dosadení do svojej pozície. Tento fakt považujeme za značnú limitáciu nášho výskumu. Komplexnejší výskum zamierený na konkrétné skupiny a ich vzájomnú spoluprácu, v súvislosti s nami skúmanými dispozíciami adolescentov, by mohol priniesť svetlo do týchto nejasností. Limity našej práce môžu tkvieť taktiež v tom, že sme nepracovali so skupinou ako celkom, ale s viacerými skupinami, ktoré sme následne rozdelili podľa hierarchizácie.

Potvrdený vzťah medzi črtovou emocionálnou inteligenciou a transformačným líderstvom, a tiež rozdiely medzi jednotlivými skupinami poukazujú na špecifické postavenie týchto premenných v oblasti fungovania školských, resp. pracovných skupín adolescentov. Uvedené rozdiely prinášajú možnosť pracovať s adolescentmi na rozvoji ich schopností pre ich budúce povolania a kariéru. Limitácie nášho výskumu spočívajú najmä v aplikovateľnosti výsledkov. Určité poznatky je sice možné aplikovať

do praxe, potrebné je však realizovať komplexnejšie výskumy, ktoré by priblížili mechanizmus tvorby hierarchie a to, ako sa na nej podielajú črtová emocionálna inteligencia a transformačné líderstvo jednotlivcov.

Literatúra

- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire: Manual and sample test – Third edition*. Mind Garden, 1–112.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactorial Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441–462. doi: 10.1348/096317999166789.
- Barbuto, J. E., & Burbach, M. E. (2006). The emotional intelligence od transformational leaders: A field study of elected officials. *The Journal of Social Psychology*, 146(1), 51–64.
- Barling, J., Slater, F., & Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study. *Leadership and Organization Development Journal*, 21(3), 157–161.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126(8), 1790–1800.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31.
- Baumgartner, F., & Zacharová, Z. (2011). Emocionálna a sociálna inteligencia vo vzťahu k zvládaniu v ranej adolescencii. *E-psychologie*, 5(1), 1–15. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/clanek/112>
- Bělohlávek, F. (2000). *Jak řídit a vést lidi*. Praha: Computer Press.
- Brown, F. W., & Moshavi, D. (2005). Transformational leadership and emotional intelligence: a potential pathway for an increased understanding of interpersonal influence. *Journal of Organizational Behavior*, 26(7), 867–871.
- Buda, B. (1994). *Empatia*. Nové Zámky: Psychoprop.
- Burns, J. M. (2010). *Leadership*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology*, 18(8), 788–813.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105–1119.
- Cox, A. (2011). Leadership development for adolescents: A case study. *The Delta Kappa Gamma Bulletin, International Journal for Professional Educators*, 77(3), 13–16.

- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989–1015.
- DeRue, D. S., Hollenbeck, J. R., Nahrgang, J. D., & Workman, K. (2012). A quasi – experimental study of after – event reviews and leadership development. *Journal of Applied Psychology*, 97(5), 997–1015.
- Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 20–29.
- Gardiner, J. J. (2006). Transactional, transformational, and transcendental leadership: Metaphors mapping the evolution of the theory and practice of governance. *Leadership Review*, 6(2), 62–76.
- Gardner, L., & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(2), 68–78.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027–1055.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Praha: Metafora.
- Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76(6), 93–102.
- Hickman, C. R. (1995). *Manažéri a lídri*. Bratislava: Open Windows.
- Hilliard, A. T. (2010). Student Leadership at the University. *Journal of College Teaching and learning*, 7(2), 93–97.
- Hogg, M. A., & Knippenberg, D. (2003). Social identity and leadership processes in groups. *Advances in Experimental Social Psychology*, 35(1), 1–52.
- Chaturvedi, S., Arvey, R. D., Zhang, Z., & Christoforou, P. T. (2011). Genetic underpinnings of transformational leadership: The mediating role of dispositional hope. *Journal of Leadership and Organization Studies*, 18(4), 469–479.
- Charbonneau, D., & Nicol, A. A. M. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1101–1113.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768.
- Lee, S. Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgement, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal of the Education of the Gifted*, 30(1), 29–67.
- Lizzio, A., Dempster, N., & Neumann, R. (2011). Pathways to formal and informal student leadership: the influence of peer and teacher-student relationships and level of school identification on students' motivation. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(1), 85–102.

- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect attitudes at work. *Psicothema*, 18, 132–138.
- Lopez-Zafara, E., Garcia-Retamero, R., & Martos, M. P. B. (2012). The relationship between transformational leadership and emotional intelligence from a gender approach. *The Psychological Record*, 62(1), 97–114.
- Mandell, B., & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387–404.
- Manning, T. T. (2002). Gender, managerial level, transformational leadership and work satisfaction. *Women in Management Review*, 17(5), 207–216.
- Marks, J. B. (1954). Interests, leadership and sociometric status among adolescents. *Sociometry*, 17(4), 340–349.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 263–275.
- Mengel, T. (2012). Leading with „emotional“ intelligence – existential and motivational analysis in leadership and leadership development. *I-manager's Journal on Educational Psychology*, 5(4), 24–31.
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., & Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 48(2), 181–193.
- Mills, L. B. (2009). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and effective leadership. *Journal of Curriculum and Instruction*, 3(2), 22–38.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(1), 5–10.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In S. von Stumm, A. Furnham, & T. Chamorro-Premuzic (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences* (656–678). London: Wiley-Blackwell.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537–547.
- Pielstick, C. D. (2000). Formal vs. informal leading: A comparative analysis. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 7(3), 99–114.
- Prati, L. M., Douglas, C., Ferris, G. R., Ammeter, A. P., & Buckley, M. R. (2003). Emotional intelligence, leadership effectiveness, and team outcomes. *International Journal of Organizational Analysis*, 11(1), 21–40.
- Priečková, K. (2012). Potenciál lídra. *Zisk*, 4(3), 11–13.

- Sadri, G. (2012). Emotional intelligence and leadership development. *Public Personnel Management*, 41(3), 535–548.
- Salbot, V., et al. (2011). Črtová emocionálna inteligencia a psychometrické vlastnosti nástrojov na jej meranie. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Simić, I. (1998). Transformational leadership – the key to successful management of transformational organizational changes. *Facta Universitatis*, 1(6), 49–55.
- Sivanathan, N., & Fekken, G. C. (2002). Emotional intelligence, moral reasoning and transformational leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(4), 198–204.
- Sternberg, R. J. (1984). *Beyond IQ: Triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweeney, P. J., & Fry, L. W. (2012). Character development through spiritual leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64(2), 89–107.
- Sy, T., Tram, S., & O'Hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 461–473.
- Ševčíková, J. (2009). Emocionalita vedúcich pracovníkov v kontexte gendru. In L. Coránk, M. Pohánka, & M. Popelková (Eds.), *IV. medzinárodná konferencia doktorandov odborov Psychológia a Sociálna práca, zborník príspevkov* (204–213). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum.
- Ward, P. J., & Ellis, G. D. (2008). Characteristics of youth leadership that influence adolescent peers to follow. *Journal of Park and Recreation Administration*, 26(2), 78–94.
- Wheelan, S. A. (1996). The role of informal member leaders in a system containing formal leaders. *Small Group Research*, 27(1), 33–55.
- Zacharatos, A., Barling, J., & Kelloway, E. K. (2000). Development and effects of transformational leadership in adolescents. *Leadership Quarterly*, 11(2), 211–226.

Inklúzia – integrácia – oddelené vzdelávanie

EVA FARKAŠOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava
eva.farkasova@vudpap.sk

Abstrakt

Slovenská republika sa Dohovorom o právach osôb so zdravotným postihnutím (oznámenie MZV SR č. 3187/2010 Z. z.) zaviazala, že osoby so zdravotným postihnutím musia mať na rovnakom základe s ostatnými prístup k inkluzívному základnému a stredoškolskému vzdelaniu. V určitých konkrétnych prípadoch je v záujme zabezpečenia optimálnych podmienok vývinu a vzdelávania nevyhnutné, aby bol deťom/žiakom poskytnutý špecifický prístup v osobitných zariadeniach – v špeciálnych školách (deti/žiaci s ťažkým telesným, zmyslovým, mentálnym alebo viačnosobným postihnutím). Pre deti/žiakov, u ktorých boli identifikované špeciálne edukačné potreby na základe sociálne znevýhodňujúceho prostredia, v ktorom vyrastajú (nemajú však zdravotné postihnutie), by mali byť vytvorené primerané podmienky v bežných školách. Tieto by mali zahŕňať rôzne aspekty – personálne (počet a odbornosť vyučujúcich a ďalších participujúcich zamestnancov), materiálne a technické vybavenie. Súčasťou však musí byť napríklad aj adaptácia pedagogických postupov a učebných obsahov a v neposlednom rade zabezpečenie celého radu psychologických služieb (napr. diagnostika, poradenstvo, stimulačné programy, pomoc pedagogickým zamestnancom a rodičom detí). Ako sa záväzok darí realizovať? Je vôbec prax na to dostačne pripravená? Ktoré opatrenia sa stretávajú s ťažkosťami? Príspevok sa z vyššie uvedených oblastí venuje iba podmienkam psychologickým a pedagogicko-psychologickým.

Kľúčové slová: psychologická diagnostika, špeciálne edukačné potreby, rómski žiaci, nadaní

Inclusion – integration – disjunct education

Abstract

Slovak Republic ratified Convention on the Rights of People with Disabilities which aims to ensure that people with disabilities can enjoy their rights on an equal basis with all other citizens, in 2010. The Convention encloses also the right of accession to inclusive basic and secondary education. However, in certain cases, it is inevitable to provide specific conditions in special facilities when to secure optimal educational settings for children/pupils with severe physical, sensorial, mental or multiple disabilities. Children with special educational needs based on social disadvantaged environment they live in and are not disabled, should be provided by appropriate conditions in regular schools. The conditions should include various aspects – personal (number and qualification of teachers and other participating employees), material and technical facilities. It implies also adjustment of pedagogical procedures and educational contents, and assecuration of various psychological services (e.g. diagnostics, counselling, stimulating programmes, support to pedagogical employees and parents) as well. How the commitment succeeds? Are the conditions in practice/schools/society prepared enough? Which proceedings meet difficulties? The paper deals with psychological and pedagogic-psychological issues from those outlined above.

Key words: psychological diagnostics, special educational needs, Roma pupils, gifted pupils

Problematika inkluzívneho vzdelávania sa postupne a čoraz intenzívnejšie dostáva do centra pozornosti v jednotlivých krajinách Európy od 90. rokov minulého storočia. V tom období boli formulované návrhy na integráciu zdravotne postihnutých do bežného vzdelávacieho systému. Aj následné spoločné dohovory európskych krajín sa týkali zdravotne znevýhodnených, pravdou však je, že špecifické podmienky pri spoločnom vzdelávaní si vyžadujú aj iné skupiny žiakov – napríklad nadaní žiaci a tiež deti/žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (túto druhú menovanú skupinu tvorí u nás najmä časť rómskych detí z marginalizovaných komunít). Ide o deti/žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími (educačnými) potrebami (ďalej aj: ŠEP).

V školskom zákone Slovenska (Slovensko, 2008) v § 2, v ktorom sú definované v zákone používané pojmy, sa pod písm. i) uvádza, čo sa rozumie pod termínom „špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba“, a v písm. k) až q) sú vymenované skupiny detí/žiakov, ktorí sa považujú za deti/žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami: ide o špecifikáciu druhov zdravotného znevýhodnenia alebo zdravotného postihnutia, vývinové poruchy učenia a správania, sociálne znevýhodnenie a nadanie. Pod písm. s) sa charakterizuje pojem „školská integrácia“, no doposiaľ sa legislatívne nezachytíl pojem „inklúzia“. Všeobecne možno uviesť, že integrácia znamená tolerovanie odlišností a inkluzia znamená akceptovanie odlišností. Pri uvedenom vymedzení konštatujeme, že v mnohých prípadoch v školách nefunguje ani „miernejšia“ forma – integrácia. Pri našich výskumných aktivitách sa však stretávame aj s príkladmi „dobrej praxe“, keď sa idey inkluzie napĺňajú.

Spoločné vzdelávanie bežných žiakov a žiakov s rôznymi zdravotnými ťažkoťami v našich krajinách nemalo tradíciu. Systém v školstve sa orientoval na jednotlivé skupiny a vytvárali sa špeciálne triedy a školy pre žiakov so zdravotným postihnutím, ale tiež pre nadaných – dokonca sa zohľadňovali rôzne druhy nadania – intelektové, športové, umelecké. Napriek celkovej orientácii spoločnosti na inkluziu vo vzdelávaní musíme si uvedomiť, že v niektorých prípadoch je osobitné vzdelávanie žiakov so ŠEP opodstatnené až nevyhnutné. Treba brať do úvahy napríklad niektoré druhy a stupne zdravotného postihnutia, ktoré vyžadujú špecifickú starostlivosť s personálnym zabezpečením erudovanými zamestnancami, vybavenie prístrojovou technikou ap., čo samozrejme nie je možné celoplošne zaistiť. Okrem uvedených limitov môžu intervenovať aj niektoré osobnostné premenné u jednotlivcov, napríklad deti/žiaci, identifikovaní ako intelektovo nadaní, môžu mať vo svojom osobnostnom a emocionálnom vybavení vlastnosti a prejavy (príp. aj špecifické záujmy o určitú oblasť), ktoré by nielen výrazne sťažovali prácu vo vyučovacom procese a znižovali efektívnosť diferencovaných postupov, ale predovšetkým by boli kontraproduktívne pre optimálny vývin samotného žiaka – kognitívny i sociálny.

Vytváranie homogénnych skupín/tried so žiakmi s podobnými predpokladmi, potrebami, požiadavkami prináša výhody i nevýhody. Výhodou môžu byť podobné podmienky potrebné pre úspešné postupy – najmä personálne a materiálne, ale tiež nároky na znalosti a zručnosti vyučujúcich a ďalších participujúcich dospelých. Za nevýhodu možno považovať výcho-

vu v neprirodzených, „umelých“ podmienkach s obmedzeným kontaktom s rovesníkmi bez ŠEP. Toto iste sťažuje prirodzenú socializáciu a začlenenie sa do spoločenstva rovesníkov a neskôr primeraný vstup absolventov do bežných podmienok spoločnosti. Čažkosti potom môžu nastať aj vo vzájomnom chápaní a tolerovaní odlišností ako aj vo vnímaní seba – v negatívnom zmysle (nízka sebaistota), no tiež opačne – v sebapreceňovaní, nadhodnocovaní či chápaní svojej výnimočnosti (týka sa to nielen nadaných, ale, hoci snáď len ojedinele, aj iných jednotlivcov so ŠEP).

Pri integrovanom vzdelávaní sa realizuje vnútorná diferenciácia v rámci bežnej triedy – prispôsobujú sa postupy, formy a metódy práce na vyučovaní tak, aby sa výšlo v ústrety rôznych podmienok žiakov – zdravotným, kognitívnym i sociálnym. Podpora pri takomto type výučby sa môže realizovať formou zníženia počtu žiakov v triede a zvýšenia finančného normatívu na žiaka so ŠEP. Ďalšia pomoc, napríklad asistent učiteľa, sa viaže aj na situáciu zriaďovateľa, pričom nejde len o záväzné predpisy (počet žiakov so ŠEP vs. nárokovanateľný počet asistentov učiteľa) a o finančnú stránku, ale aj o pochopenie a ústretovosť zo strany úradníkov, čo je dosť subjektívna záležitosť. Problémom je, že pre učiteľov to predstavuje záťaž vzhľadom na náročnú prípravu a organizáciu vyučovania, pričom nie sú dostatočne zabezpečené/pripravené vonkajšie podmienky (napr. tiež priestorové a materiálové vybavenie školy/triedy), ako aj pregraduálna príprava budúcich pedagógov (informácie na základe priamych konzultácií s vyučujúcimi, praktických skúseností pri terénnych výskumoch, ako aj študijných programov pedagogických fakúlt).

Uvedené čažkosti sa rovnako alebo v ešte zvýšenej miere týkajú zabezpečenia podmienok pri inkluzívnom vzdelávaní.

Vypracovaných a publikovaných už bolo mnoho materiálov z autorstva viacerých štátnych i neštátnych inštitúcií, ktoré sa téme inkluzívneho vzdelávania venujú z rôznych hľadišť svojho pôsobenia (napr. Hollenweger, Pantić & Florian, 2015; Daniels & Stafford, 2006; Európska agentúra, 2012; European Agency, 2006). V materiáloch sa nielen mapuje situácia na tomto poli v jednotlivých krajinách, ale formulujú sa návrhy a odporúčania pre vládne orgány, do pôsobnosti ktorých tematika spadá. Nejde iba o samotné školské vzdelávanie, o prípravu na povolanie, začleňovanie jednotlivcov do spoločnosti, ale aj o úsilie o všeobecné pozitívne prijímanie nového prístupu vyučujúcimi, rodičmi, spolužiakmi z jednej i druhej strany (t. j. so/bez ŠEP).

Tematicky zamerané medzinárodné projekty, organizované či podporené z európskych zdrojov, sa venovali otázkam potrebných legislatívnych úprav, nastaveniu podmienok vo vzdelávacom procese v celej šírke – od obsahu vzdelávania (kurikulum) a očakávaného naplnenia, zvládnutia, cez postupy, formy, metódy a materiály, ktoré majú rešpektovať rôznorodosť edukačných potrieb žiakov, ďalšie a rozširujúce vzdelávanie učiteľov v predmetnej oblasti až po zlepšenie diagnostických postupov pri identifikácii ťažkostí v súvislosti s adekvátnym, individualizovaným nastavením edukačných podmienok pre konkrétné dieťa/žiaka.

Stručne možno zhrnúť, že úpravy sú nutné v oblasti národných legislatív, financovania a prípravy participujúcich súčasťí procesu – vzdelávanie učiteľov a ďalších odborných zamestnancov, kurikulárna a organizačná flexibilnosť (napr. vytváranie skupín nie len podľa veku a dosiahnutých vedomostí, t. j. školské ročníky, ale aj podľa individuálnych predpokladov, schopností, ťažkostí, záujmov o tematiku/predmet ap.); v neposlednom rade je potrebné včasné a adekvátné identifikovanie špecifických potrieb detí a žiakov a návrh na úpravu obsahov a postupov, očakávanej úrovne zvládania, čo súvisí s vytváraním individuálnych edukačných plánov.

Z vyššie uvedeného vyplýva nutnosť zvážiť všetky výhody a nevýhody jednotlivých typov vzdelávania pre konkrétnego jednotlivca – nedá sa paušálne preferovať alebo zavrhnuť celý jeden prístup, keď berieme do úvahy interindividuálne rozdiely, ktoré máme rešpektovať a ktoré majú napomáhať k optimálnemu rozvíjaniu predpokladov a schopností každého dieťaťa/žiaka, rozvíjať jeho záujmy a motivovať ho k ďalšiemu napredovaniu.

Uviedli sme stručný pohľad na problematiku vzdelávania rešpektujúceho individualitu jednotlivca a na oblasti pokrývajúce celé spektrum súvisiacich faktorov. Významným činitelom pri identifikovaní špecifík v kognitívnom, osobnostnom, sociálnom vývine sú psychologické metodiky, ktoré majú pomáhať pri určovaní „silných a slabých“ stránok vo vývine – nemajú však byť nástrojom na selektovanie detí/žiakov.

V tomto smere sú najdiskutovanejšou a aj najkontroverznejšou skupinou rómske deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia marginalizovaných komunit (ďalej: SZP).

Ich testovanie sa spája s požiadavkou určiť úroveň vývinu kvôli zaradeniu do vzdelávacieho prúdu, t. j. uskutočňuje sa na konci predškolského obdobia. Výraznej medzinárodnej kritike sa „teší“ nadmerné zaraďovanie rómskych detí do špeciálnych škôl pre mentálne postihnutých, príp. sa uka-

zuje, že zaradenie bolo nesprávne (porovnaj: žaloby na európskom súdnom dvore). Obhajoba či vysvetľovanie môže viesť k vzájomnému nepochopeniu sa – výsledkom je však v každom prípade nutnosť nápravy a vyvarovanie sa podobných pochybení (pri testovaní i odporúčaniach).

Pochybenia vznikajú aj na strane psychológov, ktorí testovanie realizujú, výsledky vyhodnocujú a píšu odporučenie. Medzinárodné komisie z Rady Európy požadujú, aby sa používali najnovšie metodiky – napr. pri posudzovaní intelektovej úrovne to má byť WISC IV., ktorý nie je štandardizovaný v SR ani v ČR.

Samozrejme, že nie je adekvátne používanie rovnakých psychodiagnostických nástrojov u všetkých detí bez rozdielu. Samozrejme, že nemožno akceptovať používanie starých testov (ako PDW z r. 1973), ktoré obsahujú položky, otázky, obrázky, ktoré dnešným deťom nič nehovoria (napr. obrázok písacieho stroja v Obrázkovom inteligenčnom teste Joan Stuartovej; v r. 1994 vydaný na Slovensku, pôvodný test je z r. 1977), požadované informácie nie sú obsahom vzdelávania v danom veku (napr. otázky z geografie, história či literatúry).

Psychologické testy boli vytvorené a overované na populácii v určitom spoločensko-geografickom prostredí, prihliadali na dané reálne. Nemožno ich jednoducho prevziať a aplikovať v iných podmienkach – je známe, že každé spoločenské, historické či geografické prostredie uprednostňuje, podporuje a oceňuje iné hodnoty, vlastnosti, vedomosti, zručnosti u svojich členov. Vytvoriť univerzálny psychodiagnostický test je ilúziou. Riešením nie sú ani metodiky sledujúce tzv. faktor g, ktoré sú považované za „culture fair“. Takýmto testom, doteraz veľmi často používaným poradenskými zariadeniami aj u rómskych detí, je Ravenov test Progresívne matic, resp. Farebné progresívne matice (československé normy sú z r. 1983). Ukázalo sa však, že pri riešení úloh v tejto metodike sa vyžadujú myšlienkové operácie, ktoré sa u detí v rómskych komunitách nerozvíjajú, deti nie sú k nim vedené.

Slabé výkony preto nemožno hodnotiť ako prejav nízkych intelektových schopností: odrážajú len dosiahnutú úroveň vo vývine, ktorá je však modifikovateľná cielenými postupmi.

Psychologické testovanie je v súvislosti so zisťovaním školskej pripravenosti veľmi rozšírené – cieľom má byť určenie vhodných edukačných podmienok a odporučenie vhodného typu vzdelávania. Robí sa tu však pomerne veľa chýb práve pri výbere metodík, administrovaní (napr. nedostatočné porozumenie inštrukciám deťmi), ako aj pri interpretácii výsledkov.

Týka sa to predovšetkým rómskych detí, ktoré nemali predškolskú prípravu v materskej škole a ktorých materinským jazykom je lokálny rómsky dialekt – v marginalizovaných komunitách sa nepoužíva štandardizovaná rómčina, ale oveľa jednoduchší jazyk, v ktorom absentujú mnohé výrazy potrebné pri vyučovaní, napr. abstraktné pojmy. Okrem toho, málo podnetné rodinné prostredie neposkytuje priestor na rozvíjanie potenciálu, ako je tomu v bežnom prostredí, v ostatnej populácii; deti nemajú osvojené zručnosti, nemajú poznatky a informácie očakávané na konci predškolského veku (napr. Farkašová, 2015, 2010, 2007; Farkašová & Kundrátová, 2004; Kundrátová, 2010, 2009).

Testy školskej pripravenosti by mali zisťovať, identifikovať, ktoré oblasti vo vývine poznávacích funkcií sú rozvinuté primerane a ktoré oblasti je potrebné intenzívnejšie stimulovať, aby sa zvýšila úspešnosť detí vo vzdelávaní.

Praktiky, keď sa získané výsledky (nielen v teste školskej pripravenosti) iba číselne vyhodnotia, porovnajú s „normami“ (niekedy zastaralými) a opierajúc sa iba o takéto údaje odporúčí sa zaškolenie v špeciálnej škole pre mentálne retardovaných, sa ešte stále, hoci ojedinele, vyskytujú.

Pričin je viac: nedostatok vhodných metodík v niektorých poradenských zariadeniach, neochota poradenských psychológov rozšíriť či pozmeniť svoj pohľad (rutinné, zaužívané postupy), veľký počet detí, ktoré treba v krátkom čase otestovať, ap. Problémom je aj nepripravenosť školy v danej lokalite na adekvátnu prácu s deťmi, ktoré majú takéto špecifické potreby. Čiastočným riešením pri nedostatočných výkonoch rómskych detí zo SZP sú tzv. nulté ročníky, ktoré do istej miery nahrádzajú organizovanú, systematickú predškolskú prípravu (cca rozloženie učiva 1. ročníka na dva roky).

Tu sú potrebné zásahy aj prostredníctvom ďalšieho vzdelávania poradenských i školských psychológov, aby pri testovaní – nielen rómskych detí zo SZP, ale všetkých – výsledky posudzovali nie iba číselne, ale najmä kvalitatívne berúc do úvahy celkové správanie detí pri testovaní, kedy, ako, na čo reagovali, v čom boli ľažkosti a akého druhu. Takéto komplexné videnie prinesie presnejšie a spoľahlivejšie dátá, môže lepšie vypovedať aj o prognóze ďalšieho vývinu, rozvoji potenciálu.

Aj na opačnom konci Gaussovej krvky – u intelektovo nadaných detí – sa však robia chyby. Okrem používania zastaralých testov a noriem v nich (nadhadnocovanie), za najvhodnejšie riešenie určite nemožno považovať rozšírenie hranice pre „nadanie“ smerom k nižším hodnotám: stanovená úroveň nameraného IQ na 130 a viac v bežných testoch by sa nemala veľ-

koryso previesť k hodnote IQ 120. Na prvý pohľad je to ústretové gesto: aplikovanie testovej batérie v danom čase nemusí korešpondovať s optimálnym výkonom jednotlivca (objektívne i subjektívne podmienky môžu spôsobiť nižší výkon), nameraná hodnota IQ nie je konštantná, mení sa v čase pod vplyvom rôznych podmienok a okolností smerom nahor i nadol. V školskom vzdelávaní je v poriadku dať šancu väčšiemu počtu detí než len úzkemu okruhu vynikajúco „bodujúcich“. Ale označovať ich za intelektovo nadaných nie je primerané a nemusí to byť optimálne ani z hľadiska žiaka, pretože to zvyšuje tiež nároky na očakávanú rýchlosť a kvalitu zvládania učebných obsahov.

V prípade intelektovo nadaných žiakov sa realizujú formy integrovaného aj oddeleného vzdelávania. Vytvoríť samostatnú triedu pre takto nadaných žiakov/študentov si vyžaduje možnosť dostatočne širokého výberu, ak berieme do úvahy štatistický údaj o cca 2 % z celkovej populácie. Naplniť každoročne takúto triedu v menších mestách je problém; možným riešením je potom vyššie uvádzaná úprava požiadaviek na výsledky psychologických testov. Logickejším prístupom je spoločné vzdelávanie v bežnej triede formou integrácie či inkluzie. Príprava individuálnych plánov/programov pre týchto žiakov by mala byť zabezpečená, podobne ako aj u ostatných ŠEP, tímovým prístupom a spoluprácou učiteľov, psychológov, špeciálnych pedagógov a príp. ďalších odborníkov (v závislosti od druhu ŠEP).

Zhrnutie

Používanie metodík a požiadavka používať aktuálne a primerané metódy – platí to vo všetkých prípadoch, nielen pri testovaní a hodnotení úzkej skupiny detí. Je na zodpovednosti psychológov, aby zvolili relevantné metódy a postupy. Znovu pripomínam, že hodnotenie, pri ktorom sa berú do úvahy len číselné údaje testových výsledkov, nie je v súčasnosti považované za dostatočne prínosné vzhľadom na to, že takéto informácie poskytujú neúplný obraz o dieťati; v poradenskej i klinickej oblasti však treba za výkonmi vidieť aj proces a celkovú situáciu dieťaťa. Napríklad pri testovom výsledku, kde výkon indikuje ľahkú mentálnu retardáciu (napr. IQ v rozpäti 60–69), ale dieťa prichádza z marginalizovanej rómskej komunity, nebudem uvádzať hodnotu IQ (navyše odvodenú z noriem vytvorených pre inú populáciu), ani navrhovať nezvratné opatrenia (špeciálna škola) či jednoduchý odsklad povinnej školskej dochádzky o rok. Účelné je zabezpečiť dieťaťu rozvíjajúcemu podporu napríklad formou pravidelnej účasti

v stimulačnom programe, predškolskú prípravu v materskej škole alebo v komunitnom centre. Ďalšou možnosťou je zaradenie do nultého ročníka alebo do špecializovanej – vyrovňávacej triedy. V každom z týchto príkladov je hlavným cieľom poskytnúť pomoc pri rozvíjaní deficitných oblastí a podporiť rozvinutie potenciálu. Pritom by malo byť prioritným naplnenie uvedených cieľov, a nie iba požiadavka na integrovanú alebo inkluzívnu edukáciu.

Podobne na opačnom konci schopností – u nadaných detí – existuje viacero možností, ako ich podporiť a prispôsobiť vyučovací proces ich potrebám. Nie je to len akcelerácia (skorší začiatok zaškolenia, čo treba individuálne zvážiť kvôli možným sociálno-emocionálnym ťažkostiam dieťaťa), ale tiež rôzne formy úpravy podmienok – obohatenie o nový predmet alebo tematické prehĺbenie v rámci bežného učebného obsahu a ďalšie postupy zohľadňujúce záujmy a schopnosti žiakov (požiadavka na náročnejšie spracovanie témy; tútorstvo = pomoc, spolupráca so staršími žiakmi/študentami alebo naopak – pomoc mladším či zaostávajúcim spolužiakom; vytváranie flexibilných skupín z viacerých ročníkov pre určitú príležitosť, tému, oblasť ap.). Uvedené formy a metódy sa aplikujú a prostredníctvom nich rozvíjajú deti a žiaci nielen s preukázanými vysokými nadpriemernými schopnosťami (IQ 130–140), ale je možné vhodne zapojiť tiež ďalšie skupiny žiakov pri vnútornej diferenciácii práce v triede.

K danej problematike by bolo vhodné pridať ešte ďalšie oblasti – napríklad informácie o stimulačných, rozvíjajúcich programoch, o nutnosti spolupracovať či primerane zapojiť rodičov detí so ŠEP tak, aby sa poskytovaná starostlivosť nediala len v škole, ale znásobená prinášala výraznejšie benefity nielen z hľadiska napĺňania potrieb detí, ale aj v podobe dosahovania väčších úspechov na poli edukácie.

Literatúra

- Daniels, E. R., & Stafford, K. (2006). Vytváranie integrovaných tried. In E. Končoková (Ed.), *Program Krok za krokom pre deti a rodiny*. Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokorán.
- Farkašová, E. (2015). Špeciálne edukačné potreby vo vzdelávaní rómskych detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. In D. Heller, & I. Sobotková (Eds.), *Fenomén svobody v kontextu psychologie a filozofie: Psychologické dny 2014* (32–37). Praha: Českomoravská psychologická spoločnosť. CD.

- Farkašová, E. (2010). Edukácia zameraná na (rómskeho) žiaka. In J. Balvín, A. Kajanová, D. Urban, & L. Vavreková (Eds.), *Interra 9: Metody sociální, edukační a zdravotnické práce s etnickými a marginálnimi skupinami: Sborník z mezinárodní vědecké konference* (118–122). Praha, Wroclav: Jihoceská univerzita v Českých Budějovicích, Hnutí R, Fundacja Integracji Społecznej, PROM.
- Farkašová, E. (2007). Analýza aspektov verbálneho uvažovania u rómskych detí v mälskom školskom veku. In D. Heller, V. Mertin, & I. Sobotková (Eds.), *Prožívaní sebe a měnícího se světa: Psychologické dny 2006*. Praha: Univerzita Karlova, ČMPS. CD.
- Farkašová, E., & Kundrátová, B. (2004). Rómski žiaci našich škôl: ich kognitívny vývin a sociálna integrácia. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 39(2–3), 182–192.
- Hollenweger, J., Pantic, N., & Florian, L. (2015). *Tool to upgrade teacher education practices for inclusive education*. Brussels: Council of Europe.
- Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (2012). *Vzdelávanie učiteľov k inkluzii. Profil inkluzívneho učiteľa*. Odense, Dánsko: Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2006). *Special Needs Education in Europe: Provision in post-primary education. Thematic publication*. Vol. 2. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Kundrátová, B. (2010). Longitudinálne sledovanie kognitívnych schopností rómskych detí. In I. Kosová, & D. Sciranková (Eds.), *Cesta ku vzdeleniu – Way to education* (60–68). Zvolen: Quo vadis, o.z.
- Kundrátová, B. (2009). Vývin abstraktno-vizuálneho uvažovania rómskych detí a jeho vzťahy s niektorými kognitívnymi schopnosťami. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 3, 211–229.
- Slovensko (2008). Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Dostupné z: <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>

Sledujeme tvár človeka pri sledovaní reklamy.

Výhody a výzvy softvérovej detekcie emócií

MÁRIA GABLÍKOVÁ, MARTINA BARÁNKOVÁ

Univerzita Komenského v Bratislave, Ústav aplikovanej psychológie, FSEV UK
Ústav aplikovanej psychológie, FSEV UK Bratislava
gablikova@emotionid.eu

Abstrakt

Tvárové výrazy emócií považuje Paul Ekman za najpresnejšie zrkadlo prežívania človeka. Počas svojho vyše 40ročného výskumu identifikoval univerzálne emócie a ich tvárový výraz. V roku 1978 (Ekman & Friesen) bola vytvorená taxonómia všetkých pohybov svalov na tvári a vyšpecifikovali sa svaly, ktoré sa podieľajú na produkciu emočného výrazu. Tieto znalosti sa neskôr vďaka pokroku informačnej vedy automatizovali a dnes je možné emócie merať pomocou softvéru a webkamery. Softvérová detekcia emócií má 20 rokov a globálne sa dostala do praxe rôznych teoretických, ako aj aplikovaných výskumov. Tento príspevok prezentuje skúsenosti zo softvérového merania tvárových výrazov pri sledovaní krátkeho videopodnetu (reklamy). Špeciálny dôraz kladieme na korelácie medzi emóciami a inými faktormi. V neposlednom rade sa pozrieme aj na výzvy použitej metódy. Prezentované výstupy sú výsledkom 2ročného zberu dát a analýzy reakcií na viac ako 120 podnetov. Každý podnet bol meraný na vzorke o veľkosti 200 respondentov. Veríme, že prezentovaním našich skúseností zapojíme odbornú psychologickú verejnosť do debaty o softvérovej detekcii emócií a o interpretácii takýchto dát.

Kľúčové slová: emócie, softvér, výrazy tváre

Watching a human face watching an advertisement. Pros and cons of software emotion tracking

Abstract

Paul Ekman considers facial expression of emotions on a human face to be the most precise reflection of our inner states. During his 40+ years long research he identified universal emotions and their facial expressions. In 1978 (Ekman & Friesen) taxonomy of all facial muscle movements was created and muscles movements that were connected to emotion expression were identified. Thanks to IT progress this knowledge was later automated and today it is possible to measure emotions via software and a simple webcam. Affective computing is 20 years old and is globally used in basic or applied research. This article presents the experience of automated emotion tracking from face in a situation when people were watching an advertisement. A special accent is on the correlation between emotions and other factors and we also discuss the limits of automated facial expression tracking. The data were gathered during 2 years and cover over 120 advertisements. Each stimulus was presented to 200 respondents. We believe that by presenting our experience we might spark a debate about affective computing in local professional psychology circles.

Keywords: emotions, software, facial expressions

Grantová podpora: VEGA 1/0578/15.

Úvod

Tento príspevok má interdisciplinárny aplikovaný charakter. Spája informácie z oblasti psychológie a informačnej technológie. Čerpá z údajov, ktoré boli zozbierané vďaka tejto fúzii na poli aplikovanej psychológie, a to konkrétnie psychológie marketingovej komunikácie. Postupne sa pozrieme na možnosti a limity ako človeka, tak aj technológie pri čítaní emočných výrazov tváre.

Tvár je z pohľadu komunikácie systém, ktorý vysiela množstvo signálov a správ. Aj laikovi stačí frakcia sekundy na to, aby z tváre vyčítal informácie o veku, pohlaví, rase, ale aj nálade alebo emócií. A to s vysokou mierou presnosti. Tieto informácie z tváre už dnes dokáže detegovať aj softvér. Vie

pomôcť pri spracovaní, získavaní aj spracovaní dát. Oba prístupy, či už ľudský alebo softvérový, vykazujú špecifické druhy chýb, ktorých sa pri práci s údajmi získanými z našej tváre dopúšťajú. Keď sa naučíme, ako správne kombinovať uvedené prístupy, môže nás to posunúť vpred na poli skúmania tvárových výrazov emócií.

Univerzalita emočných výrazov tváre

Medzi univerzálné emócie sa radí hnev, znechutenie, strach, radosť, smútok a prekvapenie (Ekman, Friesen & Ellsworth, 2013). Ekman (1999, s. 315) venoval podstatnú časť svojho profesionálneho života skúmaniu tvárových výrazov emócií a konštatuje, že „v tvárových výrazoch nachádzame univerzálné znaky emócií“. Kategorický model emócií podporuje tento pohľad a postuluje, že existujú diskrétné emócie, ktoré sú vyvolané afektívnymi programami. Model vychádza z predpokladu, že ľudia rovnako vyjadrujú a vnímajú emočné výrazy (Tomkins & McCarter, 1964). Pre hlbšiu debatu pozri Fox (2008).

Jednému z prvých teoretických východísk dal podobu Darwin (1872/1998) vo svojej knihe „Výrazy emócií u ľudí a zvierat“. Darwin zastával názor, že emócie majú adaptívny charakter a sú nenahraditeľné v otázkach prežitia jedinca a druhu. V spomenutej publikácii sa zaoberal konkrétnymi výrazmi emócií, akými sú napríklad hnev, strach alebo hanba, a zároveň vysvetloval, prečo výrazy tváre vznikajú. Darwin bol inšpirovaný prácou svojich súčasníkov, chirurga Sira Charlesa Bella a anatóma Duchenna de Bologne. Odvtedy mnohé štúdie preukázali, že výraz tváre komunikuje prežívanú emóciu, a že niektoré z týchto výrazov sú konzistentné naprieč kultúrami (napr. Tomkins & McCarter, 1964; Ekman & Friesen, 1971; Ekman, 1993; Larsen & Fredrickson, 1999) a vyskytujú sa aj u novorodencov (Camras, Oster, Campos, Miyake & Bradshaw, 1992).

Až neskôr sa záujem o výrazy tváre preniesol aj do prostredia psychológie. Ekman, ktorý zásadne prispel k bádaniu problematiky, je súčasným priekopníkom v oblasti emočných výrazov tváre. Spolu s Friesenom a Hagerom (1978/2002) vytvorili, a postupne vylepšovali nástroj FACS (Facial Action Coding System), slúžiaci na manuálnu analýzu tvárových výrazov, ktoré sú zaznamenateľné volným okom. FACS taxonomizuje všetky pohyby, ktoré je človek schopný na tvári urobiť, do tzv. akčných jednotiek (Action Unit – AU). Pozorovaný výraz tváre je tvorený jednou alebo viacerými akčnými jednotkami. Každý tvárový výraz je možné klasifikovať ako emocionálny

alebo neemocionálny pomocou FACS Affect Interpretation Database – databázy vytvorenej pre interpretáciu výrazov (Rosenberg, 2005).

Prepojenie vrodených univerzálnych výrazov tváre s konkrétnou emóciou má aj svojich kritikov (Russell, 1994). Napriek tomu ide o prevládajúcu paradigmu. Prieskum názorov medzi vedcami aktívne sa zaobrajúcimi emóciami ukázal, že 80 % z nich sa prikláňa k výroku, že existujú jasné vedecké dôkazy o univerzálnosti signálov emócií v tvári a/alebo hlase (Ekman, 2016).

Limity človeka pri hodnotení výrazov tváre

Napriek tomu, že aj laik dokáže rýchlo získať z tváre veľké množstvo informácií, existujú rôzne prekážky, ktoré znížujú presnosť pri rozpoznávaní tvárových výrazov. Prvým limitom je pozornosť. Človek nie je schopný 100 % času venovať sledovaniu tvárových prejavov. Ľudia prirodzene využívajú pri bežnej interakcii viaceré komunikačné kanály súčasne, pričom im jednotlivo venujú rôznu mieru pozornosti v závislosti od komunikovaného obsahu. Pozornosť býva od tváre komunikačného partnera odvrátená aj zo sociálne podmienených dôvodov, ako napríklad zo zdvorilosti. Až na niektoré výnimky, ako napríklad pri prezentácii pred publikom, je nezdvorilé sústredene sledovať tváre druhých. Mohla by byť zahliadnutá informácia, ktorá nie je smerovaná všetkým. Odčítať emóciu z tváre druhého prináša zodpovednosť za zaznamenanú informáciu. Napríklad, vidieť smútok blízkej osoby človeka nás zavázuje naň reagovať. Ekman a Friesen (2003) v tejto súvislosti hovoria o tvári ako o mieste najväčšej intimity.

Aj v prípade, že by človek dokázal udržať plnú pozornosť na tvári druhej osoby, dochádzalo by k chybám v úsudku. Prvým faktorom, ktorý prispieva k tvorbe chýb v úsudku, je subjektivita. Osobné skúsenosti, nálada či pohľatie komunikátora tvoria určitý filter, pomocou ktorého človek interpretuje význam tvárových výrazov. Ďalším z faktorov sú stereotypy. Jedným z najsilnejších stereotypov je, že ženy sú emocionálnejšie ako muži. Viac o tomto stereotype pozri u Barrett, Robin, Pietromonaco a Eyssell (1998).

Ostatným faktorom sú markery výzoru tváre. Je vedecky potvrdené (Adam, Hess & Kleck, 2015), že ľudská tvár nie je čisté plátno, na ktorom sa premieta emócia, ale samotné stavebné prvky tváre, ako sú kosti, po-kožka, veľkosť a charakter očí alebo pier, sa premietajú do úsudku. Jedným z takých príkladov je, že ľudia, ktorí majú užšie pery alebo nízko postavené oboče, bývajú posudzovaní ako prísnejší (ibid.). Práve zúženie pier a zní-

ženie obočia predstavujú akčné jednotky, ktoré sa vyskytujú univerzálne pri emócií hnev.

Ekman a Friesen (2003) rozlišujú tri druhy tvárových signálov. Emocionálne výrazy môžeme zaradiť medzi *rýchle signály*, nakoľko vznikajú pohybom tvárových svalov, ako sme naznačili vyššie. Na základe tohto pohybu mimických svalov vzniká dočasná zmena tváre, ktorá môže trvať niekoľko sekúnd, v prípade mikro výrazov len niekoľko milisekúnd. Okrem rýchlych signálov Ekman a Friesen (2003) popisujú *statické signály*. Tie sú viac-menej trvalé a môžu predstavovať napríklad pigmentáciu kože či prirodzený vzhľad tváre. Do tretej skupiny patria tzv. *pomalé signály*, ktoré hovoria najmä o zmenách tváre objavujúcich sa s vekom, napríklad trvalé vrásky, zmeny v svalovom tonuse a textúre pokožky na tvári. Klasifikáciu tvárových signálov je dôležité brať do úvahy najmä pri určovaní emocionálnych výrazov v tvári. Statické a pomalé signály môžu skresliť rovnako ľudské, ako automatické určovanie emocionálnych výrazov.

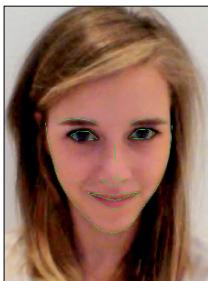
Aj pre štandardizované metódy, akými je FACS, ktoré sa pokúšajú ľudské limity detekcie emócií z tváre eliminovať, stojí v ceste k širšej aplikácii bariéra: časová náročnosť. Skúsenému výskumníkovi trvá viac ako hodinu zakódovať akčné jednotky v jednej minúte videa. Navyše, je štandardom, že tú istú sekvenciu zakódujú najmenej dvaja certifikovaní výskumníci. Z tohto dôvodu nie je FACS kódovanie použiteľné pri väčšom objeme dát a je vhodnejšie pre exploráciu nových výrazov.

Softvérová detekcia emočných výrazov tváre

Oblasť, ktorá sa zaoberá skúmaním a vývojom systémov na rozpoznávanie, interpretáciu, spracovanie a simulovanie ľudských emócií, nesie názov počítačový výpočet afektívnych prejavov (affective computing). Táto oblasť sa rozvíja už 20 rokov a začiatky sa spájajú s prácou Rosalindy Picard z roku 1995. V dnešnej dobe je možné pomocou softvéru za frakciu sekundy vypočítať to, čo by pri ručnom FACS kódovaní trvalo hodinu. Pre značnú časovú a nákladovú efektivitu môžeme pozorovať nárast riešení, ktoré umožňujú automatickú detekciu tvárových emócií.

Ide o rôzne druhy programov, ktoré vo videonahrávke dokážu rozpoznať jednotlivé pohyby tváre alebo emocionálne stavov, a to v závislosti od ich zamerania. Software Emotion ID je vďaka kombinácii počítačového videnia a strojového učenia naučený automaticky rozpoznávať univerzálne emócie a neutrálny stav (Gablíková & Halamová, 2016). Jeho výhodou je presnosť

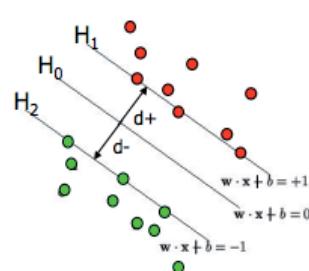
(Tabuľka 1) a analýza výrazov v reálnom čase. Softvér vytvára model každej rozpoznanej tváre a využitím algoritmov počíta pravdepodobnosť výskytu každej univerzálnnej emócie (radost, hnev, znechutenie, strach, prekvapenie, smútok) a neutrálnej tváre v danom okamihu na škále od 0 do 1 (napr. Lewinski, den Uyl & Butler, 2014). Proces rozpoznania emócie obsahuje 3 základné procedúry:



Obr. 1: Detekcia klúčových bodov na tvári



Obr. 2: Detekcia vrások, farieb a tieňov



Obr. 3: Grafické zobrazenie SVM klasifikátora

1. Rozpoznanie a vyňatie črt tváre

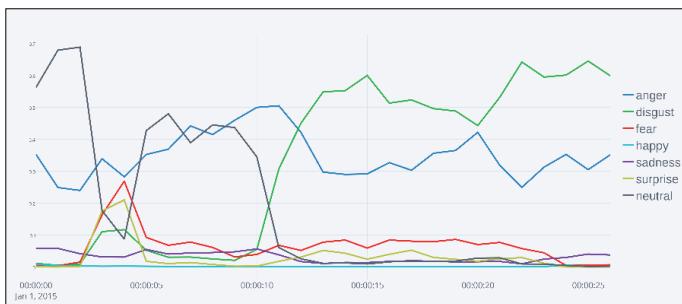
Prvým krokom analýzy je nájsť na každom obrázku v nahrávke tvár a z tváre vyňať klúčové body. Tieto body sú vstupom do klasifikátora pre tzv. geometrické funkcie (Obr. 1). Softvér Emotion ID používa 68 klúčových bodov (napríklad kútiky úst alebo oka). Druhým vstupom do klasifikátora sú textúrové funkcie, ktoré snímajú vzhľad jednotlivých vrások a tieňov na tvári (napr. Cohn & De la Torre, 2015) (Obr. 2).

2. Klasifikovanie emočného stavu

Na predikciu emócií zo vstupných dát softvér používa SVM klasifikátor, ktorý je natrénovaný na tisícoch fotografií mnohých jednotlivcov, ktorí prejavujú emočný výraz na tvári (Gabliková & Halamová, 2016). SVM klasifikátor oddeluje dáta tak, aby maximalizoval vzdialenosť medzi triedami (emóciami). Takto vznikne rovina, ktorá ich oddeluje (Obr. 3). Pri predikcií emócií sa určuje vzdialenosť tváre na obrázku od každej roviny. Každej emócioi sa prisúdi numerická hodnota, ktorá hovorí o pravdepodobnosti, s ktorou sa emócia nachádza na obrázku. Túto pravdepodobnosť nazývame aj intenzitou, nakol'ko platí, že čím intenzívnejší prejav emócie, tým vyššia je pravdepodobnosť.

3. Dátové spracovanie

Výsledky z klasifikátora pre všetkých respondentov za každý obrázok vo videu sa priemerujú do sekundových úsekov a štandardne bývajú zobrazované v grafe, kde os x je čas v sekundách a os y je intenzita emócie v percentách (Obr. 4). Vďaka bohatosti takého typu dát býva práca s emočnými dátami viac determinovaná postavenou hypotézou a zámerom výskumu.



Obr. 4: Príklad grafického zobrazenia emočných dát pre 25sekundové video

Tab. 1: Presnosť softvéru Emotion ID a prítomnosť akčných jednotiek pre primárne emócie

	ROC Emotion ID	akčné jednotky
hnív	99,5 %	4 + 5 + 7 + 23
znechutenie	99,9 %	9 + 15 + 16
strach	98,3 %	1 + 2 + 4 + 5 + 20 + 26
radosť	100,0 %	6 + 12
smútok	97,7 %	1 + 4 + 15
prekvapenie	99,8 %	1 + 2 + 5B + 26
neutrál	97,5 %	---

Poznámka: Presnosť bola vypočítaná na základe ROC (Receiver Operating Characteristic) analýzy, ktorá slúži na detekciu signálu v prítomnosti šumu a počíta správne určenie a falošné určenie pre jednotlivé emócie (Hajian-Tilaki, 2013). Presnosť bola testovaná a vypočítaná na validizovanom súbore dát Radboud Faces Database (RaFD), ktorý tvorí emočné výrazy tváre spolu s označením emócie (Langer et al., 2010).

Softvérové spracovanie emočných výrazov tváre má svoje využitie napríklad pri hodnení páčivosti a emočnej intenzity reklám. Príbehy, aj keď fiktívne,

majú schopnosť vyvolať skutočnú emočnú reakciu (McDuff, 2014). Reklamný spot je príkladom takého príbehu, ktorý je vytvorený tak, aby zaujal, presvedčil, pobavil. Za týmto účelom sa častokrát používa emočný obsah. Spoločnosť Emotion ID otestovala v rokoch 2014–2016 viac ako 150 reklám, každú na kvótnej vzorke slovenskej populácie o veľkosti 200 respondentov. Respondenti boli súčasťou online panelu prieskumnej agentúry 2Muse. Týmto spôsobom sa spracovalo viac ako 15 miliónov obrázkov z nahrávok tvári pre viac ako 2 300 unikátnych respondentov. Na základe týchto skúseností sumarizujeme hlavné výhody využitia softvéru v porovnaní s ľudským hodnotiteľom:

- A. Časová nenáročnosť. Aj keď presný čas potrebný na výpočet väčšieho množstva dát záleží od výkonu aktuálneho procesora, najlepším užívateľom efektivity je fakt, že výsledky emočnej detekcie sú dostupné aj v reálnom čase.
- B. Objektivita. Pri opakovanej hodnotení tej istej nahrávky softvérom sa vždy vypočíta rovnaký výsledok. Na základe skúseností s laickým, ale aj FACS kódovaním výrazov tváre pokladáme dokonalú replikovateľnosť výsledkov ľudského kódovania za nereálnu.
- C. Vyhodnocovanie v reálnom čase. Tento parameter je výhodou hlavne pri konkrétnych aplikáciách, ako napríklad pri afektívnych vzdelávacích systémoch, ktoré vďaka simultánemu vyhodnocovaniu prežívania študenta dokážu adaptovať výučbu (pozri napr. D'mello & Graesser, 2012).
- D. Redukovanie stereotypov. Softvér je produktom konkrétnej doby a stavu poznania. Softvérová detekcia emócií je len tak presná, ako dátá, na ktorých je softvér natrénovaný. Na tento účel sa tvoria súbory dát, ktorími sú obrázky alebo videá tvári rôznych ľudí, ktoré zachytávajú konkrétnu emóciu, ako aj jej označenie. Variabilita súborov dát z pohľadu zdroja, rasy, veku, pohlavia atď. a vedecký postup pri ich vytváraní redukuje vplyv stereotypov.
- E. Eliminácia markerov výrazu tváre. Statické a pomalé signály tváre, ktoré môžu zasahovať do detegovania emócií, je možné eliminovať tzv. kalibráciou. Tvár každého človeka sa kalibruje na svoj špecifický neutrál, ktorý je tak od týchto signálov oprostený. Ku kalibrácii sa dá pristúpiť v dvoch momentoch: 1) na úrovni počítačového videnia alebo 2) na úrovni dát (Loijens & Krips, s. d.). Zozbieranie neutrálnej tváre každého respondenta trvá 5 až 10 sekúnd a obvykle sa deje pred zberom dát. Tvár každého človeka je špecifická, ale pri pohľade na normálnu tvár mužov a žien

(mediánová hodnota zo všetkých zozbieraných obrázkov tvári) vidíme, že muži dosahujú oveľa vyššie hodnoty v emóciách hnev a znechutenie.

Tab. 2: Normálna tvár mužov a žien. Najčastejšia intenzita jednotlivých emócií pre mužov a ženy (mediánová intenzita)

	hnev	znechutenie	strach	radost'	smútok	prekvapenie	neutrál
muž	18	6	2	2	13	0	35
žena	11	3	3	2	13	1	48

Korelácie medzi jednotlivými emóciami, ktoré môžeme sledovať na tejto veľkej vzorke dát, majú logické ukotvenie. Niektoré emócie a stavy majú k sebe prirodzene bližšie, napríklad hnev a znechutenie alebo neutrál a smútok. Problém odlišíť tieto emócie má človek (napr. Ekman, 1993) a aj softvér. Je to preto, že ich tvárové výrazy zdieľajú niektoré akčné jednotky. Úplná relaxácia svalov v neutrále pripomína smútok alebo nudu. Hnev je naopak emícia, ktorá má od neutrálu najďalej. Emócie, ktoré sa zvyčajne neukazujú na tvári súčasne, sú hnev a smútok, hnev a strach, radosť a smútok.

Tab. 3: Pearsonove korelácie zmien intenzity primárnych emócií zo sekundy na sekundu

N = 845295	hnev	znech.	strach	radost'	smútok	prek.	neutrál
hnev		0.26 p < 0,001	-0.30 p < 0,001	-0.13 p < 0,001	-0.32 p < 0,001	-0.19 p < 0,001	-0.58 p < 0,001
znechutenie	0.26 p < 0,001		-0.16 p < 0,001	0.07 p < 0,001	-0.16 p < 0,001	-0.08 p < 0,001	-0.56 p < 0,001
strach	-0.30 p < 0,001	-0.16 p < 0,001		-0.02 p < 0,001	0.09 p < 0,001	0.36 p < 0,001	-0.06 p < 0,001
radosť	-0.13 p < 0,001	0.07 p < 0,001	-0.02 p < 0,001		-0.28 p < 0,001	-0.03 p < 0,001	-0.38 p < 0,001
smútok	-0.32 p < 0,001	-0.16 p < 0,001	0.09 p < 0,001	-0.28 p < 0,001		-0.04 p < 0,001	0.00 p < 0,001
prekvapenie	-0.19 p < 0,001	-0.08 p < 0,001	0.36 p < 0,001	-0.03 p < 0,001	-0.04 p < 0,001		-0.04 p < 0,001
neutrál	-0.58 p < 0,001	-0.56 p < 0,001	-0.06 p < 0,001	-0.38 p < 0,001	0.00 p < 0,001	-0.04 p < 0,001	

Limity technológie pri hodnotení výrazov tváre

Ako v každej praxi v oblasti informačných technológií aj rozpoznanie emočných výrazov tváre musí prekonávať určité prekážky, aby sa dokázal plne využiť potenciál takejto inovácie. Vedieť rozpoznať dostatočne a rovnomerne osvetlenú tvár dnes už nie je výzvou, aj keby bola veľkosť tváre na obrázku iba 20×20 pixelov (Kunka, 2016). Základnou slabinou softvéru je, že sa snaží za každých okolností hľadať na tvári to, na čo je natrénovaný, a teda primárnu emóciu. Takto sa vytvára niekoľko limitov:

- A. Málo slobody v rotačnom pohybe tváre. Rovnako ako pri rozpoznávaní tváre (Pontin, 2007) detekcia emócií funguje s vysokou mierou presnosti pri frontálnej polohe tváre (Obr. 5). Keď sa tvár rotuje v uhle väčšom ako 20 stupňov vzhľadom ku kamere, presnosť detekcie výrazne klesá (Kunka, 2016). Pre zvýšenie presnosti počas rotácie sa tvár akoby rotuje naspäť. Mnohé súbory dát obsahujú obrázky tváre vo frontálnej polohe, ale aj natočené doprava alebo doľava, čo zvyšuje presnosť rozpoznávania pri rotácii tváre v osi y. Najproblematickejšia je os x (hýbanie hlavou hore a dole), pretože na tvári vzniká systematická zmena, ktorá sa podobá na emočný prejav. Pri predklone (Obr. 6) sa zníži vzdialenosť medzi okom a obočím a vzdialenosť medzi vnútrom pier a vonkajškom pier sa v uhle zníži (= akčné jednotky pre hnev). Pri záklone (Obr. 7) sa naopak vzdialenosť medzi okom a obočím zvýši, vzdialenosť medzi horným a dolným viečkom sa zníži a kútky sa položia nižšie ako vrch pier (= akčné jednotky pre smútok alebo strach). Tieto stavy dokáže vyriešiť dátový súbor, ktorý by obsahoval emočné výrazy tváre aj v rôznych uhloch pre os x (USA Patent č. US20150324632 A1, 2015).



Obr. 5: Neutrálna tvár frontálna poloha



Obr. 6: Neutrálna tvár v predklone



Obr. 7: Neutrálna tvár v záklone

Tab. 4: Pearsonove korelácie zmien intenzity primárnych emócií a uhlov zo sekundy na sekundu

N = 845295	hore-dole	vľavo-vpravo	náklon
hnev	-0.33 p < 0,001	-0.05 p < 0,001	0.00 p = 0.003
znechutenie	-0.19 p < 0,001	-0.01 p < 0,001	-0.01 p < 0,001
strach	0.35 p < 0,001	0.06 p < 0,001	0.01 p < 0,001
radosť	-0.11 p < 0,001	0.03 p < 0,001	-0.03 p < 0,001
smútok	0.26 p < 0,001	0.02 p < 0,001	0.04 p < 0,001
prekvapenie	0.09 p < 0,001	0.00 p = 0.95	0.03 p < 0,001
neutrál	0.17 p < 0,001	0.00 p = 0.5	0.00 p < 0,001

- B. Málo slobody v prirodzenom správaní respondenta. Keď dochádza k prekrytiu tváre, napríklad počas jedenia alebo podopretia hlavy, softvér si zakryté miesta domýšľa, čo môže viesť k zníženej presnosti (Kunka, 2016). Parciálnym riešením sú tzv. konfidenčné metriky, ktoré poskytujú informáciu o tom, na kolko si je softvér istý svojimi výstupmi. V prípade prekrytie tváre konfidencia klesá a nedôveryhodné obrázky sa môžu z analýzy odstrániť.
- C. Rozprávanie. Pri artikulácii sa aktivujú mimické svaly a tvoria sa vrásky. Softvér rozpoznáva, že sa menia vzťahy klúčových bodov na tvári a snaží sa hľadať podobnosť týchto zmien s emóciou. Softvér tak zmeny falošne pripisuje emóciám. Sekvencie s rozprávaním sa dajú automaticky odstrániť z analýzy v prípade, ak sa simultánne zaznamenávajú zvukové prejavy respondenta.
- D. Potreba dobrých svetelných podmienok. Málo alebo príliš veľa svetla nie je žiadany stav na presnú detekciu emócií (Kunka, 2016). Kombináciou dvoch prístupov počítačového videnia (geometrické a vzhľadové funkcie) sa presnosť aj za horších svetelných podmienok zvyšuje.
- E. Obmedzené spektrum rozpoznávaných emócií. Softvér rozpoznáva iba to, na čo je natrénovaný. Ak by bolo cieľom výskumu merať napríklad súcit, je nutné mať dátový súbor, ktorý pokrýva súcitné výrazy tváre.

Záver

V článku sme sa snažili popísať základné východiská platné pri hodnote-
ní emocionálnych výrazov tváre. Človek dokáže rýchlo rozpoznať emó-
ciu z výrazu tváre bez akéhokoľvek školenia. Získaný záver však podlieha
skresleniam. V dnešnej dobe sú dostupné softvérové riešenia rozpoznávania
emócií z výrazov tváre, ktoré dosahujú vysokú mieru presnosti. Dokážu
v reálnom čase čítať základné emócie. Naplno využiť potenciál týchto riešení
podmieňuje porozumenie limitom, ktoré so sebou prinášajú. Definovanie
plusov a mínusov systému, ktorý v sebe nesie automatizovanú znalosť ľu-
dstva v oblasti rozpoznania emócií, môže pomôcť objektívnejšie reflektovať
na túto znalosť.

Do budúcnosti je výziev pre softvérovú detekciu emócií niekoľko. Dnes
nie je možné automaticky detegovať mikro emócie, ktoré trvajú zlomok
sekundy. Pri dátovej analýze sa takto krátky emočný prejav podobá na šum.
Čo môže posunúť celú oblasť vpred, je tvorba zložitejších dátových súborov,
ktoré obsahujú spontánne emócie, komplexnejšie emocionálne stavy alebo
rôzne uhly na všetkých osiach rotácie tváre. Jasnou tendenciou vo výskume
emócií je už dnes zapojenie viacerých modalít ľudského správania do skú-
mania. Samostatnou kapitolou je etika softvérového merania emócií. Tvár
v sebe nesie veľa informácií a človek ju vníma ako svoje intímne miesto.
Predstava, že existuje softvér, ktorý všetky informácie z tváre číta, môže
v človeku vyvoláť pocit, že sa vlastník takýchto dát dostáva do určitej super-
-pozície. Je preto nutné k afektívnym inováciám pristupovať s najvyššou
mierou obozretnosti a so zreteľom na etické princípy.

Literatúra

- Adam, R. B., Hess, U., & Kleck, R. E. (2015). The intersection of gender-related facial appearance and facial displays of emotions. *Emotion Review*, 7(1), 5–13.
- Barrett, L. F., Robin, L., Pietromonaco, P. R., & Eyssell, K. M. (1998). Are women the „more emotional“ sex? Evidence from emotional experiences in social context. *Cognition & Emotion*, 12(4), 555–578.
- Camras, L. A., Oster, H., Campos, J. J., Miyake, K., & Bradshaw, D. (1992). Japanese and American infants' responses to arm restraint. *Developmental Psychology*, 28(4), 578.
- Cohn, J. F., & De la Torre, F. (2015). Automated face analysis for affective computing. In R. Calvo, S. D'Mello, J. Gratch, & A. Kappas (Eds.), *The Oxford Handbook of Affective Computing* (131–150). New York: Oxford University Press.

- Darwin, C., Ekman, P., & Prodger, P. (1998). *The expression of the emotions in man and animals*. Oxford University Press, USA.
- D'mello, S., & Graesser, A. (2012). AutoTutor and affective AutoTutor: Learning by talking with cognitively and emotionally intelligent computers that talk back. *ACM Transactions on Interactive Intelligent Systems (TiiS)*, 2(4), 23.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48(4), 384.
- Ekman, P. (1999). Facial expressions. In T. Dalgleish, & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (301–320). New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Ekman, P. (2016). What scientists who study emotion agree about. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 31–34.
- Kunka, T. (22. 4. 2016). *Computer vision and facial expression tracking* (M. Gablikova, dotazovatel).
- Loijens, L., & Krips, O. (s. d.). *FaceReader: Methodology Note*. Dostupné z: http://www.noldus.com/files/file_manager/downloads/whitepaper/FaceReader_Methodology.pdf
- Pontin, M. W. (30. 5. 2007). *Better Face-Recognition Software – Technology Review*. Dostupné z: <https://www.technologyreview.com/s/407976/better-face-recognition-software/>
- Whitehill, J., Movellan, J. R., & Fasel, I. (2015). *USA Patent No. US20150324632 A1*.

Motivace k pohybové aktivitě u psychiatrických pacientů

BĚLA HÁTLOVÁ¹, TEREZA LOUKOVÁ¹, IVA WEDLICHOVÁ¹,
MARTIN DLABAL¹, MARIT SØRENSEN², MARTE BENTZEN²,
ANDERS FALHORLM²

¹Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, katedra psychologie

²Norská škola sportovních studií, Oslo, Norsko

belahatlova@centrum.cz

Abstrakt

Moderní psychiatrie se snaží o nalezení nových přístupů v léčbě tak, aby působila komplexně na osobnost nemocného v souladu s pojetím člověka v jeho bio-psycho-sociální jednotě. Aktuální evropské změny v péči o psychiatrické pacienty se týkají především podpory podpůrných nefarmakologických terapií a posílení ambulantní léčby v systému komplexní péče. Součástí aktivizačních a resocializačních programů by se měla stát i nabídka pohybových aktivit.

Tato studie je předběžným sdělením z prováděného projektu „Physical Activity as a Part of Psychiatric Patient's Treatment“, MŠMT ČR, Czech-Norwegian Research Programme (CZ09) 7F14500, 2014–2017.

Klíčová slova: motivace, fyzická aktivita, psychiatrie

Motivation for Physical Activity of Psychiatric Patients

Abstract

Modern psychiatry is trying to find new approaches to treat and to act comprehensively on the personality of the patient in accordance with the concept of man in his bio-psycho-social unity. The current european changes in the care of psychiatric patients relate primarily to support non-pharmacological

logical therapy, support and strengthen outpatient treatment in the system of comprehensive care. Part of activation and rehabilitation programs should become even offer physical activities.

This study is an interim information carried out the project „Physical Activity as a Part of Psychiatric Patient's Treatment“, the Ministry of Education, Czech-Norwegian Research Programme (CZ09) 7F14500, 2014–2017.

Keywords: motivation, physical activity, psychiatry

Úvod

Onemocnění psychiky se projevuje mimo oblast kognitivních procesů omezením motorických činností, vznikem mimovolných pohybů a úkonů. Dochází k poklesu psychomotorických dovedností, především psychomotorické stability, přesnosti pohybů a pohybové koordinace, ke ztrátě automatických dovedností. Následkem je nutnost zaměření pozornosti při běžných pohybových činnostech. Všechny uvedené odlišnosti vytvářejí u těchto nemocných typický pohybový projev. „Úzký vztah těla a mysli nelze od sebe oddělovat, protože spolu tvoří jeden funkční celek“ (Véle, 2012, s. 27). Je ověřeno, že vnímání sebe sama ve vztahu k pohybu ovlivňuje jak specifické sebehodnocení spojené s tělem a jeho pohybem, tak hodnocení sebe sama na globální úrovni (Fox, 2000). Kromě toho tělesná aktivity může zvýšit kvalitu života lidí s duševními poruchami (Rosenbaum et al., 2014).

U psychicky nemocných osob je pozorovatelná psychopatologie v jejich používání pohybu v rozsahu částí, nebo celku těla a využívání prostoru, potlačování nebo exploze emočních projevů zřejmých v tělesném pohybu a také jejich sociální tělesná úzkost, kdy pohybové aktivity jsou často vnímány jako sebeprezentační hrozba.

Jak pro pochopení aktuální úrovně pohybové aktivity jedinců, tak pro efekt intervencí v oblasti pohybové terapie je udržení dlouhodobé motivace pro dosažení žádoucího efektu klíčovým faktorem (Stackeová, 2010). Pro motivaci k pohybové aktivitě psychiatrických pacientů jsme se zaměřili především na následující oblasti:

Chování v kontextu prožitku

Prožitek je chápan jako niterný akt, jako psychický proces, v němž se bezprostředně zachycují osobní životní pochody, stavy, představy, pocity, jako

zvláštní diferencovaná jednota subjektivního zakoušení vnějšího i vnitřního světa. Potřeba prožitku a jeho intenzity je u každého jedince různá a je pravděpodobně zakódována v genetické výbavě každého jedince. Možnost ovlivnit tuto potřebu je nízká. Když jedinec nedokáže uspokojit tuto potřebu v běžném životě, hledá prožitek jinde (Zuckerman, 1994; Kuban, 2003).

Obavy z prezentace vlastního těla

Pro C. R. Rogerse je sebehodnocení výsledkem internalizovaných sociálních norem (conditions of worth). Dvě základní lidské potřeby jsou: být pozitivně přijímán druhými (positive regard) a rozvíjet své schopnosti a potenciál (sebeaktualizace).

Z dosavadních výzkumů vyplývá, že sociální tělesná úzkost může od účasti na pohybových aktivitách odrazovat (Hart, Leary & Rejeski, 1989). Pohybové aktivity jsou často vnímány jako sebeprezentační hrozba, protože se většina z nich odehrává v prostředí, kde je na tělo kladen velký důraz (Eklund & Crawford, 1994; McAuley & Burman, 1993). Jedinci s vysokým stupněm sociální tělesné úzkosti se pak pohybových aktivit odmítají účastnit právě kvůli obavám z prezentace vlastního těla (Chapman, Fraser, Brown & Burton, 2015).

Resocializace prostřednictvím pohybové aktivity

Pohybová aktivity je převážně společenskou aktivitou (Mason & Holt, 2012). Pro rozvoj sociability je společná činnost podnětem k socializaci, a to i při individuálním cvičení ve skupině. Individuálně prováděná cvičení vedou k větší koncentrovanosti na své prožívání. To může být pro psychotická onemocnění nevhodné. Aktivita by měla být společná i v případě, že nevyžaduje interpersonální komunikaci.

Možnost podpůrné léčby pomocí tělesné aktivity v aktivizaci psychiatrických pacientů je řešena v organizacích:

- European Forum of Psychomotricity (EFP),
- European Federation of Sport Psychology (FEPSAC),
- European Health Psychology Association (EHPS),
- Sport Adaptive Activity (APA).

Je vytvořeno a ověřeno dostatečné množství různě zaměřených pohybových programů. Výměna pohybových programů probíhá, terapeuti se navzájem

obohacují, vzdělávají. Zásadní problém zůstává: Jak motivovat nemocné k pohybové aktivitě? Problém motivace k pohybové aktivitě je hlavním tématem projektu Physical Activity as a Part of Psychiatric Patient's Treatment, Czech-Norwegian Research Programme (CZ09) 7F14500, 2014–2017.

Vycházíme z teorie sebeurčení (SDT – Deci & Ryan, 2000), která popisuje různé kvality motivace, příznivé klima pro změnu chování a předpokládá dodržování aktivity chování. Používá základní koncept autonomní motivace. Autonomní motivace odkazuje na předpoklad chování s pocitem vůle (self-zahájení) a je doprovázena vnitřním vnímaným těžištěm kauzality, to znamená, že chování je vnímáno jako vycházející z „Já“ (Deci & Ryan, 2000). Různé druhy motivace k pohybu ovlivňují jak specifické sebehodnocení spojené s tělem, tak hodnocení sebe sama na globální úrovni. Vztah motivace a globální sebeúcty je nacházen u většiny probandů ve vztahu k jejich tělesným sebepercepcím (Fox, 2000; Tomešová, 2005; Harbichová, 2012). Pokud nemocný uvěří (vnitřní motivace), že je schopný se úspěšně pohybovat, začne se sám o účast na pohybové činnosti zajímat.¹

Významným faktorem psychické regulace chování a prožívání je sebehodnocení. Význam spočívá v obraně „Já“, v jeho organizaci a adaptacní funkci. Lidé zatížení psychickými obtížemi se v období zdraví přirozeně věnovali pohybové aktivitě. V tomto období zdraví se většinou pohybovali automaticky, bez problémů. Schopnost být aktivní se z důvodu psychické zátěže snižovala. V současném prožívání nevnímají pohyb jako způsob uvolnění, ale jako další zátěž.

Sebe sama může pacient prožít v situacích, kdy je plně účasten na činnosti, kterou provádí. Záměr terapie vede k prohloubení vnímání těla, vnímání tělesného „Já“ a možnosti ovládat své pohyby. Fyzická zátěž by neměla být pacientovi nepříjemná. Je vhodné, aby se pacient cítil jistý ve svých hranicích (sám v sobě a v mini-prostoru, který ho obklopuje).

Jak motivovat psychicky nemocné k pohybové aktivitě?

Vycházíme z předpokladu, že je důležité u nemocných znova obnovit vztah k pohybové aktivitě. Je třeba vybudovat zájem, kdy si jedinec aktivitu užívá, jeho odhodlání, kdy věří, že je to důležité a příjemné, jeho sebevědomí, kdy

¹ Vnější motivace nemotivuje dlouhodobě, proto není tak efektivní. Byl nalezen přímý negativní vztah nedostatku motivace a globální sebeúcty (Harbichová, 2012).

zvládá aktivitu bez problémů, věří si. V neposlední řadě je třeba zdůrazňovat, že schopnost být aktivní – pohybovat se – musí být udržována.

Ve druhé polovině 70. let William R. Rollnick (Rollnick et al., 2008), jeden z pozdějších autorů metody motivačních rozhovorů, zjistil, že empatie a reflektivní naslouchání musí být součástí všech účinných rychlých intervencí. Práce s motivací je důležitou součástí mnoha pomáhajících profesí. V souladu s tímto názorem jsme v našem projektu pracovali s terapeuty, kteří byli vyškoleni v aplikaci motivačních pohovorů. Terapeuti pak motivovali pacienty k provádění pohybové aktivity. Pacienti měli možnost se s nabízenými pohybovými aktivitami seznámit. Druh následně pravidelně prováděné pohybové aktivity byl přizpůsoben zájmům pacienta.

Výzkumný soubor: Do projektu je zařazeno 400 psychiatrických pacientů ve věku 21–55 let, muži a ženy žijící v ČR a v Norsku.

Cíl výzkumu: Zjištění, jak motivovat psychicky nemocné k pohybové aktivity. Vycházíme z předpokladu, že je důležité znova obnovit vztah k pohybové aktivity.

Vybudovat:

- zájem (jedinec si užívá aktivitu),
- odhodlání (věří, že je to důležité a nakonec i příjemné),
- sebevědomí (zvládá aktivitu bez problémů, věří si).

Metoda: Motivační rozhovor (Miller & Rollnick, 2002).

Výsledky: Aplikace metody motivačního rozhovoru a sběr dat byly zahájeny v České republice a paralelně v Norsku v dubnu 2016. V současné době jsou zpracovávána získaná data ze standardizovaných dotazníků a poznatky z pozorování.

Závěry: Projekt je příkladem úspěšné spolupráce mezinárodního výzkumného grantu mezi katedrou psychologie PF UJEP, Ústí nad Labem, a Norwegian School of Sport Science, Oslo.

Literatura

- McAuley, E., & Burman, G. (1993). The social physique anxiety scale: Construct validity in adolescent females. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 25(9), 1049–1053.
- Chapman, J. J., Fraser, S. J., Brown, W. J., & Burton, N. W. (2015). Physical activity and sedentary behaviour of adults with mental illness. *Journal of Science and Medicine in Sport*. <http://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.07.017>

- Crawford, S., & Eklund, R. C. (1994). Social physique anxiety, reasons for exercise, and attitudes toward exercise settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 16*(1), 70–82.
- Fox, K. R. (2000). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. In S. H. J. Biddle, K. R. Fox, & S. H. Boutcher (Eds.), *Physical Activity and Psychological Well-Being* (88–117). London: Routledge.
- Harbichová, I. (2012). *Motivace ve sportu: Vztah k celkové sebeúctě a tělesnému sebevnímání*. Disertační práce. Praha: FTVS UK.
- Hart, E. A., Leary, M. R., & Rejeski, W. J. (1989). The Measurement of Social Physique Anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 11*, 94–104.
- Kuban, J. (2003). *Potřeba mimořádného prožitku ve sportu, diagnostika a využití*. Disertační práce. Praha: FTVS UK.
- Mason, O. J., & Holt, R. (2012). Mental health and physical activity interventions: A review of the qualitative literature. *Journal of Mental Health, 21*(3), 274–284. <http://doi.org/10.3109/09638237.2011.648344>
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: preparing people for change*. 2nd rev. edition. New York: The Guilford Press.
- Rollnick, S., Miller, W. R., & Butler, C. C. (2008). *Motivational Interviewing in Health Care. Helping Patients Change Behavior*. New York: Guilford.
- Rosenbaum, S., Tiedemann, A., Sherrington, C., Curtis, J., & Ward, P. B. (2014). Physical Activity Interventions for People with Mental Illness: A Systematic Review and Meta-Analysis. *The Journal of Clinical Psychiatry, 75*(9), 964–974. <http://doi.org/10.4088/JCP.13r08765>
- Stackeová, D. (2010). Perspektivy tématu výkonové motivace v kinantropologii. *Česká kinatropologie, 14*(1), 9–18.
- Tomešová, E. (2005). *Tělesné sebepojetí a sebeúcta. Mezikultuní převod a validizace profilu tělesného sebepojetí*. Disertační práce. Praha: FTVS UK.
- Véle, F. (2012). *Vyšetření hybných funkcí z pohledu neurofyziologie*. Praha: Triton.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. New York: Cambridge University Press.

Škála měření adaptivních schopností u dětí: první pilotní studie

LUCIE CHADIMOVÁ¹, JAKUB JELÍNEK², MATĚJ SEIFERT³

¹Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení
a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha

²Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, Brno

³Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Praha

lucie.chadimova@nuv.cz; jakub.jelinek@nuv.cz; matej.seifert@nuv.cz

Abstrakt

Adaptivní dovednosti jsou významné pro nezávislost a soběstačnost člověka v jeho každodenním životě. Jde o široce definovaný konstrukt zahrnující dovednosti sociální, praktické a konceptuální (dle teoretického modelu AAIDD, který je užíván v DSM-5). Stanovení diagnózy mentálního postižení předpokládá zevrubné zhodnocení adaptivních schopností dítěte. Dospod však není k dispozici standardizovaný nástroj konstruovaný pro české prostředí. Vývoj české škály adaptivních schopností pro děti je projektem, který navazuje na činnost odborné skupiny pro diagnostiku lehkého mentálního postižení při Národním ústavu pro vzdělávání. Metoda je konstruována se záměrem dosáhnout co nejvyšší kulturní adekvátnosti jak vůči majoritní populaci, tak minoritním skupinám obyvatelstva, zejména romské populaci. Představíme dosavadní postup vývoje diagnostického nástroje a nastíníme poznatky z pilotních studií, zaměřených na obsahovou validitu položek a srozumitelnost nástroje pro uživatele i respondenty z různých skupin populace. V rámci pilotní studie bylo získáno posouzení od více než 60 dětí za pomoci forem pro učitele, pro rodiče, pro rodiče formou strukturovaného rozhovoru a jejich kombinací.

Klíčová slova: adaptivní chování, vývoj testů, posuzovací škála

The assessment scale of adaptive behavior for children: First pilot study

Abstract

Adaptive skills are crucial for independence and self sufficiency of a person in his daily life. It's widely defined construct that contains social, practical and conceptual abilities (based on the AAIDD construct used by DSM-5). The comprehensive evaluation of child's adaptive abilities is an integral part of mental disorder diagnostic process. However there is no standardized instrument construed for Czech environment yet. The development of Czech scale for adaptive behavior assessment of children arose from the organized group of experts in the area of mild mental disorder diagnostics within the frame of National Institute of Education. The aim of construed instrument is cultural adequacy for both majority population and minority population groups, especially for Roma population. We introduce the process of assessment instrument development and results of first pilot study aimed on content validity and comprehensiveness for both users and respondents from different population groups. During the pilot study we obtained the assessment of more than 60 children with use of teacher or parent form of an instrument, an interview form for parents or their combinations.

Keywords: adaptive behavior, test development, assessment scale

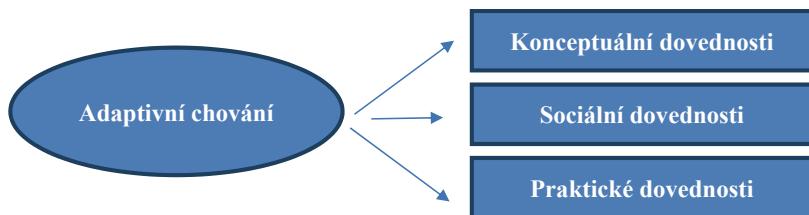
Projekt je realizován v rámci činnosti Národního ústavu pro vzdělávání, přímo řízené organizace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Úvod

Adaptivní chování je definováno jako naučené dovednosti, které jedinec vykonává, aby naplnil očekávání společnosti vůči osobám jeho věku a kulturní skupiny v praktické, konceptuální a sociální doméně (Schalock et al., 2010). Tato definice Americké asociace pro intelektové a vývojové poruchy (AAIDD) je využívána mj. v současné verzi Diagnosticko-statistického manuálu (DSM-5, Raboch et al., 2015), podle které je posouzení adaptivních schopností společně s inteligenčními testy nezbytnou součástí diagnostiky mentálního postižení (American Psychiatric Association, 2013). Přítomnost mentálního postižení (MP) se zákonitě projevuje nejen sníženými výkony

v inteligenčních testech, ale také sníženou schopností zvládat rozmanité nároky běžného života (Thompson, McGrew & Bruininks, 1999).

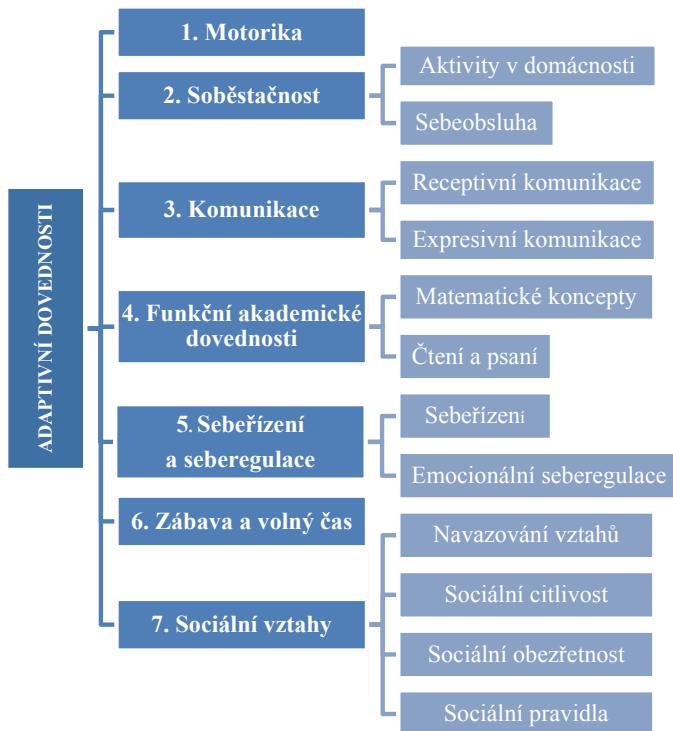
Adaptivní chování je vícedimenziorní konstrukt, který zahrnuje dovednosti **motorické** (hrubá a jemná motorika, uplatňují se zejména u dětí do 4 let), **koncepcionální** (studijní a komunikační dovednosti, schopnost sebeřízení), **praktické** (péče o sebe sama, aktivity v domácnosti, rutinní činnosti) a **sociální** (sociální pravidla, navazování vztahu, empatie aj.). Motorické dovednosti jsou z konstraktu adaptivního chování dle AAIDD vyděleny (viz Model 1), jelikož posouzení a kompenzace motorických omezení jedince bývají předmětem lékařské péče. V některých metodách je posouzení této oblasti zachováno s přihlédnutím k ranému vývoji dítěte, u zdravotně postižených s ohledem k efektivitě užívání dostupných kompenzačních pomůcek.



Model 1: Model adaptivních schopností dle Thompson, McGrew & Bruininks (1990), jak jej používá klasifikační systém DSM-5.

AAIDD akcentuje pro diagnostiku mentálního postižení kombinaci kvalitativního i na testech založeného posouzení intelektu a adaptivního chování; tato kritéria jsou relevantní i dle MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, 1992). Posouzení adaptivního chování je podstatné též vzhledem k riziku kulturní závislosti dostupných intelektových testů, kterému se není dosud možné pro některé cílové skupiny vyhnout ani u moderních metod.

Diagnostika mentálního postižení v ČR probíhá v souladu s MKN-10. V tomto klasifikačním systému je kritériem MP výsledek standardizovaných testů inteligence. V upraveném českém znění MKN-10 (Palčová, 2000) je hodnocení adaptivních dovedností vyžadováno. České vydání DSM-5 uvádí, že nedostatky adaptivních funkcí odráží, nakolik jedinec dosahuje společenských norem v oblasti osobní nezávislosti a sociální odpovědnosti v porovnání s vrstevníky se stejným sociokulturním zázemím.



Model 2: Model adaptivních schopností pro vývoj posuzovacích škál pro děti v českém prostředí

V našem prostředí neexistují vhodné standardizované metody pro komplexní diagnostiku adaptivního chování – jsou k dispozici pouze nástroje orientační, např. Vinelandská škála sociální zralosti (Kožený, 1974), EHP dítěte s PAS (Čadilová & Žampachová, 2005, 2012) či vybrané subtesty BRIEF (Gioia, 2011). Tyto metody explicitně neověřují validitu posouzení adaptivních schopností u kulturních a jazykových menšin. Aktuálně probíhá adaptace a vývoj nových metod s potenciálem pro hodnocení adaptivního chování u dětí. Jednou z nich jsou posuzovací škály adaptivního chování pro děti ve věku 5–16 let žijící v českém prostředí. V rámci vývoje standardizované metody pro posuzování adaptivního chování byla provedena studie mapující podobu konstruktu adaptivního chování v ČR. Data založená na kategorizaci položek z dostupných zahraničních metod byla zpracována do podoby hierarchického modelu. Srovnání s modelem DSM-5 naznači-

lo, že model dle AAIDD je užitečnou approximací konstruktu adaptivních schopností pro české prostředí (Chadimová et al., 2016). Identifikované shluky se staly podkladem pro diskusi o modelu adaptivních schopností pro pilotní ověřování metody. Na základě diskuse s expertní skupinou byly do modelu zahrnutý také motorické dovednosti, které by mohly diferencovat MP u dětí nižšího věku. Výsledky shlukové analýzy dle jednotlivých úrovní členění a způsobů shlukování byly následně skupinou 5 odborníků (odlišné od skupiny kategorizujících) zapracovány do modelu s celkem 10 škálami. Po následné diskusi se skupinou kategorizujících odborníků jsme počet škál snížili na 7 (byly sloučeny obsahově podobné škály, viz Model 2).

Jedná se o sloučení škály aktivit v domácnosti a sebeobsluhy, dále škály sebeřízení a emocionální seberegulace a rozpuštění škály „bezpečnost“ mezi jednotlivé škály s ohledem na mapování schopnosti dítěte dbát na svou bezpečnost napříč většinou posuzovaných kontextů. Také schopnost dítěte zvládat rutinní činnosti byla s ohledem k nízkému počtu položek přiřazena k oblasti sebeřízení.

Předkládáme výsledky pilotní studie vyvíjeného nástroje pro komplexní diagnostiku adaptivních schopností u dětí ve věku 5–16 let. Tento nástroj by měl sloužit k upřesnění obrazu běžného fungování dítěte s ohledem na potenciální oslabení intelektu a zároveň sloužit jako podklad pro následná intervenční opatření. Realizovaná studie se zaměřila na kvalitativní analýzu fungování metody pro posouzení adaptivních schopností dětí z majoritní populace a dětí romské národnosti. V obou skupinách byly vyhledávány jak děti bez zdravotního postižení (ZP), tak děti se zdravotním postižením.

Metoda

První pilotní studie se zaměřila na obsahové posouzení položek a zhodnocení fungování odpověďové škály. V rámci této pilotní studie byly administrovány celkem tři formy dotazníku. Posouzení rodičem proběhlo ve formě dotazníku nebo interview (451 položek), posouzení učitelem bylo prováděno výlučně dotazníkovou formou (382 položek).

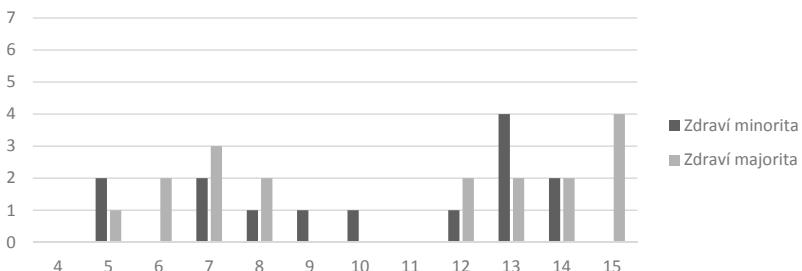
Tab. 1: Hodnoticí škála pro první pilotní studii nástroje

Odpověďová škála:	
A	NEVYKONÁ SAMOSTATNĚ (nikdy, když je úkon očekáván)
B	málokdy VYKONÁ SAMOSTATNĚ (cca 25 % situací)
C	často VYKONÁ SAMOSTATNĚ (cca 75 % situací)
D	vždy nebo téměř vždy VYKONÁ SAMOSTATNĚ (více než 90 %)
NS	fyzické postižení dítěti narušuje možnost projevit chování nebo vykonat činnost
NK	dítě nemá příležitost vykonávat z kulturních nebo regionálních důvodů (např. nejezdí hromadnou dopravou, protože v jeho bydlišti není zavedena)
NI	hodnotitel nemá informaci o typickém chování dítěte nebo zvládání činnosti
?	v tomto sloupci můžete upozornit, že se k této otázce chcete vrátit v následném rozhovoru

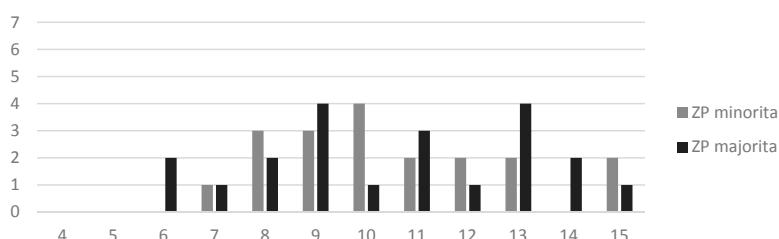
Respondentům bylo řečeno, že mají hodnotit: „... běžné chování dítěte v různých situacích... a samozřejmost, s jakou dítě toto chování nebo činnost projevuje bez podpory rodiče nebo širšího okolí. Jako podporu chápeme dopomoc, návod k postupu... i prosté připomenutí v situacích, kdy je zřejmé, že bez připomenutí dítě činnost vůbec nevykoná, a současně se jedná o chování, které je u dětí jeho věku zcela běžné a automatické. Ve všech položkách je hodnoceno pouze účelové a cílevědomé chování (dítě chce něčeho dosáhnout, proto danou věc udělá).“

Respondenti odpovídali na základní čtyřbodové škále (A, B, C, D pro posouzení kvality a frekvence projevaného chování), v případě, že nebylo možné odpověď poskytnout, žádali jsme respondenty o zaznačení příčiny chybějící odpovědi (chybějící příležitost k danému chování z důvodů postižení, z kulturních či regionálních důvodů nebo proto, že posuzovatel nemá dostatek informací pro posouzení tohoto chování). Respondent měl také možnost v případě nejasností zaznačit u dané položky otazník, kterým dal najevo, že by se k dané položce rád vrátil po skončení vyplňování, v rozhovoru s administrátorem. Respondenti byli podporováni ke sdílení komentářů a postřehů k jednotlivým položkám. Za tuto spolupráci respondenti získali finanční odměnu.

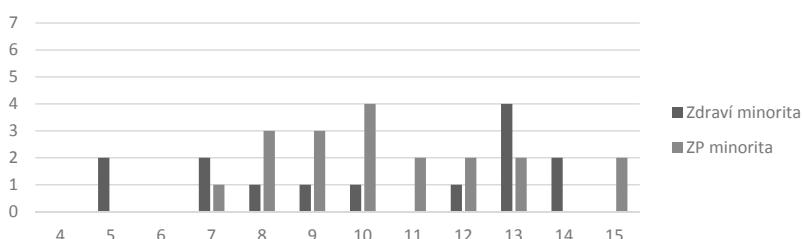
Graf 1: Četnosti posouzených majoritních a minoritních dětí bez zdravotního postižení



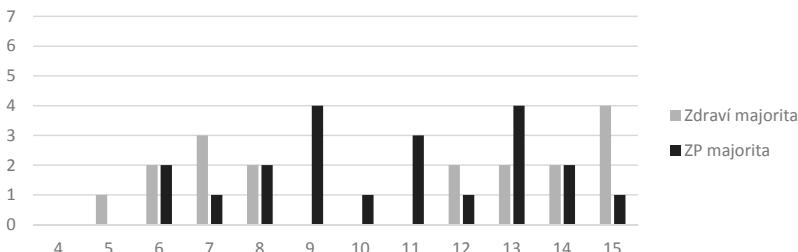
Graf 2: Četnosti posouzených majoritních a minoritních dětí se zdravotním postižením



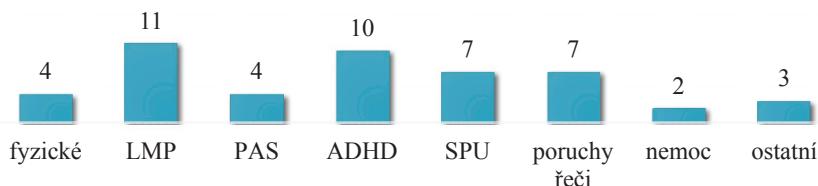
Graf 3: Četnosti posouzených minoritních dětí se zdravotním postižením a bez něj



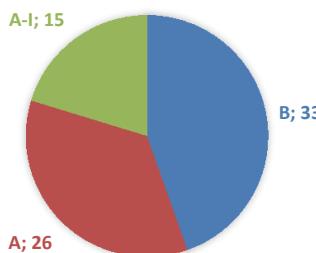
Graf 4: Četnosti posouzených majoritních dětí se zdravotním postižením a bez něj



Graf 5: Četnosti posouzených dětí dle typu zdravotního postižení



Cílem studie bylo získat posouzení od rodičů a učitelů rozmanitého vzorku dětí z hlediska věku a zdravotního postižení. Posouzeno bylo 65 dětí (24 dívek a 41 chlapců) z majoritního i minoritního prostředí (70 % majoritní, 25 % romské, 5 % ostatní). Příslušnost dítěte k minoritní populaci byla popsána na základě známé sebeidentifikace rodiny, a to učitelem dítěte nebo zaměstnanci spolupracující neziskové organizace. Děti romské národnosti byly vyhledávány plánovitě, děti vietnamské a ukrajinské národnosti byly zařazeny na základě vlastního výběru učitele. I přes kontrolovaný výběr se nepodařilo získat posouzení všech relevantních věkových skupin (např. chybějící posouzení skupiny postižených dětí ve věku 5–6 let, nízké zastoupení dětí ve věku 9–11 let ve skupině zdravých dětí). Více viz grafy 1–4 (horizontální osa odpovídá věku dítěte, vertikální osa pak počtu dětí, od nichž jsme získali posouzení). Četnosti zastoupení jednotlivých zdravotních postižení ve vzorku znázorňuje graf 5. Četnost posouzení jednotlivými formami nástroje popisujeme v grafu 6.

Graf 6: Zastoupení jednotlivých forem nástroje v pilotní studii

Některé děti byly posouzeny paralelně více formami nástroje, jako podklad pro následné kvalitativní analýzy rozdílů v odpovídání jednotlivých hodnotitelů. Dotazníky byly administrovány několika způsoby:

1. ve formě fokusních skupin v kontaktu s pracovníky NÚV;
2. ve spolupráci s poradenskými pracovníky, kteří mimo dotazníkových forem administrovali a hodnotili také rozhovorovou formu nástroje;
3. elektronickou formou dotazníku, která byla využita výhradně u učitelů, kteří projevili zájem anonymně posoudit libovolné jimi zvolené dítě.

Respondenty jsme žádali o zpětnou vazbu ke srozumitelnosti položek a odpověďové škály a také o komentáře k výstižnosti položek pro popis adaptivního chování dítěte aj. Shromažďování a následné zpracování dat probíhalo v programech Lime Survey a Microsoft Excel.

Výsledky

Předkládáme nejvýznamnější kvalitativní výsledky prováděné pilotní studie. V reakci na základní odpověďovou škálu vypovídající o míře výskytu chování (A, B, C, D) někteří respondenti uváděli potřebu volit střední hodnotu (někdy ano, někdy ne). Ukázalo se, že prostor mezi výskytem chování dítěte s frekvencí 25 % a 75 % byl vnímán jako příliš široký. Respondenti měli tendenci vybírat obě z daných variant nebo uváděli, že chybí střední hodnota. Další respondenti také uváděli potřebu zaznamenat, že dítě některé činnosti vykonávat nemůže z důvodu zákazu nebo je smí vykonávat pouze pod dohledem rodiče – samostatně k tomu nemá příležitost.

Z hlediska srozumitelnosti položek se neobjevovaly u respondentů z majoritní populace obtíže s porozuměním. Odhalena byla některá problematická znění jednotlivých položek a jejich interference s odpověďovou škálou – např. položka: „*Pro zábavu se občas věnuje tvořivé činnosti (např. výtvarné, hudební, technické, literární).*“ Další potíže byly spojeny s položkami, které bylo problematické formulovat v souladu se škálou tak, aby neobsahovaly dvojitý zápor – např. položka: „*Nedává si do úst nejedlé předměty.*“ Další jednotlivé položky obsahovaly příklady souvisejících činností, které byly z pohledu rodičů vyhodnoceny jako odlišné z hlediska obtížnosti. V takových situacích nevěděli, jak odpovídat, např. pokud jednu činnost zvládne a druhou nikoliv – např. položka: „*Ustele si postel a v případě potřeby vymění povlečení.*“ V některých škálách jsme narazili na stropový efekt určitých položek (komunikace) či větší části škály (motorika) – většina posuzovaných dětí položky zvládala.

Analyza posouzení dětí, jejichž věk se pohyboval na okrajích věkového rozpětí, vykazovala předpokládané obtíže se zodpovídáním některých položek dané širokým věkovým rozpětím škály. Zvažována jsou dvě možná praktická řešení, která však mají pro využitelnost nástroje zásadní implikace. Prvním je pravidlo startu na základě věku dítěte a pravidlo konce založené na počtu položek zodpovězených jako „nevýkoná“, obdobně jako např. posuzovací škály SIB-R (Bruininks et al., 1996) nebo Vineland 2 (Sparrow et al., 2005). Dalším řešením by byly odlišné formy nástroje dle věku dětí, což je způsob konstrukce většiny odpovídajících zahraničních škál, jako např. DABS (Tassé et al., 2016) nebo ABAS-3 (Harrison & Oakland, 2015).

Ve skupině minoritních respondentů převažovala tendence k odpovídání v extrémech škály, způsobem „ano/ne“. V případě vedení rozhovoru u některých vyvstávala potřeba opakováně instruovat ke způsobu odpovídání na škále dle frekvence chování dítěte. Zmapovali jsme možné problematické výrazy, které mohou vést k neporozumění – např. *realistické cíle, konstruktivní kritika, tvořivá činnost, oboustranně uspokojivé vztahy, opodstatněné nároky, přijmout kompromis, uspokojivé řešení* atp. Jako velmi dobře srozumitelné se jeví oblasti spojené se sebeobsluhou a aktivitami v domácnosti.

Dalším významným zjištěním byla identifikace položek v učitelské formě, které naznačily rozsah otázek o dítěti, jež jsou učitelé schopni spolehlivě zodpovědět. Získali jsme také podrobnější představu o položkách relevantních pro učitele v jednotlivých úrovních vzdělávacího systému. Jde

o informace, které by učitel o dítěti znát mohl, ale spíše z prostředí mimo školní kontext (výlet, neformální rozhovor), např.:

- „*Naslouchá přátelům nebo členům rodiny, když si potřebují promluvit o osobních problémech.*“
- „*Když zabloudí, poradí si a nalezne cíl (např. zeptá se někoho na cestu nebo zatelefonuje známé osobě).*“
- „*Zařídí si potřebné věci při trávení volného času mimo domov (např. koupí lístky, objedná v občerstvení).*“

Důležité podněty od poradenských pracovníků přicházely také z hlediska využití rozhovorové škály pro rodiče. Na jedné straně se jednalo o dlouhý a poměrně náročný rozhovor (referovány 1–4 hodiny), zejména s ohledem na potřebu dodatečně respondentům vysvětlovat některé položky vlastními slovy. K tomu každý z poradenských profesionálů přistupoval poněkud jinak. Ačkoliv otázky v rozhovorové formě byly pro usnadnění rozhovoru seskupeny odlišným způsobem, tzn. na základě jednotlivých životních situací dítěte (jak vypadá ráno, jak se chová u jídla, mezi kamarády atp.), tento způsob významně usnadnění nepřinesl, naopak komplikoval orientaci poradenského pracovníka v kontextu jednotlivých otázek.

Na druhou stranu se rozhovorová forma pro rodiče ukázala jako neocenitelná možností mapovat dané projevy v kontextu konkrétních situací, vysvětlit respondentovi položky, u nichž si nejsme jisti srozumitelností, vést respondenta k odpovídání dle znění odpověďové škály a předcházet tak zkreslování výsledků např. využíváním pouze krajních hodnot.

Diskuse

Studie upozornila na jevy v odpovídání jednotlivých skupin respondentů (rodiče, učitelé) a také na skutečnosti týkající se formulace položek, které je nutné zohlednit v dalších fázích vývoje nástroje. Jedná se zejména o vynechání výrazů identifikovaných jako nesrozumitelné směrem k minoritním respondentům. Dále se jedná o úpravu příkladů a důsledně co nejkonkrétnější možné vymezení hodnoceného chování, které neumožní více způsobů interpretace.

Složení učitelské formy dotazníku bylo přehodnoceno na základě získaných komentářů. Problematické byly typicky položky v oblasti zábavy a volného času, jejichž zařazení do učitelské formy bylo zvažováno již v předchozích fázích vývoje, avšak nepanovała shoda nad možnostmi uči-

telů v dané oblasti posouzení provést. Tyto položky budou tedy z učitelské formy odebrány a dále ověřovány v rodičovské formě nástroje. V následujících fázích vývoje nástroje také provedeme sjednocení formy rodičovského dotazníku a formy pro strukturované interview s rodičem, a to směrem k co největší přehlednosti pro uživatele nástroje. Strukturovaný rozhovor bude představovat alternativní formu administrace dotazníkové formy pro rodiče. Paralelnost obou forem administrace bude však v následujících fázích také třeba ověřit.

Na základě pilotní studie jsme se rozhodli odebrat z popisu škály slovo „samostatně“. Míra samostatnosti zvládání bude detailněji popsána v jednotlivých stupních škály. Rozhodli jsme se také rozšířit hodnoticí škálu o střední hodnotu odpovídající četnosti sledovaného chování 50% (hodnota s popisem „někdy“). Použití škály s lichým počtem odpověďových možností hrozí vyšším rizikem efektu centrální tendence v odpovídání, tedy že si hodnotitel „zjednoduší práci“ volbou střední hodnoty na většinu položek, bez důkladnějšího promyšlení odpovědi, tedy bez diagnostické hodnoty. Toto riziko roste s rostoucím počtem položek, což je v aktuální podobě škály poměrně nepřijemné. Na druhou stranu v naší škále střední hodnota ne-představuje neutrální hodnotu, jak tomu je v bipolárních škálách. Namísto toho je definována z hlediska kontextu výskytu chování a jeho frekvence. Distribuce skórů jednotlivých položek bude ověřována v následujících pilotních studiích.

Další otázkou je řešení uživatelské stránky posuzovacích škál. Obě zvažovaná řešení směrem ke snížení počtu administrovaných položek, které je pro praktickou využitelnost nástroje nutné, s sebou nesou výhody i nevýhody. Pravidlo startu na základě věku dítěte a pravidlo konce založené na počtu položek zodpovězených jako „nevýkoná“ jsou jednou možností. V takovém případě bude každý jednotlivý administrovaný dotazník obsahovat všechny položky dané finální škály (tzn. pro všechny věkové skupiny). V případě významné vybočujícího hodnocení dítěte v dané škále je prostor postoupit k položkám vyšší i nižší obtížnosti. Tato forma je však vhodná spíše pro administraci formou strukturovaného interview, jelikož pravidla orientace ve škále mohou být pro respondenty další zátěží. Odlišné formy nástroje dle věku dětí zjednodušují administraci metody respondentům, jelikož umožňují vybrat menší počet položek obvykle relevantních pro děti dané skupiny. V případě výrazně vybočujícího či nerovnoměrného hodnocení daného dítěte (např. u dětí s postižením) však může dojít k efektu stropu

či efektu podlahy z hlediska nedostatečného rozpětí obtížnosti položek. Obdobný efekt může nastávat také v případě dětí spadajících do hraničních věkových kategorií dané věkové formy.

V této studii jsme získali malý a výrazně heterogenní vzorek respondentů. Ze studie tedy pochopitelně není možné činit žádné závěry odpovídající četnosti výskytu daného chování v té či oné populaci. Rozhodli jsme se prozatím nevyřazovat položky na základě nastíněných stropových efektů. Toto hodnocení položek ponecháme až po shromáždění dostatečného vzorku dětí s různými druhy zdravotního postižení, zejména v nejmladší skupině (5–6 let).

Závěr

Aktuální příspěvek čtenáře seznámil s nejdůležitějšími poznatkami kvalitativního rázu, získanými v rámci úvodní pilotní studie. Tyto poznatky se týkají problematiky formulace položek, odpověďové škály, validity jednotlivých forem nástroje a obsahové validity nástroje pro posouzení adaptivních schopností jak dětí majoritní populace České republiky, tak dětí romské národnosti. V následujících fázích vývoje budou provedeny kvantitativní studie zaměřené na ověření distribuce položkových skóru u jednotlivých skupin respondentů.

Literatura

- Bruininks, R. H., Woodcock, R. W., Weatherman, R. F., & Hill, B. K. (1996). *SIB-R: Scales of independent behavior-revised*. Chicago: Riverside Pub. Co.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2005). *Edukačně hodnotící profil žáka s PAS (8–15 let)*. (1st ed.). Praha: IPPP ČR.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2012). *Edukačně hodnotící profil dítěte s PAS (0–7 let)*. (2nd ed.). Praha: APLA.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., Kenworthy, L., & Ptáček, R. (2011). *BRIEF – Hodnocení exekutivních funkcí u dětí*. Praha: Testcentrum.
- Harrison, P. L., & Oakland, T. (2015). *Adaptive Behavior Assessment System*. (3nd ed.). Torrance, CA: Western Psychological Services.
- Chadimová, L., Urbánek, T., Seifert, M., & Ivanková, K. (2016). Model adaptivních schopností pro vývoj českých posuzovacích škál u dětí. In E. Maierová, L. Viktorová, & M. Dolejš (Eds.), *Výzkum + /vs/– praxe: sborník 6. ročníku PhD existence, česko-slovenské psychologické konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech, Olomouc, 8.–9. 2. 2016* (107–111). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Kožený, J. (1974). *Vinelandská škála sociální zralosti: příručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- McGrew, K. S., & Bruininks, R. H. (1990). Defining adaptive and maladaptive behavior within a model of personal competence. *School Psychology Review*, 19(1), 53–73.
- Mezinárodní klasifikace nemocí: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize MKN-10* (1992). Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky.
- Palčová, A. (2000). *Mezinárodní klasifikace nemocí: 10. revize: duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. Praha: Psychiatrické centrum.
- Raboch, J., Hrdlička, M., Mohr, P., Pavlovský, P., & Ptáček, P. (Eds.) (2015). *DSM-5: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. (1st ed.). Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- Schalock, R. L., & Braddock, D. (Eds.) (1999). *Adaptive behavior and its measurement: implications for the field of mental retardation*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., et al. (2010). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. (11th ed.). Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Sparrow, S. S., Cicchetti, V. D., & Balla, A. D. (2005). *Vineland adaptive behavior scales*. (2nd ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service Publishing.
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Thissen, D., Balboni, G., Bersani, H., Borthwick-Duffy, S. A., et al. (2016). Development and Standardization of the Diagnostic Adaptive Behavior Scale: Application of Item Response Theory to the Assessment of Adaptive Behavior. *American Journal On Intellectual And Developmental Disabilities*, 121(2), 79–94.

Barnumský efekt a sebaprezentačné skreslenie v teste Lüscherova klinická diagnostika

MAGDALÉNA JAČALOVÁ

Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, Ružomberok
meggy.jacalova@gmail.com

Abstrakt

V širšie koncipovanom výskume overujúcim kritériá kvality testu Lüscherova klinická diagnostika sme využili možnosť overenia výskytu barnumského efektu a vplyvu sociálnej žiadúcnosti výroku na postoj jedinca k výsledku v teste, aj keď súhlas osoby s výsledkami testu prezentovanými v podobe verbálnych výrokov nie je kritériom kvality testu. Výskumný súbor tvorilo 98 študentov vo veku 16–19 rokov. Po administrácii boli prečítané výroky z manuálu zodpovedajúce ich voľbe farieb na 1., 2., 7. a 8. mieste a zároveň ich protiklady.

S tvrdeniami respondent vyjadril mieru súhlasu. Súhlas s výrokmi vyjadrilo 76,4 % osôb, môžeme konštatovať, že sa prejavil barnumský efekt. S pozitívnymi výrokmi súhlasilo 91 % opýtaných a s negatívnymi 60 % respondentov. Usudzujeme, že na postoj k výroku vplýva aj jeho percipovaná pozitivita a negativita. Výsledky nabádajú k obozretnosti a kritickosti pri takom zachádzaní s testom, pri ktorom sú dielčie interpretácie oznamované vyšetreným osobám bez prihliadania ku kontextu.

Kľúčové slová: barnumský efekt, sebaprezentačné skreslenie, Lüscherova klinická diagnostika

The Barnum effect and the Self-serving bias in Lüscher color test

Abstract

Within wider research verifying the criteria of quality of the test we used the opportunity to verify the occurrence of Barnum effect and the impact of the social desirability of the statement on the attitude of the individual towards the results of the test, even though acceptance of the results presented in the form of verbal statements is not a quality criteria of the test.

The research sample consisted of 98 students within the age range 16–19. After the administration of the test, the statements from the manual matching color choices for the 1st, 2nd, 7th and 8th place were read and at the same time its opposites.

The respondent expressed the extend of assent for each statement. 76.4 % of those agreed with the statements, therefore we can state that the Barnum effect occurred in our research.

We have noted that 91 % of respondents agreed with positive statements and 60 % respondents agreed with the negative ones. We consider that the attitude towards the statement is also affected by the its perceived positivity and negativity.

The results urge caution and criticism in such handling the test, where are a partial interpretation of it shared with examined subjects without consideration of the context.

Key words: Barnum effect, self serving bias, Lüscher color test

Barnumský efekt je možné charakterizovať ako akceptáciu a stotožnenie sa jedinca s tvrdením, ktoré vypovedá o jeho vlastnej osobnosti, osobnostných črtách, jeho prežívaní a správaní, a to bez ohľadu na jeho pravdivosť, alebo vedecké podloženie formulovaného výroku (Holmes et al., 1986).

Tento efekt overoval v svojej práci už Holmes et al. (1986) spôsobom, že porovnával mieru súhlasu s náhodne formulovanými a prezentovanými výrokmi, keď mali zdanivo súvis s predchádzajúcim zadáním Lüscherovho testu a v prípade, že osoby vo výskume nemali dôvod veriť, že tieto charakteristiky ich popisujú na základe výsledkov v psychologickom teste.

Barnumský efekt, tiež známy ako Forerov efekt, je možné charakterizovať ako tendenciu osoby vnímať vägne a veľmi všeobecné výroky o osobnosti

a osobnostných vlastnostiach ako pravdivé a priliehavé a tak ich prijať ako platné (Mason & Budge, 2011).

Prvýkrát tento efekt popísal B. R. Forer, ktorý sa snažil dokázať, že overenie validity testu osobnosti nemôžeme založiť na osobnom svedectve vyšetrovanej osoby, a tento efekt nazval „klam osobnej validizácie“ (Forer, 1949).

Siegfried Macho (2016) zmieňuje barnumský efekt v kapitole, ktorá je venovaná neoprávnenému pretrvávaní subjektívnych teórií z kognitívnych príčin, a sice ako exemplárny prípad skresleného, nepresného vnímania vägne formulovaných výrokov.

Kedže ľudia majú vo všeobecnosti tendenciu vnímať sami seba nepriemerane priaznivo, nezávisle od objektívnej skutočnosti a reálnych faktov, môžeme u nich hovoriť o pretrvávajúcej tendencii k self serving bias, teda k sebaprezentačnému skresleniu.

Samotný základný princíp sebaprezentačného skreslenia je založený na všeobecnej tendencii ľudí považovať sa za lepších, než je priemer. Prisudzujú si vyššiu inteligenciu, vyššiu výkonnosť, frustračnú toleranciu, empatiu a vyššiu mieru ďalších osobnostných charakteristík, než akými disponuje priemerný jedinec.

Univerzálna tendencia vnímať svoju osobu, inteligenciu a činy v lepšom svetle je relevantná aj pri prijímaní všeobecných výrokov. Čím viac je daná vlastnosť vnímaná ako sociálne žiadúca, tým je pravdepodobnejšie, že bude vyhodnotená ako pravdivá a bude percipovaná ako prilehajúci opis vlastnej osoby.

Self serving bias je teda tendencia vnímať a hodnotiť svoju osobu, vlastnosti a správanie v pozitívnom svetle a akceptovať tak s vyššou pravdepodobnosťou tvrdenia, ktoré ju tak popisujú (McDonald et al., 2002).

Jedná sa o kognitívny, alebo percepčný proces, ktorý je skreslený potrebou získať a udržať si vysokú mieru sebahodnotenia. V záujme ochrany vlastného ega jedinec odmieta a vyvracia pravdivosť negatívnej spätnej väzby, odvracia svoju pozornosť od svojich chýb a negatív a namiesto toho sa sústredí na svoje pozitíva, silné stránky a dosiahnuté úspechy (Mezulis et al., 2004).

V rámci širšie koncipovaného výskumu, v ktorom sme overovali kritériá kvality testu Lüscherova klinická diagnostika, sme využili možnosť overiť výskyt barnumského efektu a sebaprezentačného skreslenia pri akceptácii, alebo odmietnutí výrokov formulovaných na základe výsledkov v teste s vedomím, že súhlas osoby s verbálnym výrokom označeným ako výsledok testu nepatrí medzi kritériá kvality testu.

Test Lüscherova klinická diagnostika je psychodiagnostická metóda založená na teórii funkčnej psychológie formulovanej autorom testu v roku 1947. Súčasťou testu je najznámejší subtest „Volba ôsmich farieb“, pri administrácii ktorého skúmaná osoba zoradí 8 predložených farieb v dimenzií „páči–nepáči“. Jedná sa o zvláštny prípad posudzovacej škály.

Slovenským a českým psychológom je k dispozícii vo verzii, ktorú od roku 1995 vydáva Psychodiagnostika Bratislava, resp. Psychodiagnostika Brno.

Jeden zo spôsobov vyhodnotenia a odovzdania výsledkov testu je verbalne prezentovanie výrokov obsiahnutých v manuáli testu na základe voľby farieb. Preto je tento test vhodný pre overenie výskytu barnumského efektu a sebeprezentačného skreslenia, ako dokázali Holmes et al. už v roku 1986 v rámci štúdie koncipovanej práve za účelom potvrdenia výskytu tohto efektu v teste Lüscherova diagnostika.

Popis výskumnej vzorky a prevedenia výskumu

Výskum prebehol v rokoch 2015 až 2016. Prebiehal v dvoch samostatných etapách s časovým odstupom 3 mesiace. Výskumnú vzorku tvorilo 98 študentov stredných škôl Žilinského kraja vo veku 16–19 rokov. Z toho bolo 62 mužov a 36 žien. Táto vzorka, ako aj proces administrácie testu, bola totožná v rámci oboch etáp výskumu. Test administrovala autorka štúdie vo veku 23 rokov a uviedla, že výskum prebieha za účelom diplomovej práce.

Jednotlivé protokoly získané od respondentov boli kódované tak, aby jeden kód patril vždy jednému respondentovi a na základe neho mohli byť pre potreby následnej štatistickej analýzy párované.

Test Lüscherova diagnostika zadávala autorka štúdie individuálne a po administrácii testu boli jednotlivým participantom prečítané výroky formulované na základe manuálu zodpovedajúce voľbe farieb na 1., 2., 7. a 8. mieste výberu.

Prvý výrok by zodpovedal osobnosti respondenta v prípade, že by farbu na 1. mieste zvolil ako poslednú, nasledoval by výrok, ktorý zodpovedal umiestneniu na 1. mieste. Obdobne sme postupovali pre 2., 7. a 8. miesto výberu. Jeden z výrokov bol teda vždy podľa teórie pravdivý a druhý výrok bol protikladom prvého výroku. Respondent bol požiadany, aby vyjadril svoj postoj. Mohol vyjadriť svoj súhlas, nesúhlas s výrokom, alebo sa vyjadriť, že túto skutočnosť nevie posúdiť.

Účastníkom výskumu nebolo povedané, ani naznačené, že sa jedná o prezentáciu výsledkov psychologického testu, ktorý práve absolvovali. No keďže boli výroky prezentované bezprostredne po samotnom teste, respondenti ich vnímali ako výsledky testu.

Účastníci výskumu boli motivovaní k spolupráci malým darčekom vo forme muffinu, ktorý obdržali bezprostredne po ukončení jednotlivých etáp výskumu.

Po ukončení výskumu boli kontaktované jednotlivé školy s ponukou prezentácie výsledkov respondentom, ktorí sa výskumu zúčastnili.

Výsledky

Pri koncipovaní výskumu sme vychádzali z faktu, že teoretickým pozadím testu Lüscherova diagnostika je teória funkčnej psychológie formulovaná autorom testu Maxom Lüscherom. Z nej vyplýva, že ak je platný jeden výrok popisujúci osobnosť, výrok označený ako protikladný je zákonite nepravdivý a osobnosť adekvátnie nepopisuje. Príklad: „Aktivita je zameraná na dosiahnutie úspechu; usiluje sa o intenzívny a plný život.“ vs. „Emočná spontaneita je potlačená; snaha nevystavovať sa akýmkoľvek formám stimulácie a excitácie.“

Vychádzali sme z predpokladu, že Lüscherova teória je validná, a pokiaľ bude početnosť súhlasu s výrokmi vyššia než 50%, s veľkou pravdepodobnosťou sa vo výskume uplatnil práve barnumský efekt.

Hodnoty súhlasu s výrokmi pre 1. a 2. etapu výskumu uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tab. 1: Súhlas respondentov s výrokmi pre 1. a 2. etapu výskumu

	1. etapa		2. etapa	
	N	%	N	%
Celkový počet odpovedí	784	100	784	100
Súhlas	599	76,4	561	71,6
Nesúhlas	172	21,9	213	27,1
Neviem	13	1,7	10	1,3

Výsledky potvrdzujú výskyt barnumského efektu. Vypočítali sme 95% asymptotický interval spoľahlivosti pre podiel výrokov, s ktorými jednot-

liví respondenti vyjadrovali súhlas. V prípade prvej etapy konštatujeme, že s rizikom omylu 5 % sa podiel súhlasných odpovedí v celej populácii slovenských študentov stredných škol nachádza v intervale 74,4–78,4 %. Pri druhej etape konštatujeme interval 72,4–78,1 %.

Porovnanie podielov početnosti súhlasu respondentov s výrokmi v teste Lüscherova diagnostika pri 1. a 2. výbere – posúdenie stability výsledkov

Prijímame predpoklad, že po uplynutí dostatočne dlhej doby, tj. v našom prípade 3 mesiacov, si opýtané osoby už nepamätajú, ako odpovedali pri 1. výbere, a preto je možné považovať tieto výbery za nezávislé.

Pri overení hypotézy o početnosti súhlasných odpovedí neprihliadame k tomu, či odpovede boli u jednotlivých osôb zhodné, alebo nie. Nulová hypotéza tvrdí, že pravdepodobnosť súhlasu s výrokom je rovnaká pri 1. a 2. výbere.

$$n_1 = 784 \quad M_1 = 599/784 = 0,764$$

$$n_2 = 784 \quad M_2 = 561/784 = 0,716$$

Vážený priemer výberových rozptylov $M^* = (599 + 561) / (784 + 784) = 0,74$.

Testová štatistika $T_0 = 2,18$ je mimo kritický obor W, nulovú hypotézu nezamietame.

S rizikom omylu najviac 5 % konštatujeme, že pravdepodobnosť súhlasu respondentov s výrokmi obsiahnutými v teste Lüscherova klinická diagnostika pri prvej a druhej etape výskumu v odstupe 3 mesiacov sa nelíši. Naše dátá naznačujú, že meraný postoj vykazuje stabilitu v čase.

Pri overovaní výskytu self serving bias musíme zákonite uvažovať samostatne o výrokoch sociálne pozitívnych, negatívnych a neutrálnych. K tomuto rozdeleniu výrokov sme dospeli na základe odpovedí inej vybranej vzorky vysokoškolských študentov približne rovnakého veku, ktorí boli inštruovaní, aby jednotlivé výroky klasifikovali ako sociálne pozitívne, sociálne negatívne a neutrálne.

Percentuálne zastúpenie súhlasu a nesúhlasu respondentov s výrokmi patriacimi do skupiny pozitívnych, negatívnych a neutrálnych výrokov uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tab. 2: Kontigenčná tabuľka stĺpcovo podmienených relatívnych početností

Súhlas	Pozitívny výrok	Negatívny výrok	Neutrálny výrok	Riadkové súčty
Áno	290	155	154	599
	92,65 %	61,26 %	75,12 %	
Nie	23	98	51	172
	7,35 %	38,74%	24,88 %	
Obe skupiny	313	253	205	771

Z 313 respondentov, ktorým bol predložený pozitívny výrok, ich vyslovilo súhlas 92,7 %. Z 253 respondentov, ktorým bol predložený negatívny výrok, ich vyslovilo súhlas 61,3 %. Z 205 respondentov, ktorým bol predložený neutrálny výrok, ich vyslovilo súhlas 75,1 %.

Respondenti sa vyjadrovali k výrokom, ktoré zodpovedali ich preferencii predložených farieb, a výrokom k nim podľa tejto teórie protikladným, neboli to teda ako v prípade výskumu uskutočneného Holmesom et al. (1986) výroky náhodné.

Overovali sme nulovú hypotézu: Pravdepodobnosť vyslovenia súhlasu je rovnaká pre všetky tri typy výrokov (tj. rozdiel medzi 92,7 %, 61,3 % a 75,1 % nie je – pri daných rozsahoch súborov 313, 253 a 205 – preukázaťelný na hladine významnosti 0,05). Alternatívna hypotéza: Aspoň jedna dvojica pravdepodobností sa líši. Výpočet sme previedli pomocou štatistického softvéru Statistica 12.0.

Testová štatistika chí-kvadrát naberá hodnotu 80,5879 pri $df = 2$, p -hodnota $p = 0,0000$, teda na hladine významnosti 0,05 nulovú hypotézu zamietame. Početnosť súhlasu s výrokmi pozitívnymi, negatívnymi a neutrálnymi sa aspoň u jednej z dvojíc líši, s hodnotou signifikancie blížiacej sa 0. Konštatujeme teda, že aspoň jedna z dvojíc skupín výrokov sa líši.

Pre mnohonásobné porovnanie jednotlivých skupín výrokov sme využili Scheffého test, aby sme zistili, ktoré dvojice skupín sa líšia. Porovnávame skupiny pozitívne–negatívne, pozitívne–neutrálne a negatívne–neutrálne.

Tab. 3: Výsledok Scheffého metódy (tabuľka p-hodnôt)

Výrok	{ 1 } M = 1,0735	{ 2 } M = 1,3874	{ 3 } M = 1,2488
Pozitívny { 1 }		<0,001	0,000006
Negatívny { 2 }	<0,001		0,000992
Neutrálny { 3 }	0,000006	0,000992	

Všetky tri p-hodnoty sú blízke 0, teda na hladine významnosti 0,05 sa preukázala odlišnosť medzi ľubovoľnými dvomi dvojicami skupín výrokov.

Diskusia

Pokiaľ je nám známe, prvú štúdiu zaoberajúcú sa výskytom barnumského efektu s využitím Lüscherovho testu voľby farieb uskutočnili Holmes et al. v roku 1986. Overovali predpoklad, že ak je respondentovi jeho charakteristika prezentovaná zdanlivo na základe výsledkov v psychologickom teste, prisudzuje danému výroku vyššiu mieru pravdivosti a považuje ho za priliehavejší než v prípade, keď neexistovala spojitosť medzi prezentovanou charakteristikou a výsledkom predchádzajúceho psychologického testu. Respondenti vyjadrovali mieru súhlasu s výrokmi formulovanými náhodným zoskupením výrokov z manuálu testu na 9bodovej škále. Priemerná miera označeného súhlasu bola 6,96, čím bola potvrdená prítomnosť barnumského efektu. Naša štúdia zaznamenala súhlas u 76,4 % respondentov v prvej etape výskumu a 71,6 % v druhej fáze. Konštatujeme teda zhodne vplyv barnumského efektu na postoj respondentov k výroku, ktorý je im prezentovaný.

Autori ako Mc Donald et al. (2002) sa zaoberali vplyvom sebeprezentačného skreslenia pri prijímaní verbálne prezentovaných výsledkov osobnostného testu. V štúdii overovali, či spomínaná tendencia vnímať sa priaznivo a udržanie stabilného pozitívneho sebanáhľadu je silnejšou motiváciou než barnumský efekt a dokáže ho teda utlmiť. Na základe self serving bias autori predpokladali, že ľudia budú vo väčšej miere súhlašiť s výrokmi, ktoré sú pozitívne, prípadne neutrálne, v porovnaní s výrokmi, ktoré hovoria o negatívnych vlastnostiach a črtách osobnosti, aj keď sú výroky priradené jednotlivým osobám bez ohľadu na ich skutočné vlastnosti. Svoj súhlas vyjadrovali na 7bodovej škále. Najvyššiu mieru súhlasu zaznamenali práve u pozitívnych výrokov (5,62) a najnižšiu u negatívnych (4,16).

Obdobné závery konštatujeme aj my. Pri prezentovanom pozitívnom výroku vyjadrilo súhlas 92,7 % respondentov, zatiaľ čo v prípade negatívneho výroku súhlásilo len 75,1 %. Môžeme teda povedať, že v prípade, že je výrok percipovaný ako sociálne pozitívny a vykresluje respondenta v pozitívnom svetle, prijíma ho s vyššou pravdepodobnosťou než v prípade, že mu je prezentovaný negatívne vnímaný výrok.

Ak tieto zistenia o sebaprezentačnom skreslení týkajúcim sa jednotlivých výrokov rozšírime na celkový diagnostický záver formulovaný na základe výsledkov z psychologického vyšetrovania pri výberových konaniach, alebo pre forenzné účely, máme k dispozícii podložené vysvetlenie pre tendenciу sťažovať sa na psychológa v prípade záveru, ktorý neodpovedá očakávaniam klienta. Tým nie je povedané, že sťažnosti na činnosť a diagnostické závery psychológov nie sú v niektorých prípadoch oprávnené, no upozorňujeme na možné vysvetlenie niektorých sťažností, ktoré nesúvisia ani s metodikou vyšetrovania, ani s kompetenciami vyšetrujúceho psychológa.

Uvedomujeme si limity prezentovanej štúdie, ako aj jej ďalšie možnosti rozšírenia a smerovania, ktoré sú zatiaľ nevyužité. V budúcnosti by bolo zaujímavé zohľadniť ďalšie efekty a aspekty, ktoré sa pri posúdení prijatí výroku ako pravdivého, alebo jeho zamietnutí prejavujú, ako napríklad efekt autority, miera sebahodnotenia človeka, resp. efekty ako self-enhancement a self-verification.

Záver

Prezentované výsledky sa netýkajú priamo posúdenia kvalít testu Lüscherova klinická diagnostika ako psychodiagnostického nástroja tak, ako ho uznáva a využíva psychologická komunita (tj. najmä objektivity, reliability a validity testu). No v rámci širšie koncipovaného výskumu sme využili možnosť overiť výskyt barnumského efektu a sebaprezentačného skreslenia v tomto teste.

Overili sme, že barnumský efekt a sebaprezentačné skreslenie sa uplatňujú aj v prípade, že ako podnetové výroky sú využité formulácie deklarované Lüscherom ako výsledky získané pri použití jeho testu farieb. Konštatujeme teda, že sa nám podarilo podporiť výsledky výskumu, ktorý sa v roku 1986 zhodne zaoberal prejavom barnumského efektu v Lüscherovom teste autorov McDonald et al.

Rovnako sa nám podarilo potvrdiť vplyv sebaprezentačného skreslenia tiež známeho ako self serving bias na prijatie výrokov prezentovaných na základe výsledkov psychologického testu.

Nabádame administrátorov testu, aby si uvedomovali, že pri prezentácii výsledkov vystupujú v roli autority a využívajú tzv. psychologické metódy, a tak verejnoscť má tendenciu tieto výroky akceptovať a považovať za pravdivé, o to viac, ak sa jedná o výroky, ktoré sú vnímané ako sociálne pozitívne.

V matematickom modeli plánujeme naše dátá ďalej analyzovať, aby sme zistili, ktorý z uvedených efektov viac ovplyvňuje výsledky. Za zaujímavé považujeme zisťovať tieto efekty u ďalších psychodiagnostických testoch prinášajúcich výsledky vo forme špecifických verbálnych výrokov.

Literatúra

- Forer, B. R. (1949). The fallacy of personal validation: A classroom demonstration of gullibility. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44(1), 118–123.
- Holmes, C. B., et al. (1986). The Barnum effect in Lüscher color test interpretation. *Journal of clinical psychology*, 42(1), 133–136.
- Lüscher, M., v úprave: Černý, V., & Dan, J. (1995). *Lüscherova klinická diagnostika (Test volby farieb a tvarov)*. Príručka. Bratislava: Psychodiagnostika, a.s.
- Macho, S. (2016). *Wissenschaft und Pseudowissenschaft in der Psychologie*. Bern: Hogrefe Verlag.
- Mason, O. J., & Budge, K. (2011). Schizotypy, self-referential thinking and the Barnum effect. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42(1), 145–148.
- Mc Donald, D. J., & Standing, L. G. (2002). Does self-serving bias cancel the Barnum Effect? *Social Behavior and Personality*, 30(6), 625–630.
- Mezulis, A. H., Abramson, L. Y., Hyde, J. S., & Hankin, B. L. (2004). Is there a universal positivity bias in attributions? A meta-analytic review of individual, developmental, and cultural differences in the self-serving attributional bias. *Psychological Bulletin*, 130(5), 711–747.

Validace Suchdolských dotazníků

LUDĚK KOLMAN, PAVEL MICHÁLEK

Provozně ekonomická fakulta, Česká zemědělská univerzita, Praha
kolman@pef.czu.cz

Abstrakt

Suchdolské dotazníky byly vyvinuty jako vedlejší výsledek výzkumu podpořeného grantem GAČR (P407/10/1262; 2010–2012). Následně byl další postup prací na dotaznících podpořen grantem Technologické agentury ČR (TAČR Omega TD020248; 2014–2015). Východiskovou teorií, o niž se práce na vývoji dotazníků opírala, byla teorie validity, jak byla původně navržena Cronbachem a Meelem a později dále rozpracována zejména Messickem. Stať diskutuje principy teorie validity a dále popisuje výsledky zpracování souboru dat od více než 700 subjektů. Struktura souboru dat odpovídá zastoupení složek dospělé populace zaměstnaných osob. Data byla zpracována pomocí korelační analýzy, výpočtu hlavních komponent a faktorové analýzy. Stať popisuje škály odvozené při zpracování. Reliabilita škál byla ověřena výpočtem Cronbachových alf a tyto výpočty vedly k závěru, že škály jsou dostatečně spolehlivé, aby je bylo možné používat jak v dalších výzkumech, tak v praxi. Odvozené škály měří proměnné z oblasti motivace pracovní činnosti a jako teorie umožňující interpretaci výsledků měření byla navržena teorie sebedeterminace (self-determination theory). Výsledky uvedené v této statí jsou průběžné, neboť validace metodiky je dlouhodobý proces založený na opakovaných sběrech dat a jejich analýze.

Klíčová slova: teorie validity, teorie sebedeterminace, Suchdolské dotazníky

Validation of Suchdol questionnaires

Abstract

Suchdol questionnaires were developed as a co-lateral result of research supported by a grant of the Czech Science Agency (P407/10/1262; 2010–2012). After that the development of the methods was supported by a grant of the Czech Technological Agency (TAČR Omega TD020248; 2014–2015). The development of the questionnaires is based on validity theory, originally proposed by Cronbach and Meehl, and later on developed further by Messick. Principles of validity theory are discussed in the paper, and describes results of data analysis based on a sample of more than 700 subjects. The data sample composition matches the structure of adult and employed population in the country. The data sample was analyzed by correlation analysis, principal component analysis, and factor analysis. Based on it, three scales were derived. Reliability of scales was determined by Cronbach Alphas, and was found acceptable. The scales measure work motivation variables, and the present authors presume they measure variables of self-determination theory. The results described in the paper reflects the current state of the method development, and in this should be seen the limitations of the results presented.

Key words: validity theory, self-determination theory, Suchdol questionnaires

Úvod

Suchdolské dotazníky byly vyvinuty jakožto součást řešení grantového projektu Technologické agentury ČR PROJ 201300039 Vývoj zdokonalené verze dotazníku SIPP včetně zvýšení možnosti jeho uplatnění v praxi. Díky tomu bylo možné upřesnit podklady pro standardizaci metody, zjednodušit strukturu škál, které dotazník měří, a též vyvinout novou metodiku EISQ a reflektovat vývoj aktuálních teoretických přístupů v oblasti motivace pracovní činnosti. Nová verze dotazníku SIPP i dotazník EISQ získaly certifikaci v roce 2015 (Dotazník SIPP, verze 2015, č. M030/M/2015; Dotazník EISQ, č. M029/M/2015).

Práce vedoucí k vývoji dotazníkových metod měřících veličiny z oblasti motivace pracovní činnosti započala na katedře psychologie Provozně ekono-

nomické fakulty ČZU již v poslední dekádě minulého století v rámci spolupráce s mezinárodním výzkumným týmem, který vedl holandský profesor R. A. Roe. Zmíněný mezinárodní vědecký tým tehdy prováděl širší výzkum motivace pracovní činnosti v Evropě, včetně ČR. Jako hlavní výzkumný nástroj týmu sloužil dotazník EDMK, který navrhnul a vypracoval profesor L. Ten Horn (Roe et al., 2000). Dotazník EDMK vycházel z teoretické konцепce Hackmana a Oldhama (1980), označované jako „*motivation by work re-design*“. Dotazník EDMK byl navržen jako soustava modulů, které bylo možné užívat samostatně i v různých kombinacích. Díky této flexibilitě se EDMK ukázal být vhodným pro výzkumná šetření prováděná pracovníky katedry psychologie v rámci výzkumného záměru Informační a znalostní podpora strategického řízení (MSM6046070904)-TM3 a též při řešení grantového projektu GAČR Motivace pracovní činnosti a kvalita života při práci na českém venkově (2003–2005). Později, v rámci prací na grantovém projektu GAČR Motivace pracovní činnosti, hodnoty a postoje (P407/10/1262; 2010–2012), byl na základě získaných poznatků navržen zcela nový dotazník SIPP (Suchdolský inventář postojů k práci), který získal certifikaci dne 14. 12. 2011, udělenou Certifikačním orgánem CSQ-CERT při České společnosti pro jakost. V této statí je popsán vznik a vlastnosti nové verze SIPP a též dotazníku EISQ. Tyto metody získaly certifikaci na podzim roku 2015.

Teoretická východiska

Psychologická teorie validity

Metody měření a hodnocení jsou integrální součástí výzkumu i praxe ve všech behaviorálních a společenských vědách (Brands et al., 2014; Drislane et al., 2014; Li et al., 2012). Z těchto důvodů je pro tyto disciplíny důležitý vývoj nových metod měření. Aby však tyto metody skutečně sloužily, musí být validní a reliabilní. Teorie validity má z těchto důvodů základní pozici v psychologickém testování a hodnocení. Již v prvních desetiletích zájmu psychologů o validitu bylo navrženo několik druhů validity. Cronbach a Meehl (1955) navrhli model, podle kterého měla validita tři fazety. Později Messick (1998) navrhl sjednocující názor na validitu konstruktu. V jeho modelu má validita šest aspektů. Od té doby je Messickův model obecně akceptován, byť některé problémy přetrávavají (Cizek, 2012). Zmíněné problémy však nejsou natolik vážné, aby znemožňovaly proces validace konkrétních metod.

Podle Cizeka (op. cit.) „[v]alidity is the degree to which scores of an appropriately administered instrument support inferences about variation in the characteristic that the instrument was developed to measure“. Tedy: validita stanovuje, nakolik skóry správně administrovaného nástroje podporují vývody o variaci charakteristiky, k jejímuž měření byl nástroj vyvinut. Dále, podle stejněho autora, „[v]alidation is the ongoing process of gathering, summarizing, and evaluating relevant evidence concerning the degree to which that evidence supports the intended meaning of scores yielded by an instrument and inferences about standing on the characteristic it was designed to measure“. Jak je zřejmé, Cizek definuje validaci jakožto pokračující proces shromažďování, shrnutí a vyhodnocování relevantních dokladů týkajících se stupně, v němž důkazy podporují zamýšlený význam skórů, získávaných pomocí daného nástroje a též vývody o tom, že nástroj měří tu charakteristiku, k jejímuž měření byl navržen. V této statí uvedeme především doklady o faktoriální validitě škál dotazníku SIPP. Faktoriální validita nebývá zmiňována mezi šesti aspektů Messickova modelu, je to však termín užívaný (Cicchetti, 1994). V rámci teorie validity jej zavedl Nunnally (1975). Faktoriální validitu lze dokládat výsledky faktorové analýzy, a jak Kaufman a Kaufman (1993) uvádějí, „faktorová struktura je nejspíše tím nejdůležitějším dokladem validity konstruktu na teorii založeného testu měřicího na více škálách“.

Jak poznamenal Shepard (1993), validace konstruktu je nikdy nekončící proces. V tomto článku jsou popsány stávající výsledky validace konstruktu škál dotazníku SIPP. Na základě těchto výsledků navrhujeme použít jako východiskovou teorii pro interpretaci výsledků měření pomocí této metody teorii sebedeterminace (*self-determination theory*, SDT).

Teorie sebedeterminace

SDT navrhoje chápání motivaci jako vícerozměrný jev a stanovuje, jak mohou být různé typy motivace posíleny či tlumeny (Schultheiss & Pang, 2007). Původně ji navrhli Deci a Ryan (1985, 2008) a jejich koncepce získává se-trvalou podporu v průběhu let (Gagné et al., 2015). Tato teorie umožňuje hodnocení jak úrovně, tak kvality motivace. Pokud jde o kvalitu motivace, SDT rozlišuje její čtyři hlavní typy. Zaprvé, amotivace je definována jako absence motivace ve vztahu k aktivitě. Zadruhé, vnitřní (*intrinsic*) motivace je dána při provádění činnosti pro ni samu. Vnitřní motivace pro činnost znamená, že činnost je pro subjekt zajímavá a přináší mu potěšení. Zatřetí,

zevní (*extrinsic*) motivace se týká provádění činnosti pro vnější příčiny. Vnějšími příčinami mohou být získání odměny a uznání, vyhnutí se trestu nebo kritice, posílení sebehodnocení nebo dosažení cíle subjektem považovaného za hodnotný (Gagné et al., 2015). SDT rozlišuje několik druhů zevní motivace, lišící se stupněm jejich internalizace. Internalizací se míní to, že činnost, která byla původně motivována dosažením cíle či získáním hodnoty, začne být regulována vnitřně (Deci & Ryan, 2000).

SDT je v průběhu let stále vlivnější. Původně byla vyvinuta v pedagogické psychologii (Skinner & Belmont, 1993), postupně však získává podporu i jinde, např. v psychologii práce (Adriasola et al., 2012; Femet et al., 2008; Vansteenkiste et al., 2004). Zatím chybí zavedená metoda měřící proměnné SDT v českém jazyce. Právě v této skutečnosti nacházejí autoři této stati motivaci pro její vývoj.

Popis metodik

Nová verze dotazníku SIPP je dotazník skládající se ze 48 položek celkem. Dotazník obsahuje čtyři skupiny položek. První skupina šesti otázek zjišťuje základní sociodemografické údaje. Dalších 14 položek měří vnitřní motivaci subjektu ve vztahu k práci. Následujících sedm položek tvoří škálu vnější motivace a posledních 18 položek měří introjikovanou motivaci ve vztahu k práci.

EISQ je dotazník skládající se z 19 položek celkem. Dotazník obsahuje tři skupiny položek. První skupina šesti otázek zjišťuje základní sociodemografické údaje. Dalších pět položek měří naplnění potřeby afiliace subjektu a posledních sedm položek měří vnímanou podporu organizací.

Metodiky jsou využitelné v rámci systému ISO 9001.

Soubor dat a výsledky

Vývoj dotazníku SIPP a následně též dotazníku EISQ byl veden především jako důsledek postupného shromažďování a analýzy dat. V případě dotazníku SIPP se mohli autoři opřít o sběry dat provedené s jeho předchozími verzemi. Pro ty položky, které zůstaly nezměněny a jsou součástí poslední verze dotazníku, jsou k dispozici data od několika tisíců respondentů. Protože však při vývoji SIPP docházelo ke změnám položek, nelze tyto údaje spojovat v jeden celek. Nicméně, již u předchozí verze a též v jí předcházejících sběrech dat jsme opakovaně nacházeli tři skupiny položek, přičemž

každá z těchto skupin se vyznačovala vysokými interkorelacemi. Tři faktory, které SIPP měří, jsou založeny právě na těchto třech skupinách položek.

Metodika EISQ byla odvozena z části původního dotazníku SIPP, když se ukázalo, že některé položky původně navržené metodiky mají úzký vztah k metodě navržené před časem R. Eisenbergerem (Eisenberger et al., 1986) k měření veličiny nazvané „vnímaná podpora organizaci“ (perceived organizational support). Tato veličina má úzký vztah k charakteristikám motivace pracovní činnosti, zejména k veličině označované anglicky jako work commitment, chápanou pracovníkem jako závazek vůči organizaci či povinnost pracovat rádně. Pracovník, který tuto povinnost pocítuje silně, bude pracovat dobře. V opačném případě se pak lze setkat s projevy cynismu ve vztahu k pracovním povinnostem či s kontraproduktivním pracovním chováním (Xenikou, 2014). Pracovník vykazující vysoký stupeň work commitment vykazuje často též naplnění potřeby afiliace (McClelland, 1978). Z tohoto důvodu jsme do dotazníku EISQ zařadili též položky, které měří právě tuto potřebu. Kromě těchto položek jsou součástí dotazníku EISQ též položky odvozené z původní metody Eisenbergera, resp. jsou to jejich modifikace v překladu do češtiny. (Původní Eisenbergerovy položky jsou volně k dispozici na webových stránkách citovaného autora a na Wikipedii.)

Tab. 1: Složení souboru respondentů podle vzdělání

Základní	11 %
Vyučen(a)	26 %
Střední	42 %
Vysokoškolské	21 %

Pro validaci a standardizaci obou dotazníků byla využita data ze dvou sběrů dat. Data získaná ze zmíněných sběrů dat pak byla využita k výběru dílčích souborů podle sociodemografických údajů a následně ke konstrukci reprezentativního souboru údajů, odpovídajícího kvótnímu výběru a zohledňujícího zastoupení žen a mužů a zastoupení jednotlivých věkových skupin. Celková velikost souboru je více než 740 osob. Zastoupení osob podle úrovně vzdělání je uvedeno v tabulce 1. Standardizace dotazníků, opírající se o soubor dat vytvořený pomocí kvótního výběru, umožnila ověření aplikovatelnosti (zobecnitelnosti) výsledků na širší populaci (viz též Kolman et al., 2013, 2015). Údaje získané při šetření poskytují populační

standardy pro jednotlivé škály i položky. Výsledná metoda je tedy standar-dizována v plném významu tohoto slova.

Škály dotazníku byly získány pomocí metody analýzy hlavních kom-ponent. Výsledky byly natolik silné, že následná analýza, např. pomocí faktorové analýzy, již nebyla potřebná. Výpočty byly provedeny pomocí programu SPSS.

Škály obou dotazníků mají dobrou reliabilitu. Cronbachovy alfy škál jsou v případě dotazníku SIPP 0,715; 0,684 a 0,899 a v případě dotazníku EISQ 0,706 a 0,88, což ukazuje na dostatečnou spolehlivost měření.

Diskuse a závěry

Postupný vývoj dotazníku SIPP byl veden především jako důsledek postup-ného shromažďování a analýzy dat a škály, které obsahuje, byly odvozeny právě metodami analýzy dat. U takto odvozených škál pak bylo úkolem, před nímž autorský kolektiv stál, ověření validity měřeného konstruktu. V rámci práce na dotazníku vznikla řada publikací, viz např. Michálek et al. (2006), Kolman et al. (2007), Kolman a Rymešová (2007), Kolman et al. (2009), Kolman et al. (2010), Kolman (2013) a Kolman et al. (2014, 2016). V průběhu práce na vývoji metody byly na základě postupných sběrů a analýz dat formulace některých položek měněny, jiné byly vyřazovány či doplněny. Tak se podstata dotazníku měnila a v současnosti dospěla do sta-vu, kdy za východiskovou teorii považujeme teorii sebedeterminace (*self-determination theory*), jak bylo popsáno výše.

Přestože výše citované výsledky dokládají použitelnost dotazníku SIPP i v jeho předchozích verzích, považujeme toto sdělení za průběžné. Vali-dace je v podstatě nekončící proces opakování ověřování a zpřesňování. V současnosti připravujeme další sběr dat, při kterém zamýšíme aplikovat tuto metodu současně s dotazníkem týmu autorů vedených profesorkou Marylène Gagné (viz Gagné et al., 2015). V této souvislosti předpokládáme, že další sběr dat umožní nejen upřesnění validity měřených konstruktů, ale též validaci další zmíněné metody.

Omezení platnosti popsaných výsledků je dáno zmíněnou skutečností, že ve validaci měřených konstruktů Suchdolských dotazníků dále pokraču-jeme, a proto je třeba toto sdělení považovat za sdělení průběžné.

Literatura

- Adriasola, E., Unsworth, K. I., & Day, D. V. (2012, August). *Goal self-concordance: Understanding its effects through a new conceptualization & task differentiation*. Paper presented at the Academy of Management Conference, Boston, MA.
- Brands, I. M. H., Köhler, S., Stamper, S. Z., Wade, D. T., & van Heugten, C. M. (2014). Psychometric properties of the coping inventory for stressful situations (CISS) in patients with acquired brain injury. *Psychological Assessment*, 26(3), 848–856. doi: 10.1037/a0036275
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284–290.
- Cizek, G. J. (2012). Defining and distinguishing validity. Interpretation of score meaning and justification of test use. *Psychological Methods*, 17(1), 31–43. doi: 10.1037/a0026975
- Cronbach, I. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281–302.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of the goal pursuits Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23. doi: 10.1275/0708-5591.49.1.14
- Drislane, L. E., Patrick, C. J., & Arsal, G. (2014). Clarifying the contend coverage of differing psychopathy inventories through reference to the triarchic psychopathy measure. *Journal of Psychological Assessment*, 26(2), 350–362. doi: 10.1037/a0035152
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71, 500–507.
- Femet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16, 256–279. doi: 10.1177/1069072707305764
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspel, A. K., Bellerose, J., Benabou, C., Chemolli, E., Güntert, S. T., Halvari, H., Indiyastuti, D. L., Johnson, P. A., Molstad, M. H., Nandin, M., Ndao, A., Olafsen, A. H., Roussel, P., Wang, Z., & Westbye, C. (2015). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 176–196.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). *Motivation through design of work: Test of a theory*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Kolman, L. (2013). Škála spokojenosti dotazníku SIPP. *Psychologie pro praxi, XLVIII*(1–2), 59–64.
- Kolman, L., Chýlová, H., & Natovová, L. (2014). Kognitivní přístup k porozumění (sub)kulturní podmíněnosti motivace pracovní činnosti. *Psychologie pro praxi, XLVIII*(3–4), 63–71.
- Kolman, L., Michálek, P., Chamoutová, K., Chýlová, H., & Müllerová, L. (2007). Work motivation and the municipality size. *Agricultural Economics*, 53(1), 30–36.
- Kolman, L., Michálek, P., Chýlová, H., & Rymešová, P. (2009). Pojednání o vlivech na koncipování a vývoj teorií motivace pracovní činnosti. *Československá psychologie*, 53(6), 1–9.
- Kolman, L., Michálek, P., Chýlová, H., & Rymešová, P. (2010). *Vznik a vývoj teorií motivace pracovní činnosti*. Příspěvek na konference Psychologie práce a organizace, Praha.
- Kolman, L., & Rymešová, P. (2007). Attitudes to work and organization as a part of a competency model. *Agricultural Economics*, 55(6), 271–275.
- Li, Y., Hughes, J. N., Kwok, O., & Hsu, H. (2012). Evidence of convergent and discriminant validity of child, teacher, and peer reports of teacher-student support. *Journal of Psychological Assessment*, 24(1), 54–65. doi: 10.1037/a0024481
- McClelland, D. C. (1978). *Power: The Inner Experience*. New York: Irwington.
- Messick, S. (1998). Test validity: A matter of consequence. *Social Indicators Research*, 45, 35–44. doi: 10/1023/A:100696-4925094
- Michálek, P., Chamoutová, H., Kolman, L., Chamoutová, K., & Rymešová, P. (2006). Motivace pracovní činnosti a kvalita života při práci na českém venkově – zpráva o dílčích výsledcích grantového projektu GAČR č. 406/03/0896 – část II. *Psychologie v ekonomické praxi, XLI*, 185–191.
- Nunnally, J. C. (1975). Psychometric Theory. 25 Years Ago and Now. *Educational Researcher*, 4(10), 714 + 1921.
- Roe, R. A., Zinovjeva, I. L., Dienes, L., & Ten Horn, L. A. (2000). A comparison of work motivation in Bulgaria, Hungary, and the Netherlands: Test of a model. *Applied Psychology: An International Review*, 49(4), 658–687.
- Shepard, I. A. (1993). Evaluating test validity. *Review of Research in Education*, 19, 405–450.
- Schultheiss, O. C., & Pang, J. S. (2007). Measuring implicit motives. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of Research Methods in Personality Psychology* (322–344). New York, NY: Guilford Press.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement in across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, S., De Witte, H., & Deci, E. I. (2004). The „why“ and „why not“ of job search behaviour: Their relation to searching, unemployment

experience, and well-being. *European Journal of Social Psychology*, 34, 345–363. doi: 10.1002/ejsp.202

Xenikou, A. (2014). The cognitive and affective componenets of organizational identification: The role of perceived support values and charismatic leadership. *Applied Psychology: An International Review*, 63(4), 567–587.

Striedavá osobná starostlivosť rodičov o dieťa: prínos, či záťaž?

DAGMAR KOPČANOVÁ

VÚDPAp a VŠZ a SP sv. Alžbety, Bratislava
dkopcanova@yahoo.com

Abstrakt

Cieľom príspevku je zodpovedať otázke, či zavedenie právneho inštitútu striedavej osobnej starostlivosti rodičov o dieťa, ktorý na Slovensku platí od júla 2010, znamená psychologický prínos, alebo je skôr záťažou pre dieťa, resp. aj ďalších zúčastnených. Východiskom pre posúdenie súčasného stavu sú okrem teoretického prehľadu aj aktuálne podklady získané od psychológov z centier pedagogicko-psychologických poradní (CPPPaP) na Slovensku, ktoré s rodinami v rozvodovej a porozvodovej situácii vo svojej každodennej praxi pracujú. Respondenti sa výskumu zúčastnili anonymne, svoje vyplnené dotázniky posielali online.

Klúčové slová: striedavá osobná starostlivosť rodičov, rozvod a dieťa, poradenské skúsenosti

Shared care and joint custody: Asset or burden?

Abstract

The goal of this contribution is to answer a question, whether establishment of the juridical institute of shared care and joint custody (SOSRD), valid from July 2010 brought about any special psychological benefit, or vice versa, it has been rather a big burden for the child and all parties concerned. As a basis for reviewing the contemporary state, we have used – among others, some actual source materials, acquired from psychologists from the

Centers of pedagogic-psychological counselling and prevention (CPPPaP) in Slovakia, who have been working with their clients, threatened by divorce and post-divorce situations nearly every day.

Keywords: shared care, joint custody, divorce and a child, professional counselling experience

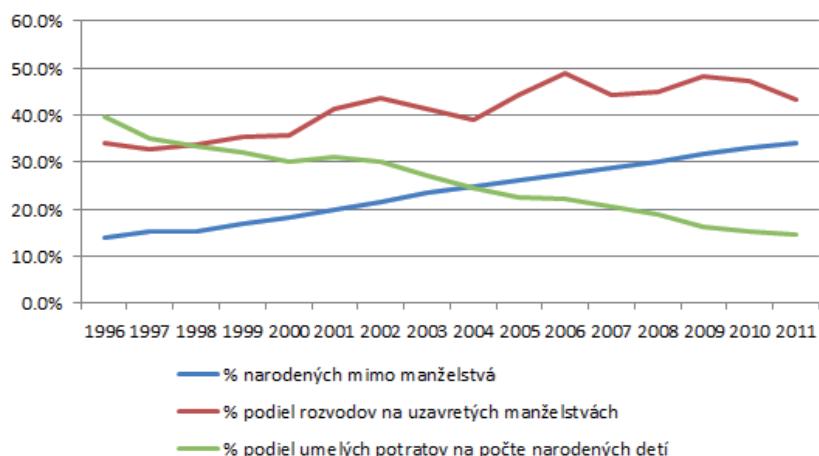
Úvod

Súčasná rodina v Európe a na Slovensku je konfrontovaná s mnohými sociálno-patologickými vplyvmi (strata zamestnania, zvyšovanie cien, rastúca kriminalita, nedostatok času, stresy, zvyšujúca sa rozvodovosť atď.). Je pochopiteľné, že nie každá rodina dokáže týmto ohrozeniam úspešne čeliť, a tak často dochádza k jej dezintegrácii a následnému rozvodu.

Zlyhanie vzťahu je väčšinou zlyhaním komunikácie. Disharmonická rodina sa prejavuje neschopnosťou konštruktívnej komunikácie, slabou súdržnosťou, nedostatkom pozitívnych sociálnych väzieb, nefunkčnosťou rodinného systému, hádkami, zvyšujúcim sa násilím, agresivitou, ba až týraním jednotlivých členov rodiny, čo skôr alebo neskôr rezultuje v podaní žiadosti o rozvod partnerov (Folberg, 1991; Kopčanová, 2006; Mátel, 2010; Mydlíková, 2004; Plaňava, 2000; Sobotková, 2007; Verešová, 2011). Narušenie harmónie v rodine má, žiaľ, za následok narušenie, okrem iných, aj jej dvoch významných funkcií: sociálnej podpory (predovšetkým uspokojovanie sociálno-psychologických a kultúrnych potrieb) a sociálnej kontroly (výchova, socializácia dieťaťa), ktoré sa uskutočňujú v procese vzájomnej interakcie a kooperácie všetkých členov rodiny. Napriek tým najlepším snahám o korektný rozchod manželských partnerov, rozvod je bolestnou skúsenosťou pre všetkých členov rodiny. V dezintegrovanej rodine rodičia nedokážu uplatniť pozitívne výchovné zásahy, ktoré môžu prispieť k blahu dieťaťa, a tak mu nechtiac škodia, frustrujú ho, porušujú jeho základná práva. Ochrana ľudských práv ako takých a osobitne ochrana práv dieťaťa však nadobúda v súčasnosti nový rozmer (Pavelková, 2012). Dobrým príkladom je zavedenie inštitútu striedavej starostlivosti v našom právnom poriadku, ktorý sa najprv stretol s radikálnym odporom najmä v radoch poručenských súdcov, a až postupne začali do vedomia odbornej i laickej verejnosti prenikať názory poskytujúce nový pohľad na výhody striedavej starostlivosti pre deti, ale aj ich rodičov (Pavelková, 2010). Ak dieťa nemôže byť vychovávané oboma rodičmi súčasne, po ich rozchode sa rieši jeho zverenie do osobnej

starostlivosti jedného z nich, resp. striedavej osobnej starostlivosti (SOSRD). Najmä druhá spomínaná alternatíva, hoci u nás funguje ešte relatívne krátku dobu, prináša celý rad ťažkostí a stupňujúcich sa konfliktov, v dôsledku ktorých trpia najviac deti. V takej chvíli svojim odborným zásahom do rodiny vstupujú rôzni profesionáli – sociálni pracovníci, kurátori, psychológovia, mediátori. O tom, aké sú ostatné trendy v rodinách na Slovensku, vypovedá aj nasledujúci graf.

Graf 1: Podiel rozvodov na počet uzavretých manželstiev



(Zdroj: Údaje v grafe sú prevzaté z www.statistics.sk, databáza Slovstat, Štatistický úrad SR, vychádzajú z posledného Sčítania ľudu, do roku 2011)

Ak si na grafe 1 všimneme červenú linku, zistíme, že na počet uzavretých manželstiev pripadlo ročne 43 % rozvodov v roku 2011 a tento ukazovateľ má dlhodobo rastúci charakter. Zelená linka popisuje klesajúci podiel umeľých potratov (interrupcií) na celkový počet narodených detí. Z hľadiska predmetu našej skúmanej témy nás však osobitne prekvapuje aj modrá čiara, ktorá ukazuje enormný nárast počtu detí (našich potenciálnych klientov v CPPPaP) narodených mimo manželstva. Napriek tomu, že v posledných rokoch sa Slovensko vyčlenilo zo skupiny krajín s priemernou rozvodovosťou v EU a v roku 2014 sa nachádzalo relatívne osamotene medzi krajinami s nízkou a priemernou rozvodovosťou (Šprocha & Vaňo, 2015), rozvody s maloletými deťmi tvorili až 60 %. Ani štatistiky vypovedajúce o počte

maloletých detí v rozvádzajúcich sa rodinách, ktorých bolo v roku 2014 takmer 10 000, nás nemôžu uspokojovať (ŠÚ SR, 2015). Počet maloletých detí v rozvádzajúcich sa manželstvách dosiahol v roku 2014 približne hodnotu z roku 2000, avšak pri podstatne vyššej rozvodovosti. Tieto trendy sú spôsobené jednak nárastom rozvodov dlhoročných manželstiev, v ktorých sa už väčšinou nenachádzajú maloleté deti, ďalej stále menším prepojením medzi sobášnosťou a pôrodnosťou, v dôsledku čoho je viac manželstiev určitý čas po sobáši bezdetných, a tiež znížením pôrodnosti, ktoré znamená celkovo menej detí v rodinách (Šprocha & Vaňo, 2015). Ďalším demografickým trendom, ktorý je typický pre viaceré štáty Európy a neobchádza ani Slovensko, je rastúci počet detí narodených mimo manželstvo (Graf 1). Podľa Správy o zdravotnom stave obyvateľstva SR za roky 2012–2014 sa v roku 2014 narodilo 55 000 detí, z čoho sa mimo manželského zväzku narodilo až takmer 40 % detí (Správa o zdravotnom stave obyvateľstva, 2015).

Vzhľadom na to, že v posledných rokoch sa o rozvodoch a otázkach striedavej osobnej starostlivosti rodičov o dieťa v odborných kruhoch čoraz viac diskutuje – svedčia o tom aj témy odbornej konferencie Detského fondu a VÚDPAP na Slovensku – Dieťa v ohrození (DvO 2009, DvO 2015, DvO 2016) – a s uvedenými problémami sa čoraz viac stretávajú aj naši odborníci v poradensko-psychologickej praxi, rozhodli sme sa zamerať nás výskum práve na otázky efektivity fungovania inštitútu striedavej osobnej starostlivosti rodičov o dieťa (ďalej SOSRD) s následnou snahou o ďalšie skvalitnenie odbornej intervencie pracovníkov centier pedagogicko-psychologickeho poradenstva a prevencie (CPPPaP).

V rámci plánu hlavných úloh VÚDPaP prebieha práve v súčasnom období okrem iných aj výskum týkajúci sa teoretického i empirického skúmania jedného z mnohých aktuálnych problémov, s ktorými sa stretávajú odborníci v psychologickom poradenstve po rozvode rodičov: striedavej osobnej starostlivosti rodičov o dieťa (SOSRD). Výskumná úloha P-150 nesie názov Skvalitnenie odbornej intervencie pre deti a rodiny v porozvodovej situácii.

Výskumné ciele, výskumná vzorka, metódy

V roku 2016 bol v sieti vybraných poradenských zariadení uskutočnený exploračný výskum, cieľom ktorého bolo popísť a objasniť špecifické skúsenosti, názory a postoje odborných pracovníkov – psychológov z centier pedagogicko-psychologickeho poradenstva a prevencie (ďalej CPPPaP) k problému striedavej osobnej starostlivosti rodičov o dieťa (ďalej SOSRD).

Za týmto účelom bol skonštruovaný vlastný dotazník s 22 otázkami. Pre závislé premenné boli vytvorené špecifické batérie otázok, kde sa odpovede merali na škále Likertovho typu, aby po položkovej analýze mohli byť vypočítané skóre a získané intervalové premenné, nevyhnutné pre použitie ďalších štatistických metód.

Z centier sme získali naspäť niečo cez sto vyplnených dotazníkov (107), čo predstavuje zapojenie sa približne 30 % z počtu všetkých psychológov (316) pracujúcich v CPPPaP. Respondenti sa výskumu zúčastnili anonymne, svoje vyplnené dotázniky posielali online. Z nich na tomto mieste uvádzame aspoň niektoré z najzaujímavejších výsledkov. Nižší počet respondentov, ako sme pôvodne očakávali, zrejme ovplyvnil aj fakt prelínania sa odborných kompetencií pri riešení problémov klienta v rámci rezortu školstva a práce a sociálnych vecí. Niektorí kolegovia z poradní sa totiž priamo vyjadrili, že s otázkami SOSRD neprichádzajú do kontaktu, nakoľko uvedenú problematiku rieši v zmysle príslušného zákona výlučne miestny Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny. Pripúšťajú však, že osobnostné problémy u detí majú často pozadie nevyriešeného usporiadania vzťahov v rodine po rozvode rodičov, prípadne aj v škole: „*Pri práci na základnej škole som sa stretla s mnohými problémami v správaní detí, so zhoršeným prospechom, psychosomatickými ťažkosťami apod. vyplývajúcimi hlavne zo SOSRD*“ (názor jednej z respondentiek).

Výsledky

Aké je súčasné uplatnenie inštitútu SOSRD v praxi, je prínosom? Na túto otázkou reagovalo jednoznačne kladným spôsobom iba 3 % respondentov, pričom záporne sa vyjadrilo až 29 % respondentov (pozri graf č. 2). Zostávajúca prevažná väčšina (68 %) sa domnieva, že tento inštitút je „iba čiasťočným prínosom“, nakoľko vidia množstvo problémov, ktoré jeho realizáciu sprevádzajú:

„*Aby SOSRD bola na prospech dieťaťa a zohľadňovala jeho potreby, základnou podmienkou je korektný vzťah a komunikácia medzi rodičmi a ich jednotné výchovné postupy. Mám dojem, že „striedavka“ sa často prisudzuje bez ohľadu na túto podmienku, potom má až devastujúci vplyv na dieta.*“

„*Pre dieťa vzniknú nasilu úradne nastavené podmienky, ktoré sú podľa mňa len pokračovaním partnerského konfliktu. Nútené „pobebovanie“ dieťata medzi dvoma „stanovištami“, ktoré sú zväčša nepriateľsky naladené považujem za obrovsky nežiaduce, škodlivé a zatažujúce pre samotné deti. Takisto*

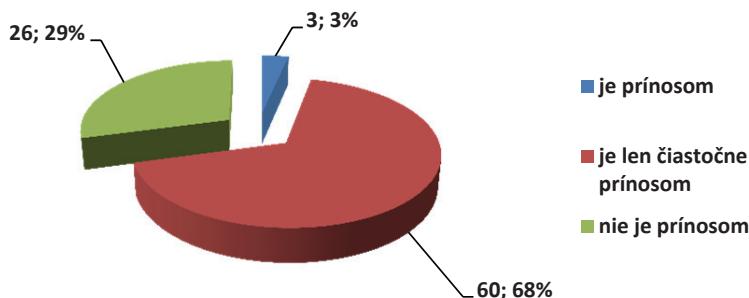
„u mladších detí je absencia mamy napríklad celý týždeň veľmi ťažký zážitok. SOSRD lepšie znášajú deti nad 12 rokov, ak s ňou súhlasia.“

„Dietá sa musí adaptovať na dvojaké, rôzne podmienky, stráca predstavu domova, nehľadí sa na potreby dieťaťa, ale potreby rodičov.“

„Dietá v SOSRD nemá pocit jedného domova, bezpečia, istoty, žije dvojkoľajným životom.“

„Môže byť veľkým prínosom pre dieťa aj pre rodičov, ak sú splnené určité podmienky. Napríklad, ak s tým súhlasia obaja rodičia, vedia dať do popredia záujmy dieťaťa a oddeliť partnerskú rolu od tej rodičovskej. V tom zmysle, že ak zlyhali v partnerskej, tak to už nebudú ďalej riešiť, ale sústredia sa na to, ako byť dobrými rodičmi.“

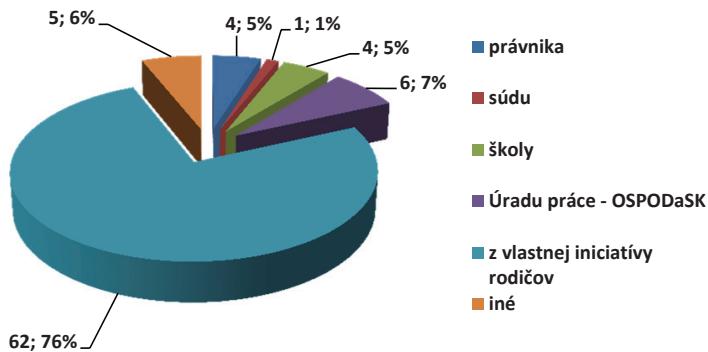
Graf 2: Uplatnenie inštitútu SOSRD v záujme dieťaťa v praxi



(Poznámka: Prvý číselný údaj v tomto i ďalších grafoch predstavuje počet odpovedí respondentov, druhý predstavuje % odpovedí respondentov)

Ako vyplýva z odpovedí, pre pohodové a priaznivé fungovanie inštitútu SOSRD by mali byť vytvorené predovšetkým vhodné podmienky pre dieťa, ktoré by v plnom rozsahu rešpektovali najmä základné práva dieťaťa, ale aj jeho individuálne potreby. Medzi neopomenuteľné podmienky patria najmä: vek, pohlavie, vzdialenosť od bydliska rodičov, dobrá komunikácia medzi rodičmi. O tom, že váha zodpovednosti za priebeh, usporiadanie vzťahov a kvalitu stretávania sa s deťmi leží na pleciach rodičov, svedčí aj fakt, že sú to primárne oni (76 %), ktorí prichádzajú do poradenského centra so žiadosťou o pomoc (pozri graf 3).

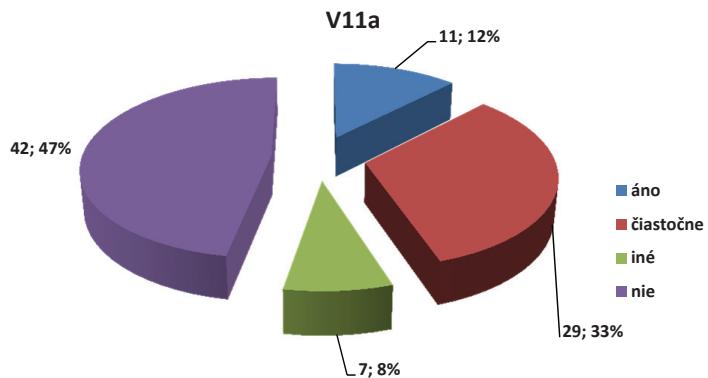
Graf 3: Klienti prichádzajú do CPPPaP na základe odporúčania:



Svoje konkrétnejšie postoje, názory a návrhy na úspešné zavedenie inštitútu SOSRD do praxe vyznačili respondenti ďalej v otázke č. 11 nasledujúcim spôsobom:

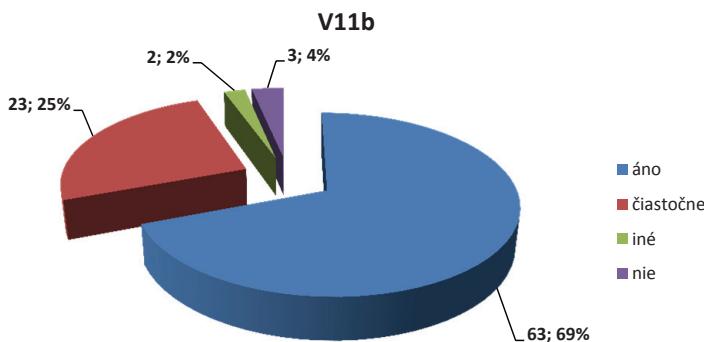
- a) S výrokom, že nenavrhujú nič špecifické a že pre realizáciu SOSRD stačí len súhlas oboch rodičov, nesúhlasilo až 47 %, svoj postoj s výhradami, t. j. „čiastočne“, vyjadrilo 33 %, za iné bolo 8 % a jednoznačne súhlasilo len 12 %, čo znamená, že len táto jediná podmienka nestačí na úspešné zavedenie SOSRD do praxe našich rodín pozri graf 4).

Graf 4: Pre realizáciu SOSRD stačí len súhlas rodičov



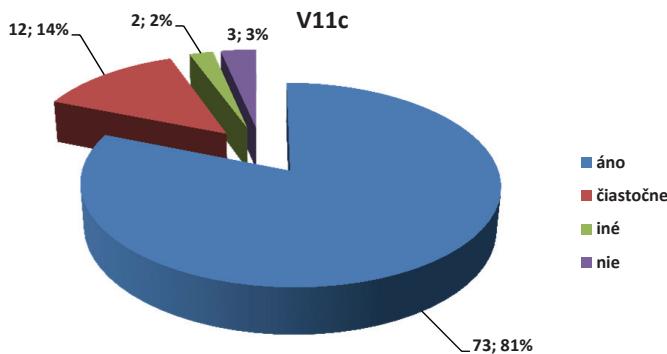
- b) SOSRD by mala byť podmienená súhlasm oboch rodičov, ktorí predtým absolvovali špeciálnu psychologickú prípravu na rozvíjanie komunikačných kompetencií potrebných pre spoluprácu v otázkach SOSRD – jednoznačne za bolo 69 %, čiastočne 25 %, iné 2 %, nie 4 % (Graf 5).

Graf 5: Rodičia by mali prejsť špeciálnou psychologickou prípravou



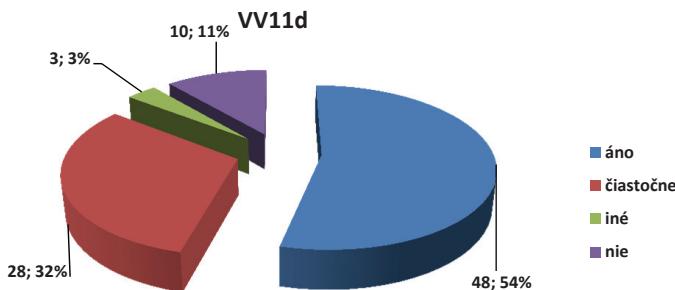
- c) Malo by sa presnejšie špecifikovať, za akých podmienok vzniká a za akých podmienok zaniká (napr. vzdialenosť, komunikácia, zmena bydliska – prestaňovanie sa rodiča do zahraničia atď.). To boli odpovede: áno – 81 %, čiastočne – 14 %, iné – 2 % a nie – 3 % (Graf 6).

Graf 6: Dôležité sú podmienky, za akých SOSRD vzniká a zaniká



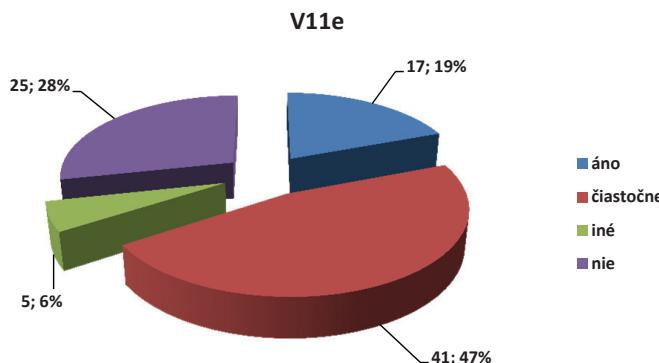
- d) Súd by mal viac spolupracovať s príslušným CPPPaP (zaslať svoje rozhodnutie o úprave styku rodičov s dieťaťom): áno – 54 %, čiastočne – 32 %, nie – 11 %, iné – 3 %. Ako je zrejmé, táto úvaha vyvoláva trošku zdráhania v radoch psychológov, nakoľko prevláda názor, že uvedená spolupráca by ich azda viac zatažovala, preto ich postoje nie sú natol'ko jednoznačné (Graf 7).

Graf 7: Užšia spolupráca súdov s CPPPaP



- e) Nie je žiadnym prínosom, lebo rozvedeným rodičom vo veci starostlivosti o dieťa je ľažké pomôcť, ak sa sami nevedia dohodnúť. V tejto výpovedi prevládal skôr postoj „čiastočne“ (47 %) nad jednoznačným áno (19 %), resp. nie (28 %), kým iba malá časť respondentov sa priklonila k inému názoru (6 %) (pozri graf 8).

Graf 8: SOSRD nie je prínosom, ak sa rodičia nevedia dohodnúť



Diskusia

Uvedené výsledky svedčia v prospech ďalšieho „dovzdelávania sa rodičov“ vo svojich komunikačných kompetenciách, čo avizuje naliehavú potrebu rozšírenia poradenskej starostlivosti a ďalšieho vzdelávania rodičov zo strany odborníkov (psychológov, sociálnych pracovníkov, mediátorov apod.).

Na úvodnú otázku, či zavedenie inštitútu striedavej osobnej starostlivosti rodičov o dieťa predstavuje prínos, či záťaž, ešte nemožno v tejto chvíli objektívne a komplexne odpovedať. Dosiaľ získané výsledky z výpovedí odborníkov v CPPPaP nás však upozorňujú na mnohé problémy, ktoré inštitút SOSRD sprevádzajú, aké zatiaľ neboli u nás ešte nikdy oficiálne artikulované, sumarizované, prípadne avizované našim zákonodarným orgánom, aby sa dosiahlo jasnejšie zadefinovanie tohto inštitútu a jeho úspešnejšia realizácia v praxi. Súhlasíme s Warshakom (1996), že uplatnenie možnosti striedavej osobnej starostlivosti rodičov o dieťa znamená takmer „revolúciu“ v rozvodovej starostlivosti o deti – veď ešte pred niekoľkými rokmi boli deti akosi automaticky priradované po rozvode rodičov do výlučnej starostlivosti matke (Warshack, 1996). Zákonnej úprave môžeme vytknúť najmä veľmi stručné ustanovenie týkajúce sa striedavej osobnej starostlivosti, pretože zákonná úprava presne neurčuje podmienky vzniku, či zániku striedavej osobnej starostlivosti. Podmienky ideálneho nastavenia práv a povinností rodičov voči deťom dobre napĺňa tzv. cochemský model riešenia rodinných sporov (Rudolph, 2007). Je založený na komplexnom, cielene orientovanom a intervenčne kooperujúcom správaní všetkých zúčastnených profesíí (advokáti, odbor starostlivosti o deti, znalci, psychologická poradňa, súd). Jeho výsledky môžu byť ďalšou inšpiráciou pri budúcej slovenskej právnej úprave.

Záver

V našom príspevku sme priniesli iba niektoré predbežné výsledky výskumu, ktorý bude pokračovať aj v roku 2017, pričom sa ešte viac chceme sústrediť na kvalitatívnu analýzu daného problému, t.j. striedavej osobnej starostlivosti rodičov o deti. Tu pôjde o analýzu výpovedí vo vzorke náhodne vybraných rodičov, ktorí realizujú striedavú starostlivosť o dieťa po rozvode rodičov.

V rámci pokračovania nášho výskumu chceme taktiež zachytiť aj názory ďalších odborníkov, ktorí s pracovníkmi v CPPPaP v danej oblasti spolupracujú, a to psychológov a sociálnych pracovníkov z úradov práce, sociálnych

večí a rodiny na Slovensku a skúmať možnosti ich vzájomného profesio-nálneho prepojenia v procese odbornej intervencie rodinám po rozvode.

Literatúra

- Folberg, J. (1991). *Joint custody and shared parenting*. New York: Guilford Press.
- Kopčanová, D. (2006). Násilie v rozvodovej rodine a jeho prevencia pomocou mediácie. In *Dieta v ohrození XV. Zborník z konferencie*. CD. Bratislava: DF a VUDPaP.
- Mátel, A. (2010). Sociálna patológia rodiny. In O. Nečas, J. Ondřej, & M. Hála (Eds.), *Sociální, ekonomické, právní a bezpečnostní otázky současnosti. Sborník příspěvků z 2. mezinárodní slovensko-české konference* (310–316). Praha: SVŠES.
- Mydliková, E. (2004). *Dysfunkčná rodina ako klient sociálnej práce*. Martin: Šarkan.
- Pavelková, B. (2010). Inštitút striedavej starostlivosti v slovenskom rodinnom práve. *Personálny a mzdový poradca podnikateľa*, 58, 13–14.
- Pavelková, B. (2012). *Právne postavenie rodiča vo výchove*. Habilitačná práca. Bratislava: Paneurópska univerzita, Fakulta práva.
- Plaňava, I. (2000). *Manželství a rodiny. Struktura, dynamika, komunikace*. Brno: Doplněk.
- Rudolph, J. (2007). *Du bist mein Kind. Die „Cochemer Praxis“ – Wege zu einem menschlicheren Familienrecht*. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf.
- Sobotková, I. (2007). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
- Správa o zdravotnom stave obyvateľstva SR za roky 2012–2014 (2015). Dostupné z: http://www.uvzsrs.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=2690:sprava-o-zdravotnom-stave-obyvateľstva-slovenskej-republiky-za-roky-2012-2014&catid=108:materialy-schvalene-vladou
- Šprocha, B., & Vaňo, B. (Eds.) (2015). *Populačný vývoj v Slovenskej republike 2014*. Bratislava: Infostat – Výskumné demografické centrum.
- Verešová A. (2011). Kríza rodiny – deti ako prekážka pri sebarealizácii rodičov. In M. Hardy, T. Dudášová, E. Vranková, & A. Hrašková (Eds.), *Sociálna patológia rodiny. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie* (349–353). Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety. Dostupné z: <https://vssvalzbety.sk/userfiles/Salezianum/smernice%20a%20dokumenty/Socialnapatologiarodiny.pdf>
- Warshak, R. A. (1996). *Revoluce v porozvodové péči o děti*. Praha: Portál.

Schémy a regulácia emócií v kontexte psychického zdravia

JANA KORDAČOVÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV,
Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, Bratislava, Slovensko
jana.kordacova@gmail.com

Abstrakt

V posledných rokoch možno v psychológiu zaznamenať objavenie sa niektorých nových koncepcii, ktoré pristupujú k otázkam psychického zdravia a poruchy z hľadiska problémneho spracovávania emócií, interpretácie emócií a stratégii emočnej regulácie. K takým patrí aj jeden z posledných prístupov k emóciám a prežívaniu v podobe koncepcie emočných schém amerického psychológa a psychoterapeuta Roberta L. Leahyho. V našom príspevku by sme radi priblížili najmä autorovo špecifické chápanie konštruktu emočných schém, otázku miesta emočných schém pri spracovávaní emócií a v individuálnom prežívaní a problém emočnej regulácie a dysregulácie v kontexte psychického zdravia a poruchy. Leahyho prístup k schémam rozširuje existujúce teórie aj terapeutické metódy predovšetkým o aspekt hodnotenia emócií a stratégii ich zvládania, s tým, že práve týmto otázkam nebola v uvedenej oblasti venovaná dostatočná pozornosť.

Kľúčové slová: emočné schémy, stratégie zvládania emócií, emočná regulácia a dysregulácia

Schemas and emotion regulation in the context of mental health

Abstract

In recent years, new conceptions have appeared in psychology that approach the questions of mental health and disorders in effective emotion processing, emotion interpretation and emotion regulation strategies. Among those is one of the latest approaches to emotions and emotional experience – the concept of emotional schemas by the American psychologist and psychotherapist Robert L. Leahy. Our article would like to present the author's specific understanding of the emotional schemas construct, the question of the place of emotional schemas in emotion processing and in individual experience and the problem of emotion regulation and dysregulation in the context of mental health and disorders. Leahy's approach to schemas extends the existing theories and therapeutic methods especially from the aspect of evaluating emotions and their coping strategies, as not enough attention was paid to this field.

Keywords: emotional schemas, emotion control strategies, emotion regulation and dysregulation

Štúdia bola podporená grantom VEGA č. 2/0116/15.

Úvod

Záujem o problematiku špecifických kognícií, ktoré možno nájsť aj pod zovšeobecňujúcim názvom „schémy“, nie je v psychológií nový. Jej objavenie sa časovo zhoduje s nástupom kognitívnej psychológie, kedy možno zaznamenať výraznejší prienik konštruktu schémy aj do ďalších oblastí psychológie, no z historického pohľadu siahajú korene tejto témy oveľa hlbšie (bližšie Kordačová, 2014).

V súčasnosti sa s pojmom schémy možno frekventovať stretnúť najmä na pôde praktickej psychológie, kde viacero autorov rozpracovalo teórie o tom, ako predovšetkým dysfunkčné schémy vedia prispieť k narušeniu psychického zdravia. Je to tiež oblasť psychopatológie, kde sa koncept schémy považuje za jadro kognitívneho modelu, ktorý túto oblasť rozširuje prácou kognitívne orientovaných psychológov (Livesley, 2001).

V tomto kontexte nemožno obísť zásadný prínos práce Aarona T. Becka, ktorý ako prvý rozpracoval koncept schémy v rámci teórie o vzniku depresie a v ktorého chápání schéma predstavuje relatívne stabilný spôsob organizácie myšlenia a hodnotenia udalostí s tým, že sa jedná o súhrn základných, často nevypovedaných a nevedomých predpokladov o tom, aký som ja, aký je svet okolo mňa a čo môžem od neho očakávať (Beck, 1976, 1979). Beck o schémach uvažoval ako o hlavných myšlienkových obsahoch („témach“) jednotlivca, jeho automatických myšlienkach, alebo mentálnych obrazoch, ktoré bývajú bežne latentné, alebo skryté, no môžu sa aktivovať podnetmi z prostredia. Tento autor si tiež všimol, že depresívni jedinci sa v kognitívnej rovine vyznačujú typicky negatívnym videním seba, sveta a budúcnosti (tzv. negatívna kognitívna triáda), čo dalo vznik konceptu depresogénnych schém ako hlavnej súčasti vzniku, udržiavania i návratu depresie (bližšie Beck, 1967, 1979 a inde). Beck neskôr rozvinul teóriu kognitívnych schém aj pri modeloch porúch osobnosti (Beck et al., 1990, 1998), pričom z jeho tradičného chápania schémy vychádza aj väčšina súčasných koncepcí schém.

Iným významným autorom, ktorý sa zaoberal dopadom štýlu myšlenia na prežívanie a správanie jednotlivca, je dnes už dobre známy americký psychológ a psychoterapeut Albert Ellis, ktorý bol pôvodne psychoanalytickej orientovaný, avšak na prelome 50. a 60. rokov minulého storočia ho zaujali isté špecifické kognície (v úvode jeho kariéry predovšetkým u neurotických osôb, však nielen u nich), ktoré nazval *iracionálnymi presvedčeniami*. Jedná sa o absolutizujúce a nerealistické očakávania a nároky jednotlivca na seba, alebo na iných ľudí a okolity svet, ktoré Ellis pokladal za hlavnú príčinu väčšiny psychických problémov a porúch, na základe čoho vypracoval teóriu a terapiu takýchto problémov v podobe *racionálno-emočného a behaviorálneho prístupu* (REBT) (Ellis, 1971, 1979, 1984, 1987 a inde, pozri tiež Kordačová, 1993, 1996, 1999, 2002; Kondáš & Kordačová, 2000 a i.). Spoločným menovateľom Beckovho, Ellisovho, ale aj ďalších prístupov, ktoré sa zaoberali dysfunkčnými formami myšlenia, je chápanie takýchto kognitívnych štruktúr ako zásadných pri vzniku a udržiavaní širokej škály psychických problémov, čo sa premietlo aj do neskorších prístupov ku schémam.

Niektoré z nich sme už predstavili na inom mieste (napríklad Greenbergov na emócie zameraný prístup alebo Youngov koncept ranných maladaptívnych schém; Kordačová, 2011, 2013). Tentokrát by sme radi priblížili jeden z posledných prístupov k schémam človeka – koncepciu *emočných schém* profesora Roberta L. Leahyho – žiaka Aarona T. Becka a držiteľa jeho

prestížnej ceny za trvalý prínos ku kognitívnej terapii. Túto koncepciu by sme radi predstavili najmä z pohľadu súvislostí emočných schém a emočnej regulácie s otázkami psychického zdravia, s možnosťami jeho podpory a problematikou osobného rozvoja a resiliencie.

Leahyho koncepcia emočných schém a emočnej regulácie

Koncept schémy sa v psychológiu väčšinou používa vo význame stratégie, alebo spôsobu myslenia. Schéma je však charakteristická o. i. tým, že ide o subjektívny konštrukt – rôzni ľudia môžu mať ohľadom rovnakého problému rozdielne schémy. Z teórie schémy je tiež známe, že schémy usmerňujú spracovávanie všetkých informácií (skôr si všímame to, čo zapadá do našej schémy), takže ku kognitívnym skresleniam môže v dôsledku schém dôjsť pri spracovávaní informácií už na úrovni vnímania. Pre schémy je tiež typické to, že – keďže formujú spracovávanie informácií – významne, i keď zväčša nevedome, ovplyvňujú naše prežívanie aj správanie.

S atribútom „emočná“ v kontexte schém prišiel medzi prvými Lesslie Greenberg vo svojom na emócie zameranom prístupe (EFT – Emotion Focused Therapy, 1993, 1997 a inde). V jeho modeli emočná schéma predstavuje „základnú psychologickú jednotku alebo mechanizmus vzniku emočnej skúsenosti a významu“ (Greenberg & Paiviová, 2003, s. 3). Greenbergova konceptualizácia konštruktu emočnej schémy je pomerne obsiahla (pozri napr. Kordačová, 2011) a ide v nej o odlišné chápanie ako u Leahyho.

Leahy sa vo svojom prístupe inšpiroval viacerými existujúcimi teóriami a modelmi (bližšie Kordačová, 2016), pričom jeho koncepcia rozširuje a dopĺňa existujúce prístupy o dôraz na kontext emócií a prežívania pri spracovávaní emocií, keďže práve týmto otázkam podľa autorovho názoru nebola venovaná dostatočná pozornosť (Leahy, 2002). Treba však podotnúť, že u Leahyho ide o prístup, ktorý je kognitívny aj napriek svojmu názvu, keďže emočné schémy tu predstavujú *presvedčenia* (t. j. kognície) jednotlivca o emóciách a o prežívaní. Ide predovšetkým o spôsob, akým ľudia posudzujú (hodnotia) svoje emócie, vrátane posudzovania možností ich zvládania s tým, že emočné schémy reprezentujú individuálne teórie, ktoré si ľudia vytvárajú o emóciách a o prežívaní, a tiež spôsob, ako na ne reagujú (Leahy, 2015 a inde).

Leahy (2002, 2015 a inde) vymedzuje emočné schémy nasledovne:

- ako rozdiely medzi jednotlivcami v interpretáciách emócií, v ich hodnotení, v tendenciach konáť a v stratégiah správania, ktoré s emóciami súvisia;
- ako interpretácie emócií, ktoré človek prežíva, a správanie a stratégie, ktoré pri „práci“ s emóciami používa;
- ako teórie ľudí o vlastných emóciách, vrátane presvedčení, ako sa dajú najlepšie zvládnuť.

Vzhľadom na rozsah Leahyho koncepcie i na to, že niektoré jej časti sme už uviedli aj na inom mieste (Kordačová, 2016), tu ich pre zrozumiteľnosť celkovému kontextu problematiky emočných schém len v nevyhnutnom rozsahu zrekapitulujeme a doplníme inšpiráciami, ktoré Leahyho teória priniesla pre otázky emočného zdravia a pre pozitívnu psychológiu.

Hlavné témy Leahyho koncepcie a dimenzie emočných schém

Leahyho prístup (2015) obsahuje niekoľko kľúčových tém, ktorých sa ľudské emócie a s nimi súvisiace schémy týkajú. Ide o tému *univerzálnosti* ľudských emócií a ich ponímanie ako všeobecne platných, a to vrátane bolestných a náročných emócií, ktoré Leahy chápe ako normálnu súčasť ľudského bytia s tým, že ich výskyt nemusí hned znamenať patológiu, ale iba signál, že v živote dotyčného sa deje niečo dôležité. Akceptácia bolestných emócií zároveň znižuje tendenciu hodnotiť ich, potláčať, alebo pred nimi unikať a „ozdravuje“ prežívanie (t. j. napomáha adaptívнемu zvládaniu emócií, adaptívnej emočnej regulácii).

Inou tému, ktorej sa Leahy v rámci svojej teórie emočných schém venuje, je téma *informačnej stránky ľudských emócií* a ich evolučnej podstaty. Leahy sa vo svojom prístupe opiera o evolučný prístup, podľa ktorého sa emócie vyvinuli preto, aby nás varovali pred nebezpečenstvom a informovali nás o našich potrebách. To Leahyho podnietilo nazerať adaptívne aj na mnohé nepopulárne emócie, ako je napr. závisť, žiarlivosť, hnev, agresia, rôzne strachy a fóbie a pod., ktoré vysvetľuje práve z evolučného hľadiska. Evolučný pohľad pomáha chápať emócie ako prirodzené reakcie, ktoré majú zmysel, za ktoré sa netreba hanbiť a ktoré pomáhajú rozumieť tomu, prečo cítime to, čo cítime, čo takisto prispieva k ich adaptívнемu zvládaniu.

Ďalšia téma v Leahyho prístupe súvisí s povahou spracovávania emócií vplyvom emočných schém a hovorí o tom, že *emočné schémy a stratégie ich*

zvládania ovplyvňujú to, či sa určitá emícia bude udržiavať, príp. stupňovať. Podľa Leahyho konkrétnie hodnotenie a interpretácia emócií podmieňuje výber stratégii na ich zvládanie, ktoré takéto presvedčenia udržujú (negatívne presvedčenia a hodnotenia vedú k maladaptívnym zvládaciám strategiám, alebo naopak, uľahčujú emočné spracovanie). Emočná reakcia je tiež podľa Leahyho výsledkom kontextu situácie a toho, ako ju osoba interpretuje a hodnotí.

Osobitnou tému v Leahyho koncepcii je téma *validizácie emócií*, čiže uznanie „práva“ na prežívanie istej emócie a chápanie toho, prečo dotyčný prežíva to, čo prežíva. Ukázalo sa totiž, že validizácia ovplyvňuje všetky ostatné emočné schémy a ich dimenzie, čo sa prejavuje napríklad v tom, že osoby, ktoré sa cítia byť validizované, sú zároveň presvedčené, že ostatní ľudia majú rovnaké emócie ako oni, že ich vedia vyjadriť aj zvládnuť, dávajú im zmysel atď., čo významným spôsobom pomáha normalizovať prežívanie.

Ďalšia dôležitá téma, ktorú Leahy vo svojej koncepcii rozpracoval, je téma *frustračnej tolerancie, resiliencie a osobného rastu*, ku ktorej sa ešte podrobnejšie vrátim neskôr.

Čo sa týka *dimenzií emočných schém*, v podstate ide o „pretavenie“ obsahu uvedených tém do konkrétnych typov emočných schém. Jednou z týchto dimenzií je už spomínaná *validizácia* v zmysle presvedčenia, či sa v našej blízkosti nachádza niekto, s kym môžeme zdieľať svoje prežívanie, kto nás pochopí a vie prijať, pričom sa ukázalo, že táto dimenzia je klúčová napr. pre spokojnosť v partnerskom vzťahu (Leahy, 2002 a inde). Ďalšou dimenziou je *zrozumiteľnosť*, t.j. či dotyčný rozumie tomu, čo prežíva, alebo má pocit, že jeho pocity sú neobvyklé až čudné a nedávajú zmysel (napr. u hraničnej poruchy osobnosti). Ďalšia dimenzia sa týka pocitov *viny a hanby* pri prežívaní určitej emócie a presvedčenia o tom, že isté pocity (napr. sexuálne, agresívne, depresívne a pod.) by človek nemal mať, a preto sa ich snaží potlačiť (súvis s akceptáciou emočného prežívania jedinca v detstve). Dimenzia *zjednodušený pohľad na emócie* hovorí o (ne)schopnosti kognitívnej diferenciácie a komplexnosti, ktorá podľa Leahyho et al. (2011) odráža vyššiu úroveň ega (niektorí autori tu hovoria o emočnej inteligencii). V zásade ide o čierno-biely pohľad na prežívanie (napr. jedného človeka nemôžno milovať a zároveň nenávidieť), pričom práve opak, t.j. diferencovaný pohľad na emócie pomáha k ich adaptívному spracovaniu. Ľudia sa líšia aj vo svojom presvedčení o (ne)schopnosti zvládnuť svoje emócie (napr. nadmerný smútok alebo hnev), čo reprezentuje dimenzia *neovládateľnosti emó-*

cií a býva súčasťou viacerých psychických porúch (PTSP, OCD, úzkostná/depresívna porucha). Dôležitou dimenziou je aj *doba trvania prežívania* – presvedčenie o tom, ako dlho bude prežívaná emócia trvať (napr. že strach/beznádej bude trvať večne), čo, ako sa ukázalo, podporuje nárast takýchto emócií. Typická pre ľudí, ktorí nevedia spracovať intenzívne emócie, je stratégia zvládania a dimenzia emočných schém zvaná *emočné znecitliveenie* (snaha otupiť, potlačiť, alebo sa od svojich emócií odsadiť). Leahy (2015) tu odporúča adaptívnu stratégiu, ktorou je *akceptácia prežívania*, keďže snaha potláčať nežiadúce pocity vedie k ich nárastu a naopak – akceptovanie prežívania znižuje úzkosť a depresiu. Akceptácia emócií predstavuje tiež dimenziu emočných schém, ktorá významne podporuje emočné zdravie.

Dôležitým aspektom adaptívneho spracovania emócií je aj presvedčenie o *zhode* s prežívaním ostatných ľudí, t.j. vedomie, že všetci ľudia zažívajú rovnaké pocity ako ja, čo Greenberg považuje za formu emočnej validizácie (in Leahy, 2002). Ďalšou dimenziou emočných schém je *požiadavka byť racionalnym* (čo niektorí ľudia považujú za najlepší spôsob, ako fungovať), avšak prílišný dôraz na racionalitu môže predstavovať problém – môže obmedzovať prijatie emócií a porozumenie samému sebe, nehovoriač o dokádzateľnom vzťahu vysokého rizika tejto požiadavky s rakovinou, astmou, kardiovaskulárnymi chorobami. Podobne „rizikovou dimenziou“ je pri emočných schémach *ruminácia*, ktorá vedie k nárastu anxiety, depresie a pod., a podľa Leahyho je prejavom nedostatku akceptácie prežívanej emócie.

Uvedené dimenzie emočných schém priamo súvisia s emočným zdravím v tom zmysle, že vysoká miera negatívnych presvedčení, týkajúcich sa konkrétnych dimenzií, hovorí o neadaptívnom prístupe k príslušnej emócií, čo najčastejšie vyúsťuje do emočnej dysregulácie.

Model osobného rastu a resiliencie

Dôležitú časť Leahyho koncepcie predstavuje *model osobného rastu a resiliencie*. Hlavná filozofia autorovho prístupu, najmä čo do aplikácie jeho východísk do praxe (terapia), spočíva práve v dôraze, ktorý kladie na adaptívne životné stratégie. V súvislosti s tým napríklad odporúča využívať vlastné emócie ako sprievodcu po osobne dôležitých hodnotách a silných stránkach, keďže platí, že to, čo vedie k pretrvávaniu emócií, ktoré sa napokon rovinú do psychickej poruchy, nie je len samotné prežívanie, ale aj jeho interpretácia a stratégia, ktoré osoba používa na jeho zvládnutie. V zmysle tejto úvahy nemusí podľa Leahyho ani intenzívny smútok zákonite viesť k depresívnej

poruche, rovnako ako nie každá úzkosť musí vyústiť do generalizovanej úzkostnej, alebo panickej poruchy. Rozdiel je práve v spomínamej interpretácii emócií a v použitých spôsoboch ich zvládania, v dôsledku čoho bolestné emócie môžu viesť k psychopatológii rovnako ako k adaptívnej životnej stratégii. Leahy (2015) preto podčiarkuje, že samotný proces zvládania môže byť dôležitejší ako práve prežívaná emícia.

Leahy vo svojom prístupe zároveň zastáva presvedčenie, že terapia môže byť zameraná produktívnejšie než len na redukovanie alebo odstránenie negatívnych emócií, čo býva zvyčajná zákazka, s ktorou klienti prichádzajú do terapie. Preto cieľom terapie emočných schém nie je iba to, aby sa klient cítil dobre alebo šťastne, resp. aby neprežíval smútok alebo úzkosť, ale skôr to, aby „cítil všetko“ (Leahy, 2015, s. 8). Takisto je cieľom *zvyšovanie osobnej kompetencie* klienta, ktorá vedie k dosahovaniu želaných cieľov a k nárastu zmyslu života.¹ To je možné dosiahnuť napríklad rozvíjaním schopnosti tolerovať náročné emócie, čo zvyšuje schopnosť zapojiť sa do náročných úloh. Podľa Leahyho je totiž rozumnejšie pracovať na osobnej resilienci, ako si klásť za cieľ pohodlie. Vo svojom prístupe preto kladie dôraz na *ochotu znášať nepohodu a frustráciu*, na potrebu *sebadisciplíny* a na *ochotu prinášať* pre dosiahnutie vytýčeného cieľa *osobné obete*. Tolerancia nepohody sa tak môže stať hlavným cieľom terapie (a motiváciou uvedomenie si, že ozajstnú hrdosť človek zažíva vtedy, keď prekoná prekážky).

V zmysle *princípu psychickej húževnatosti* Leahy podčiarkuje dôležitosť *práce na sebe* nielen v smere spomínaného zvyšovania pocitu osobnej kompetencie, ale aj schopnosti zvládať plnú škálu emocionálnych možností oproti cieľu cítiť sa dobre a žiť ideálny život. V tomto kontexte Leahy (2015) priniesol dva pojmy: pojem *konštruktívnej nepohody* (constructive discomfort) a *úspešnej nedokonalosti* (successful imperfection). Konštruktívna nepohoda hovorí o ochote podstúpiť nepohodu v zmysle nástroja na dosiahnutie konkrétneho cieľa (napríklad výdatne cvičiť, keď chcem schudnúť) a úspešná nedokonalosť hovorí o ochote *trvalo* vykonávať činnosť, ktorá je súčasťou nedokonalá, ale posunie človeka k hodnotným cieľom (napríklad každodenné nedokonalé posilňovanie a fyzické cvičenie v snahe schudnúť). Tolerancia diskomfortu sa tak môže stať hlavným cieľom terapie.

Vlastná terapia emočných schém však predstavuje samostatnú kapitolu Leahyho obsažnej práce, ktorá presahuje zámer tohto zdelenia, ktorým bolo

¹ V podstate ide o prvky pozitívnej psychológie v zmysle podpory pozitívnych daností a rozvíjanie silných stránok osobnosti jednotlivca.

priblížiť najmä teóriu emočných schém ako originálneho a pokiaľ vieme posledného z kognitívnych prístupov k ľudským schémam, a to vrátane jej prínosu k pozitívnej psychológií.

Záver

Leahyho teória emočných schém patrí podľa nášho názoru k jedným z najpozoruhodnejších doterajších prístupov k ľudskej emotivite a prežívaniu. Jej originalita spočíva predovšetkým v upriamení pozornosti na skutočnosť, že emócie sú nielen dôležitou súčasťou prežívania, ale sú tiež predmetom *hodnotenia a interpretácie*, ktorá sa týka tak našich vlastných emócií, ako aj emócií iných ľudí, čo má dopad na emočné zdravie nielen samého „hodnotiteľa“, ale aj „objektu jeho hodnotenia“ (napr. neadekvátné hodnotenie emócií dieťaťa blízkymi osobami môže viesť k vzniku maladaptívnych schém, ktoré bližšie opísal už J. Young v podobe raných maladaptívnych schém alebo A. Ellis v podobe iracionálnych rodičovských výchovných štýlov, no tejto téme sa venovali aj iní autori).

Ďalším prínosom Leahyho teórie je objasnenie a opísanie procesov i príčin emočnej regulácie a dysregulácie z aspektu emočných schém a individuálnych spôsobov zvládania emócií. Autor ich konkretizoval v obsahu a dimenziách emočných schém pri rozpracovaní Škály emočných schém (napr. Leahy, 2002). Svoje teoretické východiská Leahy tiež starostlivo verifikoval a potvrdil početnými výskumami v rôznych oblastiach pôsobenia emočných schém. Zároveň sa ukázal všeobecne pozitívny účinok validizácie emócií ako faktora, ktorý ovplyvňuje väčšinu ostatných emočných schém. Toto relevantné zistenie Leahy cielene využíva najmä v terapii emočných schém.

Významný prínos predstavuje aj Leahyho model emočného rastu a resiliencie, ktorý rozširuje niektoré doterajšie pohľady a prístupy k emočným problémom o rozmer posilňovania vlastných kapacít, osobných kompencí (pozitívna psychológia tu hovorí o silných stránkach) a priestoru pre prácu na sebe v zmysle princípu psychickej húževnatosti, ochoty znášať nepohodu a frustráciu, mať sebadisciplínu a prinášať pre dosiahnutie cieľa osobné obeťe. V tomto význame môže byť cieľom terapie samotná tolerancia nepohody, a to aj nepohody, ktorá vyplýva z akceptácie náročných emócií a ochoty prežívať celé spektrum emócií oproti tendencii vyhýbať sa im a unikať pred nimi. Uvedené námy považujeme za cenný príspevok Leahyho prístupu aj k pozitívnej psychológií.

Celkovo možno Leahyho koncepciu emočných schém považovať za obohatenie ako teórie emócií, tak aj teórie schémy, a v neposlednom rade už spomínanej pozitívnej psychológie, ktorej poskytla nemálo inšpirácií a námetov. Leahyho práca tiež predstavuje významný prínos k terapii emočných problémov a porúch rozpracovaním širokého spektra konkrétnych metód a postupov na modifikáciu problematických emočných schém, ktoré sú výrazným rozšírením možností praktickej práce s emóciami.

Literatúra

- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Harper & Row.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy for Depression*. New York: Guilford Press.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: Meridian.
- Beck, A. T., & Freeman, A. (1990). *Cognitive therapy of personality disorders*. New York: Guilford.
- Beck, A. T. (1998). Complex CT treatment for personality disorder patients. *Bulletin Meninger Clinic*, 62(2), 170–194.
- Ellis, A. (1971). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Ellis, A. (1979). The theory of rational emotive therapy. In A. Ellis, & J. M. Whiteley (Eds.), *Theoretical and empirical foundations of rational-emotive therapy* (33–60). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Ellis, A. (1984). *Comprendre la névrose et aider les névrosés*. Paris: Diffusion Inter-Forum.
- Ellis, A. (1987). The General Theory of RET. In A. Ellis, & W. Dryden, *The Practice of Rational-Emotive Therapy (RET)* (1–27). New York: Springer.
- Greenberg, L., Rice, L. N., & Elliott, R. (1993). *Facilitating emotional change: The moment-by-moment process*. New York: Guilford Press.
- Greenberg, L. S., & Paivio, S. C. (1997). *Working with emotions*. New York: Guilford Press.
- Greenberg, L. S., & Paivio, S. C. (2003). *Working with emotions in psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Kordačová, J. (1993). Paralely Ellisovho a Furstovho chápania iracionality – historický pohľad. *Československá psychologie*, 37(3), 218–226.
- Kordačová, J. (1996). Iracionálne presvedčenia a psychické zdravie. *Česká a slovenská psychiatrie*, 92, 75–82.
- Kordačová, J. (1999). Contribution of rational-emotive approach to the theory of personality. *Studia psychologica*, 41(4), 333–336.

- Kordačová, J. (2002). Racionálno-emočná teória a edukácia v prevencii. In O. Kondáš et al., *State z klinickej psychológie* (226–243). Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda.
- Kordačová, J. (2011). Múdrost emócií a emočné schémy v prístupe Leslieho Greenberga. In I. Ruisel, & Z. Ruiselová (Eds.), *Múdrost v kontexte osobnosti: problémy, fakty, otázky* (87–108). Bratislava: Slovak Academic Press.
- Kordačová, J. (2013). Schémy na rozhraní kognitívnej, klinickej a pozitívnej psychológie. *Československá psychologie*, 57, 554–568.
- Kordačová, J. (2014). *Schémy v ľudskom poznávaní. Úvod do problematiky*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- Kordačová, J. (2016). Emočné schémy a spracovávanie emócií v prístupe R. L. Leahyho. In K. Millová, A. Slezáčková, P. Humpolíček, & M. Svoboda (Eds.), *Sociální procesy a osobnost 2015. Otázky a výzvy. Sborník příspěvků. Brno 9.–11. září 2015* (179–183). Brno: Masarykova univerzita.
- Kondáš, O., & Kordačová, J. (2000). *Iracionalita a jej hodnotenie*. Bratislava: STIMUL.
- Leahy, R. L. (2002). A Model of Emotional Schemas. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9, 177–190.
- Leahy, R. L., Tirch, D., & Napolitano, L. A. (2011). *Emotion Regulation in Psychotherapy: A Practitioner's Guide*. New York: Guilford Press.
- Leahy, R. L. (2015). *Emotional Schema Therapy*. New York: Guilford Press.
- Livesley, W. J. (2001). *Handbook of personality disorders: theory, research and treatment*. Guilford Press.

Analýza vzťahu črtovej emocionálnej inteligencie a tvorivosti

JANA KORÓNIOVÁ

Ústav aplikovanej psychológie, Univerzita Komenského v Bratislave,
Fakulta sociálnych a ekonomických vied
janka.koroniova@gmail.com

Abstrakt

Práca sa zaobráva vzťahom črtovej emocionálnej inteligencie a faktormi tvorivosti (figurálna flexibilita a figurálna originalita). V teoretickej časti sme sa sústredili na priblíženie pojmu emocionálna inteligencia a tvorivosť a spomenuli sme aj niekoľko výskumov zaobrajúcich sa skúmaním týchto fenoménov. Výskumná časť sa orientovala na zisťovanie vzťahov medzi dimenziami črtovej emocionálnej inteligencie a faktormi tvorivosti u stredoškolských študentov. Výskumnú vzorku tvorilo 84 študentov stredných škôl vo veku 18 až 20 rokov. Na zber údajov sme použili Torranceho figurálny test tvorivého myšlenia a dotazník TEIQ-ue, ktorého autorom je K. V. Petrides. Výsledky výskumu nepreukázali existenciu štatisticky významných vzťahov črtovej emocionálnej inteligencie a faktorov tvorivosti.

Klúčové slová: črtová emocionálna inteligencia, faktory tvorivosti, tvorivá osobnosť

Analysis of a relationship between trait emotional intelligence and creativity

Abstract

The thesis deals with the relationship between trait emotional intelligence and factors of creativity (figural flexibility and figural originality). In theo-

retical part we focused on clarifying the notion of trait emotional intelligence and creativity and we have mentioned several researches dealing with these phenomena. The research part was oriented on detection of relationships between dimensions of trait emotional intelligence and factors of creativity among high school students. Research sample consisted of 84 high school students aged from 18 to 20 years old. To collect the data we used Torrance's Test of Creative Thinking and TEIQ-ue questionnaire by K. V. Petrides. The results of our research did not exhibit the existence of statistically relevant relationships between trait emotional intelligence and factors of creativity.

Key words: trait emotional intelligence, factors of creativity, creative person

Štúdia bola vypracovaná v rámci grantu VEGA 1/0578/15.

Úvod

Pojem emocionálnej inteligencie (EI) patrí v psychológii skôr k moderným pojmom a najprv sa začal objavovať ako súčasť tzv. sociálnej inteligencie. Vo všeobecnosti pod týmto pojmom rozumieme schopnosť rozpoznávať nielen svoje, ale aj cudzie emócie a tieto informácie následne využiť v myslení a správaní. Budeme sa zaoberať pojmom črtovej emocionálnej inteligencie, chápanej ako súbor osobnostných vlastností týkajúcich sa emocionality osobnosti.

Poznávanie a popis tvorivej osobnosti má v psychológii pomerne dlhú tradíciu. Výskumy sa ale skôr orientovali na preskúmanie vzťahu tvorivosti a IQ a ich výsledky svedčia o významnosti tohto vzťahu, ale vzťahom EI a tvorivosti sa venovalo oveľa menej pozornosti.

Teoretická časť nášho výskumu približuje pojem emocionálnej inteligencie a jej definície. Venovali sme sa i rozobratiu črtovej EI a EI ako schopnosti, ako aj priblíženiu možných nedostatkov toho ktorého chápania. Ďalej sme sa venovali tvorivosti, priblíženiu jej definícií a prístupov.

Vo výskumnej časti sme objasnili cieľ nášho výskumu a výskumné otázky, charakterizovali našu výskumnú vzorku a uviedli použité metodiky a štatistický postup získavania výsledkov. V kapitole o výsledkoch výskumu sme opísali objektívne zistenia realizovaného výskumu a uvažovali sme o nich v kapitole diskusia.

Emocionálna inteligencia

Aj napriek skutočnosti, že konštrukt emocionálnej inteligencie ešte nie je v psychológii celkom etablovaný, stal sa populárny. Výskumu emocionálnej inteligencie sa nevenovalo toľko pozornosti, omnoho viac je preskúmaná klasická inteligencia (IQ). Zvládame (najmä psychicky) namáhavejšiu prácu, ako tomu bývalo v minulosti, žijeme rýchlejšie, kvalita života sa zvyšuje, ale prestávame si uvedomovať svoje emócie. Nevenujeme im pozornosť možno preto, že jednoducho nemáme na to pri dnešnom životnom tempe a rôznych záťažových situáciach čas, alebo im niekedy ani sami nerozumieme.

Korene skúmania emocionálnej inteligencie siahajú až do roku 1920, keď sa objavila ako súčasť konceptu Thordikovej sociálnej inteligencie, kde predstavovala schopnosť človeka úspešne fungovať v medziľudských vzťahoch a rozumieť ľuďom.

V rámci sociálnej inteligencie ju prezentujú aj Murphy a Hall (2011) názorom, že najvyššie morálne princípy nie sú nič viac a nič menej než sociálna inteligencia. Pod pojmom sociálna inteligencia chápajú schopnosť pozorovať a pochopiť sociálne situácie. Petrides (2011) uvádza, že medzi prvými zmieňuje emocionálnu inteligenciu v roku 1983 Howard Gardner ako súčasť tzv. intrapersonálnej a taktiež aj interpersonálnej inteligencie. V rámci interpersonálnej inteligencie ide o schopnosť chápať zámery, motiváciu a túžby druhých ľudí, čo človeku umožňuje efektívne fungovať v medziľudských vzťahoch. Intrapersonálna inteligencia sa orientuje na spôsobilosť pochopíť seba samého, vytvoriť si o sebe reálny sebaobraz, ktorý zahrňa naše túžby, obavy a schopnosti, a tieto informácie potom efektívne využiť v riadení svojho života. Mayer a Salovey (1993) charakterizujú EI ako skupinu piatich schopností – poznanie vlastných emócií, kontrola vlastných emócií, poznanie emócií druhých, motivácia seba samého a utváranie i udržovanie autentických sociálnych vzťahov. Matthews, Ziedner a Roberts (2004) vnímajú EI ako schopnosť rozpoznať a vyjadriť pocity, porozumieť im, zosúlať ich s myšlienkami a regulovať ako tie pozitívne, tak aj negatívne emócie u seba aj iných.

Uvedený koncept patrí v psychológii k menej prebádanej problematike, avšak o popularizácii tohto konceptu sa výrazne zaslúžil Daniel Goleman vo svojej knihe „Emocionální inteligence“. Dokonca by sa dalo povedať, že emocionálnu inteligenciu povyšuje nad IQ. Vysvetluje to skutočnosťou, že aj keď má jedinec vysoké skóre IQ, nezaručuje mu to šťastný a úspešný život. Podľa Golemana (2011) ide predovšetkým o sebaovládanie, vytrvalosť,

schopnosť vyvíjať úsilie a sám seba motivovať. Naliehavosť poukázať na význam a hodnotu EI videl v skutočnosti, že naša spoločnosť je čím ďalej tým viac poznamenávaná zlobou, sebectvom a násilím. V tomto kontexte ide predovšetkým o prepojenie nášho charakteru, morálneho inštinktu a citu. Etické postoje pramenia najmä z emočných schopností človeka.

Stuchlíková (2002) pracuje s pojmom *emocionálna gramotnosť*. Ide o súbor základných vedomostí o emóciách a schopnosť ich rozpoznať, regulovať a využívať tieto poznatky vo svoj prospech. Vidí emočnú gramotnosť ako základ emocionálnej odolnosti, vďaka ktorej dokážeme zvládať zátaž a dosiahnuť osobnú integritu.

Podľa nášho názoru sú definície EI vzájomne prepojené. Autori sa zhodujú v názore, že emocionálna inteligencia sa odrazí nielen v osobnom živote človeka, ale rovnako i v jeho vzťahoch. Myslíme si, že v rámci vnútorného života si emocionálne inteligentný človek dokáže o sebe vytvoriť reálny sebaobraz, ktorý zahrňa jeho dobré i zlé vlastnosti, dokáže prijať kritiku a efektívne ju využiť vo svoj prospech a samého seba motivovať. Rozumie svojim citom a dokáže ich primerane riadiť. Vo vzťahoch s inými ľuďmi sa emocionálne inteligentný človek vyznačuje najmä vysokou mierou empatie a schopnosťou ovplyvniť ich pocity.

Črtová EI versus EI ako schopnosť

Špecifikácia pojmu emocionálna inteligencia sa stala ambíciou mnohých výskumníkov. Išlo najmä o vymedzenie tohto fenoménu a objasnenie, či je EI skôr spojená s osobnosťou, alebo je záležitosťou výkonu. Slovo „inteligencia“ nás zvädza nazerať na EI ako na niečo, čo je možné zmerať. „Inteligencia“ predznamenáva schopnosť, ktorá nám je daná do vienka, a do veľkej miery je ľahké jej úroveň zmeniť.

Ak sa však zameriame na emócie a pocity človeka, tie úzko súvisia s osobnosťou a sú veľmi individuálne. Nie je celkom možné ich predvídať, pretože osobnosť človeka je jedinečná, a preto aj jeho prežívanie emócií je výnimcočné a špecifické.

Schulze a Roberts (2007) uvádzajú konceptuálny rozdiel medzi dvoma typmi emocionálnej inteligencie, kde môže byť jednak ponímaná ako výkonná schopnosť (kognitívno emocionálna), meraná testami maximálneho výkonu, alebo ako osobnostná črta (sebapôsobnosť), meraná sebapopisnými dotazníkmi. Petrides, Funham a Maroveli (2007) túto skutočnosť popierajú. Uvádzajú, že tieto dva konštrukty spolu nesúvisia, a ak má jedinec vysokú mieru črtovej EI, vôbec to nepredpokladá rovnakú mieru EI ako schopnosti.

Emocionálna inteligencia ako schopnosť predstavuje zručnosť vnímať aktuálne emócie, odhadnúť ich a vyjadriť. Emocionálne inteligentný človek dokáže zladiť svoje pocity s myšlením. Zároveň ide o porozumenie pocitov a ich reguláciu, čím si zabezpečíme emocionálny i intelektuálny rast (Meyer & Salovey, 1995).

Za nedostatok tohto prístupu považujú niektorí autori (Robinson & Clore, 2002; Matthews, Zeidner & Roberts, 2004) problematickú operacionalizáciu, pretože emocionálna skúsenosť je vysoko subjektívna záležitosť, čo komplikuje navrhnutie plne validného testu maximálneho výkonu. Jadro problému spočíva v nemožnosti vytvoriť položky, resp. úlohy, ktoré možno vyhodnotiť na základe skutočne objektívnych kritérií a ktoré dokážu komplexne pokryť celú skúmanú oblasť (Petrides, Furnham & Maroveli, 2007).

Další autori zachádzajú v kritike do tvrdení, že nemožno EI ako schopnosť validne zmerať, pretože spomínaná schopnosť môže byť ovplyvnená napr. slovnou zásobou jednotlivca (Wilhelm, 2005), prispôsobovaním sa spoločenským normám (Matthews et al., 2006), teoretickými znalosťami emócií (Austin, 2010; Freudenthaler, Neubauer & Haller, 2008), stereotypným úsudkom a taktiež kombináciou niektorých, v niektorých prípadoch dokonca všetkých týchto faktorov (Petrides, 2011).

Emocionálna inteligencia ako osobnostná črta sa vyskytuje aj pod termínom sebapôsobnosť. Autori v tomto prípade špecifikujú, že ide o vlastnosť v kontexte osobnosti, nie výkonu. Matthews, Zeidner a Roberts (2009) definujú črtovú EI ako osobnostný faktor, ktorý predstavuje emocionálnu sebadôveru osobnosti.

Nedostatok tejto teórie spočíva v predpojatosti, že čím vyšším skóre jedinec oplýva, tým kvalitnejší je jeho emocionálny profil, avšak nemusí to byť vždy skutočne tak. Miera kvality tohto profilu závisí od kontextu. Keď si napríklad vezmeme rezervovanosť, v určitom kontexte môže byť vnímaná ako znak emočnej plynkosti (ak napr. človek nedokáže prejaviť emócie druhým ľuďom), ale ide o osobnostnú črtu, ktorá môže byť v inej situácii omnoho vhodnejšia než sociabilita či emočná expresia, a to napr. pri práci vo výskume, kde je nevyhnutná objektivita (Petrides et al., 2011).

Tvorivosť

Potreba priblíženia pojmu tvorivosť a objasnenie toho, čo tento pojem vlastne znamená, sa vyzdvihuje stále častejšie. Je to však neľahká úloha. Pokiaľ vezmeme do úvahy rýchlosť, akou naša spoločnosť napreduje, uvedomíme

si, že zároveň narastá aj zložitosť a variabilita problémov, ktoré si vyžadujú stále originálnejšie a dôvtipnejšie riešenia. S narastajúcou komplikovanosťou problémov a ich často nejednoznačným riešením je potom na mieste konštatovanie, že tvorivosť je potrebné rozvíjať po celý život.

Eva Szobiová (1999) uvádza, že tvorivosť možno chápať v užšom a širšom ponímaní. V užšom chápání prevláda názor, že tvorivosť je vlastná len určitej skupine ľudí. Dokonca pripúšťa, že tvorivý človek musí trpieť duševnou poruchou, neurózou, alebo musí byť prinajmenšom „neobyčajný“. V širšom ponímaní, ktoré preferuje aj väčšina súčasných vedcov, sa tvorivosť definuje ako „*prirodzený ľudský fenomén, prejavujúci sa v rozličných úrovniach a stupňoch, rovnako v rozličných štýloch*“ (Isaksen in Szobiová, 1999, s. 13). Tvorivosť je podľa tohto prístupu vlastná každému človeku, líši sa len vo výške úrovne, v rozmeroch výsledku a spoločenskej hodnote. Keďže toto chápanie v sebe spája oba extrémy tvorivý–netvorivý, považuje sa za psychologicky akceptovateľnejšie.

Aj napriek tomu, že vysoká úroveň tvorivosti je považovaná za mimoriadne prospěšnú pre úspešný a plnohodnotný život jednotlivca, niektorí autori poukazujú na skutočnosť, že tvorivosť môže mať aj svoju „temnú stránku“. Cropley (2010) upozorňuje, že v našej histórii existujú vysoko tvoriví jedinci, ktorí sa vyznačovali vysokou originalitou a efektivitou pri- nášať neobyčajné riešenia, avšak na druhej strane sú zodpovední za veľmi závažné zločiny. Tvorivosť teda nemôže splniť svoj spoločenský účel a jej výsledkom nemôže byť originálny produkt v pravom slova zmysle, ak nie je spojená s morálkou a svedomím.

Tvorivosť predstavuje schopnosť produkovať nové riešenia (originálne, neočakávané), ale zároveň priateľné (plniace svoj účel). Je dôležitá nielen na úrovni jednotlivca, ale dokonca na úrovni celej spoločnosti. Ako jednotlivci sme vďaka tej schopnosti riešiť problémy každodenného života, na celospoločenskej úrovni ide najmä o nové vedecké vynálezy či napredovanie v umení (Sternberg, 1999). Čáp (in Petrová, 1999) chápe tvorivú činnosť ako predpoklad pre úspešné vyriešenie problému, ktorý človek nepozná, nemá s ním skúsenosti a nepozná postup na jeho zvládnutie. Szobiová (1999, s. 17) definuje tvorivosť všeobecnejšie ako „*prejav systému osobnostných charakteristík a motivačných tendencií človeka v sociálnom kontexte, ktorý je nový, nezvyčajný, akceptabilný a objavný pre subjekt, referenčnú skupinu alebo spoločnosť*“.

Cieľ výskumu a výskumné otázky

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť vzťahy medzi premennými črtovej EI a základnými faktormi (schopnosťami) tvorivosti – flexibilita a originalita.

Na základe vymedzenia problému a cieľa výskumu vychádzajúc z teoretických koncepcíí, ako aj predchádzajúcich výskumov sme formulovali tieto výskumné otázky:

VO č. 1: Ktoré charakteristiky črtovej EI najtesnejšie korelujú so základnými faktormi tvorivého myslenia (figurálna flexibilita, figurálna originalita)?

VO č. 2: Existuje rozdiel v celkovej črtovej EI u najtvorivejších a najmenej tvorivých študentov?

VO č. 3: Existuje rozdiel v dimenzií sebamotivácia u najtvorivejších a najmenej tvorivých študentov?

Výskumné metódy

Na meranie črtovej emocionálnej inteligencie sme zvolili neskrátenú verziu TEIQ-ue dotazníka (Petrides, 2004). Úroveň tvorivosti sme určovali pomocou Torranceho figurálneho testu tvorivosti (1967), konkrétnie pomocou subtestu neúplných figúr.

1. *Dotazník TEIQ-ue pre dospelých (The Trait Emotional Intelligence Questionnaire)*

Používame pôvodnú, neskrátenú verziu. Dotazník obsahuje 15 emocionálnych črt (adaptabilita, asertivita, emočná expresia, manažment emócií druhých, emočná percepcia, emočná regulácia, nízka impulzivita, vzťahová kompetencia, sebaúcta, sebamotivácia, sociálna uvedomenosť, zvládanie stresu, črtová empatia, črtové šťastie, optimizmus), pričom 13 z nich vytvára 4 všeobecnejšie faktory a dve sú samostatné.

2. *Torranceho figurálny test tvorivosti (Figural TTCT)*

Test identifikuje všetky základné faktory divergentného myslenia a je určený na zisťovanie schopností tvorivého myslenia. Respondent odpovedá pomocou kresieb v 3 úlohách: tvorenie obrázku, neúplné figúry a opakované figúry (kruhy). Prostredníctvom kreslených odpovedí meria flexibilitu, originalitu, fluenciu a elaboráciu.

V našom výskume sme sa zamerali konkrétnie na subtest tzv. neúplných figúr, kde úlohou subjektu je v časovom limite 10 minút dokresliť 10 nejednoznačných figúr. Subtest meria figurálnu fluenciu, flexibilitu a originalitu. My sme sa v našom výskume zamerali najmä na hodnotenie figurálnej originality a flexibility. Pri vyhodnocovaní testu sme použili nepublikované normy od E. Szobiovej.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo celkom 84 študentov stredných škôl a ich vek bol od 18 do 20 rokov. Výskum bol realizovaný na 3 stredných školách a to konkrétnie:

- Evanjelické gymnázium Tisovec,
- Gymnázium Poltár,
- Stredná odborná škola hotelových služieb a obchodu, Banská Bystrica.

Realizácii výskumu predchádzal zber literárnych zdrojov pre zhľadanie teoretickej časti tejto práce. Následne sme vypracovali projekt výskumu a postupne sme kontaktovali stredné školy a zisťovali možnosti realizácie výskumu. Výskum bol realizovaný počas 2 vyučovacích hodín (90 minút) a prebiehal v dopoludňajších hodinách počas prvého školského polroka. Použili sme kombinovaný spôsob výberu výskumnej vzorky – zámerný a príležitostný výber. Najprv sme použili Torranceho test tvorivého myšlenia a po ňom nasledoval TEIQ-ue.

Spracovanie údajov

Údaje získané dotazníkovou metódou (TEIQ-ue) sme spracovali v programoch Microsoft Excel a SPSS statistics. Vzhľadom k tomu, že naše premenné dotazníka TEIQ-ue (okrem skóre tvorivosti – kardinálna premenná) chápeme ako ordinálne, použili sme neparametrickú štatistiku. Na zisťovanie vzťahov medzi jednotlivými komponentmi EI a tvorivosťou (figurálna flexibilita a figurálna originalita) sme použili Spearmanov korelačný koeficient. Na testovanie rozdielov v celkovom skóre črtovej emocionálnej inteligencie, sebamotívacie z hľadiska vyšej miery a nižšej miery tvorivosti, sme použili neparametrický Mann-Whitneyho U-test. Skupiny z hľadiska úrovne tvorivosti (originalita) sme vytvorili tak, že sme vypočítali priemernú hodnotu a použili pravidlo pol sigma. Tak sme získali 2 skupiny ľudí – skupinu

najmenej tvorivých ($N = 31$) a najtvorivejších ($N = 34$). Vnútornú konzistenciu meracieho nástroja TEIQ-ue sme zisťovali pomocou Cronbachovho koeficientu alfa.

Výsledky výskumu

Ako prvú predkladáme tabuľku hodnôt Cronbachovho koeficientu alfa, pomocou ktorého sme overovali vnútornú konzistenciu TEIQ-ue dotazníka.

Tab. 1: Cronbachova alfa pre dimenzie EI

Dimenzie EI	Cronbachova alfa
Sebaúcta	0,786
Emočná expresia	0,784
Motivácia	0,506
Emočná regulácia	0,738
Črtové šťastie	0,876
Črtová empatia	0,715
Sociálna uvedomenosť	0,697
Nízka impulzivita	0,578
Emočná percepcia	0,672
Zvládanie stresu	0,782
Manažment emócií (druhých)	0,526
Optimizmus	0,779
Vztahová kompetencia	0,663
Adaptabilita	0,436
Asertivita	0,666
Well-being	0,792
Sebakontrola	0,756
Emocionalita	0,765
Sociabilita	0,766
Celková EI	0,877

Z tabuľky 1 vyplýva, že najsilnejšiu vnútornú konzistenciu majú položky pre celkovú črtovú EI, črtové šťastie, sebaúctu, emočnú expresiu a zvládanie stresu. Nižšiu Cronbachovu alfu vykazujú položky pre adaptabilitu, motiváciu, manažment emócií (druhých) a nízku impulzivitu.

Výsledky korelácií črtovej EI a tvorivosti

V nasledujúcej tabuľke predkladáme výsledky korelácií medzi jednotlivými dimenziami črtovej emocionálnej inteligencie a tvorivostou (figurálna flexibilita a figurálna originalita).

Tab. 2: Spearmanov korelačný koeficient

Dimenzie EI	Figurálna flexibilita	Figurálna originalita
Sebaúcta	-0,025	0,169
Emočná expresia	0,066	0,169
Sebamotivácia	0,013	0,139
Emočná regulácia	-0,026	0,134
Črtové šťastie	-0,006	0,074
Empatia	0,058	0,099
Sociálna uvedomenosť	-0,083	0,140
Nízka impulzivita	0,033	-0,022
Emočná percepcia	-0,003	0,164
Zvládanie stresu	-0,021	0,019
Manažment emócií (druhých)	-0,024	0,126
Optimizmus	0,017	-0,032
Vzťahová kompetencia	-0,047	0,099
Adaptabilita	-0,132	-0,101
Asertivita	0,020	0,091
Well-being	0,022	0,117
Sebakontrola	-0,026	-0,057
Emocionalita	0,016	0,181
Sociabilita	-0,045	0,113
Celková EI	0,122	0,083

V prvej výskumnej otázke sme zisťovali korelácie medzi jednotlivými dimenziami EI a figurálnou flexibilitou a figurálnou originalitou. Pri zo-stavovaní tejto výskumnej otázky sme vychádzali z predpokladu možnej existencie vzťahov medzi niektorými z dimenzií črtovej EI a faktormi tvo-rivosti. Výsledky tabuľky odhaľujú negatívne vzťahy napríklad medzi adap-tabilitou a figurálnou originalitou ($r = -0,101$) či sebakontrolou a figurálnou originalitou ($r = -0,057$), no tieto vzťahy sa nepreukázali ako štatisticky významné. Pozitívne korelácie sme zaznamenali napríklad medzi emociona-

litou a figurálnou originalitou ($r = 0,181$), emočnou expresiou a figurálnou originalitou ($r = 0,169$) či sebaúctou a figurálnou originalitou ($r = 0,169$). Tieto výsledky sa taktiež nepreukázali ako štatisticky významné.

Porovnanie skupín

V nasledujúcej tabuľke uvádzame výsledok otestovania rozdielov medzi skupinou najtvorivejších a najmenej tvorivých študentov v dimenziach celkovej črtovej EI a sebamotivácie.

Tab. 3: Mann-Whitney U-test pre celkovú EI a sebamotiváciu

Dimenzie EI	Mann-Whitney U-test	p	najmenej tvoriví (n = 31)	najtvorivejší (n = 34)
Celková EI	442	0,264	4,33	4,48
Sebamotivácia	401,5	0,125	4,2	4,5

Výsledky uvedené v tabuľke 3 svedčia o neexistencii štatisticky významných rozdielov v skóre črtovej EI medzi skupinami najmenej tvorivých a najtvorivejších študentov. Vyššie mediány vykazuje v oboch prípadoch skupina najtvorivejších študentov. Skupiny sme porovnávali v mediánoch.

Diskusia

Cieľom nášho výskumu bolo preskúmať vzťahy medzi dimenziami črtovej EI a základnými faktormi tvorivosti – figurálna flexibilita a figurálna originalita.

Na základe výsledkov výskumu sa nám však nepodarilo preukázať štatisticky významné vzťahy medzi vybranými premennými. Vzťahy boli slabé a štatisticky nevýznamné. Medzi extrémnymi skupinami zostavenými podľa skóre originality sa nepreukázal významný rozdiel v mediánoch, avšak, aj v prípade dimenzie celkovej črtovej EI, aj v prípade dimenzie sebamotivácie vykazovala skupina najtvorivejších študentov výšiu hodnotu mediánov.

Na základe uvedených údajov konštatujeme, že ani predošlému výskumu sa nepodarilo preukázať významné vzťahy medzi dimenziami EI a faktormi tvorivosti (fluencia, flexibilita). Významnosť vzťahov ale bola pomerne vysoká v prípade dimenzií EI a vlastností tvorivej osobnosti. Myslíme si,

že tesnosť vzťahov medzi črtovou EI a tvorivou osobnosťou vyplýva pre-dovšetkým zo skutočnosti, že oba tieto konštrukty vychádzajú z osobnosti.

V našej práci sme okrajovo spomneli, že emocionálna inteligencia je pomerne komplexne rozvinutá u detí a s vývinom sa táto kvalita môže pre-hľovať, ale taktiež sa môže otupiť. Našu výskumnú vzorku tvorili ľudia od 18 do 20 rokov, a preto sme sa zamýšlali najmä nad tým, či si v tomto veku už dokážu adekvátne uvedomiť a pochopiť svoje emócie a taktiež či dokážu primerane zhodnotiť svoje pôsobenie na iných ľudí a ako ich vlastné sebapoznanie môže ovplyvniť ich odpovede, keďže pri TEIQ-ue išlo o se-bavýpovedovú metodiku.

Premýšlali sme i nad tým, aké výsledky by prinieslo skúmanie EI ako schopnosti vo vzťahu k tvorivosti. Domnievame sa, že vzhľadom ku skutočnosti, že metodika neúplných figúr zistuje výkon jednotlivca (koľko obrázkov je schopný nakresliť v obmedzenom časovom limite 10 minút). Je možné, že vzťahy s EI ako schopnosťou by boli tesnejšie.

Domnievame sa, že by bolo prínosné podrobnejšie preskúmať možné vzťahy črtovej EI a tvorivej osobnosti. Vychádzame z predpokladu, že oba fenomény sa sústredia najmä na osobnosť človeka, a z toho by mohli vyplývať aj možné korelácie medzi nimi. Naše tvrdenie podporuje aj výskum rea-lizovaný Petridesom, Sanchez-Ruizom, Torranom, Gonzálezom a Bateym (2011), ktorý dokazuje pozitívne, pomerne tesné a štatisticky vysoko vý-znamné vzťahy medzi celkovou črtovou emocionálnou inteligenciou a tvori-vou osobnosťou ($r = .44, p < .001$). Zároveň však Petrides (tamtiež) dodáva, že vzťahy medzi črtovou EI a tvorivou osobnosťou môžu byť ovplyvnené tým, že oba tieto konštrukty sú obsahovo veľmi podobné.

Prínos nášho výskumu vidíme v rozpracovaní črtovej emocionálnej in-te-ligencie z pohľadu viacerých autorov, jej porovnaní s emocionálnou inte-ligenciou ako schopnosťou a priblížení niekoľkých významných výskumov v tejto oblasti. Preskúmali sme dosiaľ len málo spomínanú oblasť vzťahu medzi jednotlivými dimenziami črtovej emocionálnej inteligencie a fak-tormi tvorivosti (figurálna flexibilita, figurálna originalita).

Záver

Skúmanie emocionálnej inteligencie a všetkých aspektov, ktoré zahŕňa, vi-díme ako mimoriadne prínosné v spoločnosti. Význam inteligencie ako takej je na základe mnohých predošlých skúmaní neodmysliteľný. IQ testy sa stali bežnou súčasťou pracovných, aj školských prijímacích pohovorov.

K emocionálnej inteligencii sa pristupuje s menšou samozrejmosťou a stále je vnímaná ako pojem ešte pomerne hmlistý, nie celkom vymedzený, avšak podľa nášho názoru sa svoju významnosťou nijako nelíši od IQ.

Inteligencia, aj keď sa ako ľudia líšime v jej úrovni, je predpokladom na plnohodnotný život, no otázkou stále zostáva, do akej miery zaistuje plnohodnotnosť života naša schopnosť efektívne existovať v medziľudských vzťahoch.

Emocionálna inteligencia a tvorivosť by sa v istom ohľade dali považovať za prepojené, pretože schopnosť pretrvávať v blízkom vzťahu s ostatnými ľuďmi si denne vyžaduje tvorivý prístup, najmä ak sa jedná o riešenie interpersonálnych konfliktov.

Literatúra

- Austin, E. J. (2010). Measurement of ability emotional intelligence: results for two new tests. *British Journal of Psychology*, 101(3), 563–578.
- Cropley, D. (2010). Summary – The Dark Side of Creativity: A Differentiated Model. In D. Cropley, A. Cropley, J. Kaufman, & M. Runco (Eds.), *The Dark Side of Creativity* (360–374). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freudenthaler, H. H., Neubarer A. C., & Haller, U. (2008). Emotional intelligence: Instruction effects and sex differences in emotional management abilities. *Journal of Individual Differences*, 29, 105–115.
- Hall, J. A., & Murphy, N. A. (2011). Intelligence and interpersonal sensitivity: A meta-analysis. *Intelligence*, 39(1), 54–63.
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Praha: Metafora.
- Murphy, K. R. (2006). *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433–442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 198–208.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and Trait Emotional Intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (Series in Affective Science) (151–166). Oxford: Oxford University Press.

- Petrides, K. V., Sánchez-Ruiz, J., Pérez-González, J., Hernández-Torrano, D., & Batey, M. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, 461–473.
- Petrová, A. (1999). *Tvořivost v teorii a praxi*. Praha: Vodnář.
- Robinson, M. D., & Clore, G. L. (2002). Belief and Feeling: Evidence for an accessibility model of emotional self-report. *Psychological Bulletin*, 128(6), 934–960.
- Sanchez-Ruiz, M. J., Hernandez-Torrano, D., Perez-Gonzalez, J. C., Batey, M., & Petrides, K. V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, 35, 461–473.
- Schulze, R., & Roberts, R. (2007). *Emoční inteligence*. Praha: Grada.
- Sternberg, R. (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Szobiová, E. (1999). *Tvorivosť od záhad k poznaniu*. Bratislava: Centrum informatiky a vzdelávania FIF UK.
- Wilhelm, O. (2005). Measures of emotional intelligence: Practice and standards. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An International Handbook* (131–154). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. (2004). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge: MIT Press.

Vliv hlasu při muzikoterapeutické intervenci u vybraných klientů

LENKA KRUŽÍKOVÁ

Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
lenka.kruzikova@upol.cz

Abstrakt

Předmětem příspěvku je nástin muzikoterapeutické praxe v kontextu hlasového působení. Cílovou skupinou jsou děti ve věku 0–7 let se zvýšeným sociálním rizikem a děti s poruchou autistického spektra. Autorka představí důležitost působení hlasu při muzikoterapii na jednotlivých kazuistických případech. Hlas, jako nejdůležitější hudební nástroj, je prostředkem podpory, poskytuje klientovi bezpečí, dává najevo empatii a vstřícnost. Hlasové vibrace pak pomáhají k uvolnění fyzičkého a psychického napětí a společně s dechem prohlubují kontakt s klientem. Faktor dechu a hlasové vibrace také může u dětí se specificky vzdělávacími potřebami sloužit jako podpora preverbální komunikace či jiného sdělení, které je pro klienta důležité. U dětí s poruchou autistického spektra autorka v muzikoterapii často aplikuje sdílenou hlasovou pozornost, jejíž zákonitosti představí. Samotná melodie a průběh intonace v muzikoterapii mohou pomoci motivovat klienta k pozitivnímu pokroku, s ohledem na naplnění cíle (práce s motorikou, mapováním tělesného schématu, s pozorností a koncentrací, očním kontaktem, kreativitou, hudebním/nehudebním vyjádřením atd.). Cílem příspěvku je poukázat na metodickou strukturu hlasové intervence v muzikoterapii, s praktickými příklady obsaženými v jednotlivých kazuistikách.

Klíčová slova: muzikoterapie, hlas, dítě se zvýšeným sociálním rizikem, dítě s poruchou autistického spektra

Influence of voice in music therapy intervention by selected clients

Abstract

The subject of this paper is the music therapy intervention in the context of a voice action. The target groups are children (0–7) years, with children in high social risk and children with autism. The author introduces the importance of voice effects in music therapy on the individual case studies. Voice as the most important musical instrument is a tool of support, provides safety for the client, gives express, empathy and helpfulness. Voice vibrations help to release physical and mental tension and together with the breath deepen contact with the client. The factor – breath and voice vibrations can be supportive for children with special needs, especially in preverbal communication, or other communication which is important for the client. For children with autism spectrum disorder is often applied a shared voice attention, the patterns will be present in this paper too. The actual melody and intonation in music therapy may help to motivate the client to the positive progress, with a view to fulfill the goals of music therapy (working with motor skills, mapping the physical scheme, attention and concentration, eye contact, or creativity, musical/non-musical expression, etc.). This paper aims to highlight the methodological structure of the voice in music therapy intervention, with practical examples contained in the individual case reports.

Key words: music therapy, voice, child in high social risk, child with autism spectrum disorder

Úvod

Lidský hlas je jedním z nejvíce intimních a osobních hudebních nástrojů, které terapeut při muzikoterapeutické intervenci využívá, senzitivně pracuje s emocionální a sociální komunikací a tím pomáhá klientovi vyjádřit jeho hudební/nehudební sdělení, které pro něj má zásadní roli. S ohledem na otevření muzikoterapeutického procesu, tedy počáteční fázi muzikoterapeutické intervence, vytváří hlasové působení bezpečný a důvěrný prostor pro klienta, kotví jej v realitě a velmi zásadně ovlivňuje rozvoj a podporu terapeutického vztahu, který je v terapii nezbytný.

Hudební komunikace v kontextu hlasového působení

Vokální interakce v řeči a zpěvu často podporuje vývoj dítěte, vnímání jeho „Já“, také v interakci s ostatními. Hlas je tedy primární nástroj rozvoje kontaktu mezi matkou a dítětem. Z tohoto důvodu se dle Bakera (2011) velmi často v terapii pracuje na bázi vztahu matka–dítě a replikuje se tak příbuznost a intimita vztahu. Blízký vztah rodič–dítě ovšem terapeut nahradit ani suplovat nemůže. Může ovšem pomoci dítěti rozvinout jeho potenciál, případně zpracovat zkušenosti jinou cestou než verbální (zvukem, dechem, hlasem, hudebním nástrojem, pohybem). Blízké rodinné vztahy jsou hlavním tématem terapeutického zpracování a podpory u dětí se zvýšeným sociálním rizikem umístěných v dětských centrech (dřívějších kojeneckých ústavech). Terapeut pomáhá dítěti chápát a rozvíjet sociální vazby, zpracovat emocionální situace prostřednictvím práce s hlasem.

Jak již bylo zmíněno, mluvení a zpívání na dítě je z hlediska jeho vývoje nesmírně důležité. Dítě je tak primárně hudebně motivováno již v raném věku. Nejčastější specifickou hudební formou nejen v muzikoterapii je ukolébavka. Obsah textu není pro ukolébavku tak zásadní jako podstatné zvýšené emocionální vyjádření. Uvedme si typické znaky zpěvu ukolébavek: hudební jednoduchost, sestupná melodická linka a časté repetice. Styl zpěvu je ve vyšší tónové poloze, pomalém tempu, s odlišnou barvou hlasu. Dochází ke kolísání základní frekvence tónů a jejich intenzity, což je možné popsat jako „rozechvělý hlas“ (Šimanovský, 1998). Vyšší tónová poloha je spojena s představou štěstí, něžnosti a se zvýšeným emocionálním vzrušením. Pomalé tempo odráží klid, bezpečí a pozitivní emoce.

Výzkumy v oblasti hlasové komunikace ve vztahu matka–dítě podrobňoval Alfred Tomatis. Dle Tomatise (2004) matčin hlas stimuluje centrální nervový systém dítěte a pomáhá tak vytvářet nové nervové spoje v cortexu. Pro výzkum „Terapie pro autistické děti prostřednictvím matčina filtrovaného hlasu“ vytvořil tzv. elektronické ucho, které simuluje zvuk matčina hlasu do podoby, v jaké ho dítě slyšelo v prenatálním období. Přes tento filtrovaný hlas se dítě učí vnímat matčin nefiltrovaný hlas a reagovat na něj.

Hudba je sama o sobě velmi různorodá a bohatá ve svém vyjádření. Každý muzikoterapeut má osobitý přístup hudebních zkušeností, které do procesu přináší. Empatický vztah ke klientovi je společným prvkem podpory, kterou lze velmi snadno vyjádřit mluvním a zpěvním hlasem. V rámci kvalit práce s hlasem je nutno zmínit hlasovou barvu a další hudební prostředky, schopnost vokální improvizace (z důvodu pohotové reakce na hudební

a nehudební chování klienta), nebát se jakékoli zvukové hlasové exprese. Samozřejmostí je stabilní intonace, u které je potřeba zdůraznit zejména emoční faktor, který se promítá i do frekvence zvuku. Terapeut tedy pracuje s intonací slov, fragmentů vět a písni. Dle Robbinse (2006) správně zvolený, jasně srozumitelný text v písni nepotřebuje rým. Zejména pokud melodické a rytmické zdůraznění důležitých slov vyzdvihuji jejich hodnotu.

V kontextu aplikace hudebních výrazových prostředků je důležitá práce se změnou. Terapeut by se měl přizpůsobit náladě klienta volbou tóniny a tempa, jeho aktivitě volbou dynamiky a tempa, různým stereotypům při práci s repeticí, variacemi a malými odchylkami v hudbě. Tato informace je velmi silným strategickým intervenčním postupem při práci s klienty s poruchami autistického spektra. Jako příklad si uvedme *Kazuistický případ č. 1*, ve kterém autorka poukáže na práci s některými hudebními výrazovými prostředky. Nutno zmínit, že veškeré údaje o klientech jsou uváděny v souladu s etickým kodexem. Jména dětí v kazuistikách byla v zájmu zachování anonymity změněna.

Kazuistický případ č. 1

Vanda (7 let, nízkofunkční autismus, muzikoterapeutická intervence začala v jejích 3,5 letech)

Dívka je umístěna ve „speciální“ mateřské škole, kde se každý týden účastní individuální muzikoterapie. Je velmi hyperaktivní, pohybuje se po celé místnosti, mnohdy se zvukem „hu“. Muzikoterapeutka hlasově reaguje na její vokální projev zrcadlící technikou s nástupem malé změny (postupně, v časovém rozmezí několika setkání). Dívka sama houkala také klesavou intonací, ve velmi slabé a nejisté dynamice. Z tohoto důvodu byla v rámci hudební komunikace zařazena sestupná melodie, zastoupená i při dalších hudebních variacích, s respektem stejně dynamické struktury. Cílem této intervence byl kontakt s klientem, podpora hudební/hlasové komunikace a sdílená zkušenost.

Východiska práce s hlasem v muzikoterapii a metody hlasové podpory

Jako východiska práce s hlasem v muzikoterapeutické intervenci slouží zahraniční odborné výzkumy (Alvin, 1978; Austin, 2014; Fischer, 2006 a další). Mnoho z nich se orientuje na problematiku předčasně narozených dětí (*Infant-Directed Singing*), kde je zkoumána závislost fyziologických funkcí na hlase matky / blízké pečující osoby / terapeuta. Současně slouží hudební

působení na klienty raného věku jako prevenční činitel izolace a posílení sociální vztahové vazby. Zohledněna je taktéž minulá prenatální hudební zkušenosť, která je závislá na faktoru hudební preference (tedy jaká je preference zvuků dítěte, ukolébavek nebo písni, které „slyšelo“ v prenatálním období). Zpěv dítě obohacuje o zkušenosť důležité pro jeho neurologický vývoj. Shoemark (in Baker & Uhlig, 2011) ve svém australském výzkumu „*Contingent Singing*“ zdůrazňuje podmíněnou interakci spojenou se sluchovou stimulací (aplikovanou u hospitalizovaných novorozenců v nemocnici v Melbourne) a zkoumáním náhodných reakcí dítěte a jeho projevů s hlasovou podporou (zvuku, zpěvu, písni). Zajímavé pojetí práce s hlasem a jeho dalšími faktory nabízí kanadský výzkum Thanea (in Baker & Uhlig, 2011) „*Vocal Led-Relaxation for Children with Autism Spectrum Disorders*“, který do svého specifického relaxačního přístupu zapojuje dechová cvičení, práci s konzistentní dynamikou, rezonancí, frázováním a plynulostí projevu za doprovodu piano a terapeutova zpěvu.

Metody hlasové podpory v muzikoterapii dosud nebyly v České republice podrobně zpracovány a definovány. Jako inspirační zdroj můžeme využít odborně zpracovanou metodologii americké zpěvačky a terapeutky Diane Austin (1994), která definovala specifické přístupy hlasové podpory při práci s klientem – „*Voice Work*“. Ze základních metod můžeme jmenovat tzv. „*Vocal Holding*“, což je metoda vokální improvizace. Terapeut kombinuje hru na piano (většinou jednoduchý harmonický doprovod) a svůj zpěv. Ten pro klienta tvoří bezpečnou strukturu. Cílem je tedy vytvořit konzistentní a stabilní hudební prostředí, které otevírá hudební prostor pro improvizovaný zpěv ve vztahu terapeut–klient. Terapeut pracuje s unisono melodií, zrcadlícími technikami a kotvící hudební podporou pro klienta. Hlavním cílem je dle Austinové „*Connection to Self*“ (Austin, 2008). Další improvizační vokální metodou je „*Free Associative Singing*“, kde slova otevírají prostor pro vokální improvizaci a spontánní proces volných asociací. Terapeut dubluje slova klienta, potvrzuje tím jeho zkušenosť, címž dochází k bezpečnému zpracování a externalizaci emocí. V práci s hlasovou podporou je možné také využít symbolů a imaginace pro pěvecké zpracování – „*Psychodramatic Singing*“. Z dalších zakotvených pojmu, které vycházejí z praxe, ale blíže nejsou zatím podrobněji rozpracovány, je **intuitivní zpěv**, který se soustředí na okamžitou reakci a naladění klienta. Terapeut intuitivně a empaticky hledá hlasové cesty ke klientovi a zkoumá jeho reakce (často v počáteční fázi muzikoterapeutického procesu). Dále jsou to

provázený a komentovaný zpěv, u nichž autorka odkazuje na svou praxi u dětí s poruchami autistického spektra. U této cílové skupiny to znamená potvrzení jejich zkušenosti a popis situace, ve které se nacházejí, kotví tedy dítě v reálné situaci a činnosti (viz *Kazuistický případ č. 2* u dvou klientek).

Kazuistický případ č. 2

Vanda (7 let, nízkofunkční autismus, muzikoterapeutická intervence začala v jejích 3,5 letech)

Dívce terapeutka zpívá písničku „Tak tu sedíme“, která komentuje situaci, ve které se terapeut s klientem nachází: sedí v sedacím vaku, dívka si sundala ponožky, terapeut zpívá („Tak tu sedíme, sedíme a zpíváme... Zpíváme písničku pro Vandum...“). Jelikož cílem je relaxace dítěte a podpora klidového stavu, je písnička zpívána v piano dynamice a pomalém tempu, nejdříve s textem, následně pouze s melodií a v konečné fázi brumendem. Terapeut také písničku doplňuje o aktuální činnosti, které dítě vykonává (odpočívá, hýbe rukama, hladí si vlasy apod.).

Petra (5 let, těžké kombinované postižení, DMO, zbytky zraku, muzikoterapeutická intervence začala v jejích 2 letech, ústavní výchova)

Dívce terapeutka zpívá stejnou písničku „Tak tu sedíme“, ovšem s odlišným cílem. V tomto případě stabilní melodie s pravidelnou repeticí může sloužit jako motivace k pohybu. Dítě reagovalo snaživým pohybem nejprve prstů a po dlouhodobém působení bylo schopno uvolnit spastickou ruku. Terapeut svým hlasem klienta provází, motivuje ho k akci a komentuje jeho snažení.

Podobným příkladem pro hlasovou podporu ve vnímání reálného prostoru klienta je **vokální kotvení**. Grounding proces vytváří hudební prostředí opakování hudebního motivu (i několika tónů), stabilního rytmu. Vokální podpora slouží k navázání kontaktu s klientem, rozvíjí pocit bezpečného, důvěrného a jistého prostoru, motivuje k aktivitě.

Důležitost rituálů v muzikoterapii je zcela jistě nepochybná a je spojena s kontaktováním klienta hudebně i nehudebně. Rituálem tedy rozumíme situaci (hudební i nehudební), která se v rámci každého muzikoterapeutického setkání opakuje. Stálé rituály v muzikoterapii zařazujeme na úvod a závěr muzikoterapeutického setkání. Mnohdy jsou propojeny použitím stejného hudebního nástroje nebo písničky, neverbální techniky. Klient tak

v prvních chvílích zažívá situaci, která je mu známá, necítí se ohrožen či zúzkostně neznámou činností. K této pěvecké podpoře řadíme kontaktní písň. Kontaktní písň jsou rituálním hudebním vyjádřením nehudebního sdělení pro přivítání a rozloučení se s klientem (v anglickém jazyce *Hello/Goodbye Songs* nebo také *Opening/Closing Songs*) (Kružíková, 2013). Kontakt v muzikoterapii, zastoupený opakovaným rituálem ve většině muzikoterapeutických setkání, může mít podobu nejen písň, ale také různého hudebního i nehudebního charakteru. Výběr písni svou hudební strukturou propojuje percepční, kognitivní a expresivní kapacity, zohledňuje aktivitu klienta, jeho představivost a schopnost porozumění. Velmi často muzikoterapeuti komponují skladby na principu otázky a odpovědi, čímž hudebně motivují klienta k aktivní zpětné vazbě. Emoční kvalita písni efektivně vzdělává, každá má diferenciální emoční obsah, který klientovi předává, a poskytuje schopnost emočně získanou zkušenosť zpracovat. Kontaktní píseň zastupuje v muzikoterapii velmi důležitou úlohu, napomáhá rozvoji terapeutického vztahu, který je v terapii nezbytný. Píseň reflekтуje náladu klienta, jeho psychický a fyzický stav. Hudba ke klientovi promlouvá, zpřítomňuje a aktivuje jeho pozornost. Mnohé muzikoterapeutické modely preferují neverbální přístup, na jehož základě pracuje například americký model „Kreativní muzikoterapie“ (Nordoff-Robbins, 1980) nebo švédská metoda FMT. Hudba tak tvoří centrální postavení v celém muzikoterapeutickém procesu, a je tudíž jedinou možností, jak klienta oslovit a motivovat k aktivitě (viz Kazuistický případ č. 3).

Kazuistický případ č. 3

Martin (6 let, DMO hemiparéza, zraková vada, muzikoterapeutická intervence začala v jeho 2,5 letech, ústavní výchova)

Pro přechod z oddělení do terapeutické místnosti terapeutka zkomponovala píseň „Jdeme spolu do schodů“. Píseň je upravena podle amerického originálu písni „Five Little Fingers“ od I. B. Morris pro potřeby individuální muzikoterapie u dítěte se zvýšeným sociálním rizikem umístěného v kojeneckém ústavu (dětském centru). Cílem je usnadnit přechod mezi oddělením a muzikoterapeutickou místností, vytvořit bezpečné a důvěrné prostředí, minimalizovat úzkost ze změny prostoru, podpořit adaptační chování a kontakt s dítětem. Píseň se opakuje do ukončení pohybu (chůze po schodech / ze schodů). Pro chlapce bylo v úvodu muzikoterapeutického procesu velmi těžké se adaptovat na nové situace, osoby a změny prostředí. Proto byla zvolena podpůrná hla-

sová technika, která empaticky sdílela jeho naladění, kotvila ho v bezpečném prostoru a umožňovala časovou toleranci pro motorickou zdatnost a koordinaci pohybů při chůzi do a ze schodů.

Přivítání a rozloučení se s klientem je doprovázeno tematickými písňemi, které muzikoterapeut často komponuje individuálně přímo pro klienta. Zahraniční modely muzikoterapie se zmiňují o tzv. „Hello Songs“ – písňě pro přivítání klienta v muzikoterapeutickém setkání. „Goodbye Songs“ se zaměřují na závěrečný hudební rituál s tématem loučení. Důležitou hudební část tvoří písň o jméně – „*Naming Songs*“. Dle zakladatelů „Kreativní muzikoterapie“ vznikají písň o jméně většinou spontánně (Nordoff & Robbins, 1980).

Muzikoterapeut také zohledňuje to, co má dítě rádo, např. různé druhy hraček, a snaží se to zapojit do hudební kompozice. „*Naming Songs*“ jsou tedy velmi často spojeny s navazujícími herními písničkami – „*Play Songs*“. Dle Kantora (2009) využitím a manipulací hudebně vyjadřovacích prostředků dosáhneme různých variací písni: změnou harmonického doprovodu, dynamiky, tempa, výrazu písni, barvy hlasu. Nutno zmínit generalizaci písni v muzikoterapii podle americké muzikoterapeutky E. K. Schwartz. Písni jsou dle Schwartz (2008) rozděleny podle toho, jakým způsobem děti hledají a provozují hudbu ve svém životě s ohledem na vývojová hlediska. Každý okruh písni se cíleně zaměřuje na určité potřeby klientů. Hudba je zde prostředkem a cestou, jak dítě v dané oblasti více rozvíjet. Důležitý status písni je těsně spjat s pěti vývojovými stupni: vědomí, důvěra, nezávislost, kontrola a zodpovědnost. Dle tematického charakteru rozlišuje Schwartz (2012) v muzikoterapii určité typy písni, které specifikují navázání kontaktu ke klientovi prostřednictvím hudby: shromažďovací písni („*Gathering Songs*“), písni s herním charakterem („*Embedded Songs*“), písni o lidských poutech („*Bonding Songs*“), přechodové písni („*Transition Songs*“), instrumentální písni („*Instrument Songs*“), pohybové písni („*Movement Songs*“), písni o mně („*Songs about Me*“), písni o mé světě („*Songs about My World*“).

Dle Kružíkové (2013) je základním kritériem pro kompozici písni v muzikoterapii pro klienty s postižením její jednoduchost. Klient si tak může snadno zapamatovat melodii a text. Hudební produkt je pro něj přístupnější, snadněji na něj může reagovat (zvukem, hlasem, hudebním nástrojem), a vstupovat tak do hudební komunikace. Muzikoterapeut v rámci hudební kompozice pracuje s mnoha tématy, která hudebně i nehudebně společně s klientem rozvíjí. Americká muzikoterapeutka I. B. Morris (2012) dle svých

zkušeností vychází z potřeby klienta. Na prvním místě je tedy cíl. Na to, co je důležité v písni pro klienta, odpovídá Morris následovně: „*Hudba by měla korespondovat s náladou klienta, podpořit jeho energii, být přítelem. Jestliže klient nekomunikuje s hudbou, ani v ní, nemůže být v muzikoterapii zaznamenána progresivní změna.*“ Tyto poznatky můžeme doplnit o názor newyorské muzikoterapeutky „Kreativní muzikoterapie“ J. Birnbaum. Ta z hlediska hudebních charakteristik vyzdvihuje způsob využití hudebních elementů (melodie, rytmus, harmonie atd.), které cíl podporují. Jestliže se zaměříme na hudbu kontaktních písni, J. Birnbaum hovoří o tzv. „*careful listening*“ – pokud nasloucháme klientově hudbě pozorně, můžeme zaznamenat různé hudební exprese, vokalizaci, pohyby a odpovědi na hudební impulzy. Zároveň by měl mít muzikoterapeut široký hudební rozsah a být otevřený všem druhům hudby.¹

Dech a melodie v hlasové podpoře

Nezastupitelnou roli v muzikoterapeutické intervenci a práci s hlasem plní **dech**. Stemple a Hapner (2014) popisují hluboký dech, který uvolňuje úzkost, reguluje napětí, pomáhá klientům lépe si uvědomit své tělo. Existuje také reciproční vztah mezi fyziologickým a psychologickým efektem u dýchání. Hluboký dech pomáhá klientovi k sebeuvědomění svého těla, přispívá k uvolnění fyzického i psychického napětí, tělesné funkce se zklidní (srdeční tep, pomalejší nádech a výdech). Názornost podpory sdílení dechu v muzikoterapii uvedeme na *Kazuistickém případu č. 4*.

Kazuistický případ č. 4

Petra (5 let, těžké kombinované postižení, DMO, zbytky zraku, muzikoterapeutická intervence začala v jejích 2 letech, ústavní výchova)

Pro podporu uvolnění spasní dítěte a prohloubení navázání kontaktu terapeutka zvolila techniku sdíleného dechu. Ta spočívá v naladění se na rytmus dýchání klienta, terapeut dýchá společně s ním. Následně pak s výdechovým proudem klienta terapeut zpívá neurčitou melodii brumendem nebo otevřeným vokálem. Dívka na tuto techniku začala reagovat velmi pozitivně, otevírala ústa a projevovala snažení v oblasti komunikace. Po konzultacích s fyzioterapeutkou se posunul cíl muzikoterapie směrem k podpoře preverbální

¹ Birnbaum, J. Osobní rozhovor. New York: New York University Steinhardt, Nordoff-Robbins Center for Music Therapy, dne 10. 4. 2012.

komunikace. Terapeutka přikládala ruce dívky na své hlasivky při zpěvu s vý-dechovým proudem a následně pak zařadila strukturovaný hudební přístup, který byl opřen o tonální kotvení v diatonické stupnici. S časovou tolerancí tedy terapeutka zpívá osm tónů vzestupně a osm tónů sestupně. Tento hudební rituál se opakoval v průběhu dvou let.

Jedním z dalších hudebních činitelů, které významně ovlivňují přemýšlení nad jejím využitím a naplněním nehudebního cíle, je **melodie** a intonace. Na základě východiska klasické hudby (Mátejová & Mašura, 1980) definujeme melodii jako nejvýznamnější složku hudebního procesu vyjadřující hudební výraz skladby. Na rozdíl od percepce rytmu, souvisejícího s motorickými strukturami, melodie zohledňuje působení emocí a koresponduje s psychickým stavem člověka. Melodie zároveň poukazuje na bezprostřední relaci hudby a řeči. Alvin (1978) v přístupu k dětem s poruchami autistického spektra začíná elementární cestou, kdy jméno klienta melodizuje nejprve na dvou tónech (velká tercie, malá tercie nebo čistá kvarta). Zároveň předkládá metodickou práci s hlasem u dětí s poruchou autistického spektra vedoucí k podpoře dechu, držení dlouhého tónu, ladění a modulaci jejich hlasu na jednotlivých hláskách (AH, UH), což směřuje k hlasovému progresu. Jestliže se zaměříme na výškové vzdálenosti mezi dvěma tóny často se vyskytující v běžné mluvě dětí, můžeme zmínit interval sestupné malé tercie (G-E), který, jak uvádí Kantor (2009, s. 140), „*slouží pro upoutání pozornosti a k oslovení matky u malých dětí (zvolání „Mami!“)*“. Příklad frekventovaného krátkého hudebního motivu, který se často objevuje v muzikoterapeutických hrách a užívá se k oslovení nebo volání. Typické myšlenkové pochody nad terapeutickým komponováním klienta v korelací vztahu melodie-cíl/potřeba zmiňuje I. B. Morris (viz *Kazuistický případ č. 5*).

Kazuistický případ č. 5

Muzikoterapeutka komponovala píseň „Are you Looking at Me“ pro chlapce s poruchou autistického spektra. Píseň vznikala spontánně v muzikoterapeutickém procesu, kdy klient navázal oční kontakt a terapeutka chtěla ještě více podpořit situaci a začala zpívat v tempu jeho pohybů. Jednotlivé části obličeje v textu písně odpovídají paralelní linii melodie. Oči tedy respektují melodický vrchol písně, který dává najevou časovou toleranci pro klientovu aktivitu.

Pěvecká a hlasová poloha zohledňuje preference klienta pro navázání a rozvoj kontaktu (viz *Kazuistický případ č. 6*).

Kazuistický případ č. 6

Natálie (6 let, nízkofunkční autismus, chybějící verbální komunikace, absolování muzikoterapie tři čtvrtě roku)

Dívka v rámci muzikoterapeutické intervence reagovala pouze na vysoké frekvence. Při poslechu vyšší polohy hlasu, stabilní melodie, dlouhých tónů ve stylu Bel Canta i rock metalového zpěvu se výrazně zklidnila, soustředěně poslouchala, pohybově se zastavila. Velmi citlivě se také pracovalo s prostorem a akustickou odezvou.

Sdílená hlasová pozornost a hudební komunikace

Pro potřeby klientů s poruchami autistického spektra vytvořila autorka specifický druh hlasové podpory, která sdílí zkušenost, situaci či činnost s klientem. Empaticky tak dochází k hudební komunikaci, která naplňuje cíle muzikoterapeutického plánu. Na základě hudební hlasové interpretace autorka rozlišuje následující druhy hudební komunikace.

Hudební komunikace zvuková sleduje zvukové projevy klienta a reaguje na ně zrcadlícími technikami, opakováním i navrácením se k nim ve zdánlivé nesouvislosti v rámci setkání. Hudební komunikace intonační tvoří krátké melodické motivy nebo terapeut vychází ze zvuků, které rozvíjí v několik tónů, stereotypně se opakujících. Vzniká tak krátký melodický úsek. Hudební komunikace vokálně-verbální podporuje klienta v hlasových a verbálních projevech. Využívá slabiky, počty slov a slovních spojení, fragmenty vět, které zapojuje do melodie lidového zpěvu sámské kultury, tzv. joiku (viz Kazuistický případ č. 7).

Kazuistický případ č. 7

Vanda (7 let, nízkofunkční autismus, muzikoterapeutická intervence začala v jejích 3,5 letech)

Dívka v muzikoterapii vždy pozitivně reagovala na zpěv, hlasovou podporu a hudební komunikaci se zvuky. V průběhu muzikoterapeutického procesu tedy díky ní vznikl specifický přístup hlasové podpory ke klientovi s poruchou autistického spektra, který primárně vychází ze sdílené zkušenosti, respektuje zvuková vyjádření, na která navazuje, hudebně je rozvíjí a variuje, a následně melodicky klienta kotví za podpory jeho vyjadřování prostřednictvím joiku. Dívka opakovala slovní spojení, sama vstupovala do melodické komunikace, vydala se k pianu, dotkla se jej a znova odešla. Postupně tak docházelo ke ko-

munikačnímu tanci s terapeutkou. Časový zájem o hru na piano s hlasovou podporou se prodlužoval, až dívka sama seděla u piana a snažila se objevovat jeho zvuky rukama i nohama.

Závěr

Muzikoterapie je způsob, jak pomocí hudebních i nehudebních vyjadřovacích prostředků rozvíjet v dětech a dospělých schopnosti a dovednosti, které by jinak zůstaly skryté. Tím můžeme docílit pokroků v oblasti vnímání, emocí, koncentrace, rozvoje sluchových i senzomotorických schopností, hudebních dovedností. Svou působností se hlasová podpora stává významným hudebním i nehudebním artiklem nejen v muzikoterapii, ale také v běžné komunikaci s dětmi a klienty, v edukačních zařízeních i veřejných prostorech.

Literatura

- Alvin, J. (1978). *Music Therapy for the Autistic Child*. New York: Oxford University Press.
- Austin, D. (2008). *The Theory and Practice of Vocal Psychotherapy: Songs of the Self*. London: Jessica Kingsley.
- Baker, F., & Uhlig, S. (2011). *Voice Work in Music Therapy: Research and Practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Fischer, R. G. (2006). Original Songs Drawings in the Treatment of a Developmentally Disabled Young Man. In K. Bruscia (Ed.), *Case Studies in Music Therapy* (359–371). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Kantor, J., Lipský, M., Weber, J., et al. (2009). *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada Publishing.
- Kružíková, L. (2013). *Kontaktní písňě v muzikoterapii. Komparace hudebního materiálu aplikovaného v českém a americkém muzikoterapeutickém prostředí*. Nepublikovaná disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mátejová, Z., & Mašura, S. (1980). *Muzikoterapia při zajakavosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo.
- Morris, I. B., Willoughby, S., & Schwartz, E. K. (2012). *Modes, Meter and Meaning: Composing Therapeutic Songs in Early Childhood*. In Workshop MAR-AMTA Conference. Baltimore, MA.
- Nordoff, P., & Robbins, C. (1980). *Creative Music Therapy*. NYC, NY: Nordoff-Robbins Center for Music Therapy, New York University.
- Nordoff, P., & Robbins, C. (2006). *Music Therapy in Special Education*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

- Schwartz, E. K. (2008). *Music Therapy and Early Childhood: A Developmental Approach*. Phoenixville: Barcelona Publishers, 2008.
- Schwartz, E. K. (2012). *You and Me Makes We. A growing Together Songbook*. Melrose, MA: Centre for Early Childhood Music Therapy, LLC.
- Stemple, C. J., & Hapner, E. R. (2014). *Voice Therapy: Clinical Case Studies*. Plural Publishing.
- Šimanovský, Z. (1998). *Uspávánky*. Praha: Ogme.
- Tomatis, A. (2004). *The Ear and The Voice*. Maryland: Scarecrow Press.

Současná migrační krize a migranti očima občanů ČR

LUCIE KŘEMÉNKOVÁ, IRENA PLEVOVÁ

Katedra psychologie a patopsychologie, Pedagogická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci
lucie.kremenkova@gmail.com; irena.levova@post.cz

Abstrakt

Cílem příspěvku je analýza vybraných aspektů subjektivního vnímání obyvatel ČR ve vztahu k migrantům (vlastnosti migrantů a důvody migrace) a případnému dopadu migrační krize na život obyvatel (možné obavy z omezení tradičního způsobu života, souhlas s přítomností více kultur v ČR). Výzkumný soubor je tvořen 1 025 dospělými respondenty. Uvedené oblasti byly sledovány prostřednictvím online dotazníku a analyzovány ve vztahu k pohlaví a vzdělání. Celkově se ukazuje, že migranti jsou respondenti vnímání spíše negativně. Ve vztahu k pohlaví se ukazuje, že muži ve srovnání se ženami spatřují důvody migrace více na straně ekonomické, dále vnímají vlastnosti migrantů negativněji, jsou také více přesvědčeni, že pro ČR by nebylo dobré, aby byla tvořena lidmi mnoha kultur, a konečně mají větší obavy z ohrožení tradičního způsobu života v ČR v souvislosti s možným přijímáním migrantů. Ve vazbě na vzdělání se v rámci signifikantních rozdílů ukazuje, že vyšší míra vzdělání vede k méně negativním postojům vůči migrantům.

Klíčová slova: migranti, migrace, migrační krize, Česká republika

The present migration crisis and migrants from the perspective of Czech citizen

Abstract

The aim of this paper is to analyze some aspects of the subjective perception of the Czech population in relation to migrants (migrant's characteristics and reasons for migration) and potential impact of the current migration crisis on the lives of people (potential concerns about the limitations of the traditional way of life, consent to the presence of many cultures in the Czech Republic). The sample consisted of 1 025 adult respondents. We used an online questionnaire. Data were analyzed in relation to gender and education. Overall, it appears that migrants are perceived rather negatively by the respondents. In relation to gender results show that men in comparison to women see the reasons of the immigration more in economy aspects. Men perceive personality traits of immigrants more negative than women and finally have a greater concern about limitations of the traditional way of life in the Czech Republic. In relation to education in the context of significant differences it shows that higher education leads to less negative attitudes towards migrants.

Keywords: migrants, migration, migrant crisis, Czech Republic

Úvod

V éře multikulturalismu a globalizace je *fenomén migrace* jedním z nejčastěji skloňovaným tématem současné Evropy (Smith & Edmonston, 1997; Vecchione et al., 2012). V současné době Evropa (především tedy země EU) čelí rozsáhlé migrační krizi. Dle Mezinárodní organizace pro migraci přcestovalo do Evropy v roce 2014 280 000 migrantů, v roce 2015 pak 1 011 712 a v roce 2016 (k datu 11. 9.) počty dosáhly 307 144 migrantů, přičemž nejvíce se v letošním roce jednalo o migranty z následujících zemí: Nigérie, Eritrea, Sýrie, Pákistán, Afghánistán a Alžírsko (IOM, 2016). Ačkoliv se dle čísel ukazuje, že počty přicházejících migrantů klesají, je dané téma stále aktuální a podstatné především v otázce toho, jak se EU a jednotlivé její členské státy (včetně některých nečlenských států viz např. Švýcarsko, Norsko) s dopadem této krize vyrovnaní a jak budou schopny stávající migranty integrovat.

Jedním ze zásadních a určujících faktorů, které mohou ovlivnit konkrétní postupy jednotlivých členských zemí a celkově i představitelů EU, jsou *postoje veřejnosti k migraci a migrantům*, které mají výrazný vliv na volební výsledky, zákonné normy a celkové veřejné dění. Není proto překvapivé, že se řada odborníků snaží zjistit, jak se tyto postoje formují a co je ovlivňuje (Vecchione et al., 2012; Murray & Marx, 2013). Nejčastěji jsou v této souvislosti zkoumány následující faktory: a) *sociodemografické faktory* (Hernes & Knudsen, 1992; Eagly et al., 2004; Crawley, 2005), b) *faktory na makro úrovni* (Citrin et al., 1997; O'Rourke & Sinnott, 2003; Mayda, 2004; Waismann & Larsen, 2008), c) *psychologické a sociální faktory* (Krysan, 2000; Card, 2005; Ceobanu & Escandell, 2010; Vecchione et al., 2012).

Určitou úpravou předchozího dělení je rozlišení na *ekonomicke a neekonomicke faktory*, kdy ekonomicke faktory zahrnují oblast proměnných na makro úrovni, neekonomicke faktory analyzují psychologické a sociální proměnné a sociodemografické proměnné jsou kontextuální součástí obou. Zaměříme-li se na uvedené oblasti podrobněji, pak v rámci *ekonomickejch* jsou nejčastěji zmiňovány dvě hlavní skupiny faktorů, které jsou zdrojem ať již reálných či domnělých obav z dopadů migrace. První se vztahuje ke *konkurenci na trhu práce*, kdy migranti s určitou pracovní kvalifikací (ať již nízkou či vysokou) budou konkurovat stejně kvalifikovanému domácímu obyvatelstvu tím, že zvýší počet pracovníků na trhu práce, což v konečném důsledku může snížit mzdy v dané oblasti, případně snížit šanci na získání práce nebo vést ke ztrátě zaměstnání (O'Rourke & Sinnott, 2003; Mayda, 2004). Druhá skupina faktorů zahrnuje *veřejné finance a sociální systém*. Migranti s nízkou kvalifikací a vzděláním budou mít pravděpodobně nízké mzdy, méně přispívat do daňového systému a více těžit ze sociálního systému (dávky, příspěvky) (Dustmann & Preston, 2004). Uvedené faktory se na negativních postojích vůči migrantům podílejí ve vyšší míře u těch jedinců, kteří se těmito faktory cítí být nejvíce ohroženi (Crawley, 2005). V této souvislosti se můžeme setkat i s tzv. *racionálními teoriemi*, které spočívají v analýze hmotných a nehmotných (ať již reálných či předpokládaných) nákladů a přínosů migrace pro původní obyvatelstvo (Citrin et al., 1997). Analýza nákladů a přínosů se může pohybovat na úrovni jedince (pohlaví, věk, postavení na trhu práce, vzdělání apod.), ale i skupiny či celé společnosti (celkový zájem a prospěšnost pro danou společnost). Základním předpokladem je, že lidé mají instinktivní touhu „mít se lépe“, a jelikož veškeré „zboží“ existuje jen v omezeném množství, pak je jejich alokace mezi

skupinami tím, co potenciálně způsobuje konflikt (Citrin et al., 1997). Dle Waismanové a Larsena (2008) lze očekávat, že ti, kteří mohou z migrace profitovat, ji budou podporovat, zatímco ti, kteří jsou ekonomicky zranitelnější, budou v opozici.

Neekonomické zdroje formování postojů vůči migrantům jsou syceny především faktory psychologickými a sociálními. Zde jsou nejčastěji zmínovány konstrukty *sociální dominance a sociální identity*. *Teorie sociální dominance* v zásadě spočívá v pocitu určité nadřazenosti a tendenci ke zvýhodňování vlastní skupiny (národa apod.) a zároveň v negativní stereotypizaci skupiny odlišné. Negativní stereotypy jsou pak často syceny pocity ohrožení a úzkosti, ať již domnělými či reálnými (Krysan, 2000; Sniderman et al., 2004; Pehrson & Green 2010). Lze očekávat, že vylučování a předsudky se objeví především v takových situacích, kdy budou ekonomické, kulturní nebo náboženské zájmy většiny ohroženy (Ceobanu & Escandell, 2010). *Teorie sociální identity* poukazuje na tendenci rozlišovat mezi „námi“ a „jimi“. V tomto smyslu je nejčastěji zmínován etnický původ, jazyk, náboženství, kulturní prostředí nebo fyzický vzhled ve vztahu k požadavkům hostitelské země, která chce migrancy s vhodnými vlastnostmi srovnatelné s vlastními ideály a normami (Lynn & Lea, 2003). Empirické výzkumy dlouhodobě ukazují, že vnímané podobnosti a/nebo rozdíly mezi sebou samým a specifickými skupinami přistěhovalců ovlivňují postoje a názory. Zárate, Garcia, Garza a Hitlan (2004) zjistili významné rozdíly v postojích k migrantům v závislosti na druhu ohrožení a na tom, zda byly zdůrazněny spíše vnímané podobnosti, nebo rozdíly mezi přijímající populací a migrancy. Card (2005) uvádí, že lidé mají tendenci vnímat negativněji migrancy odlišného etnika a ty, kteří přicházejí z méně vyspělých zemí. Ti, kteří upřednostňují přísnější migrační politiku, zároveň kladou větší důraz na to, aby migranti byli křesťané a běloši. Dustmann a Preston (2007) a Hainmueller a Hiscox (2007) v tomto smyslu dávají do kontextu vzdělání a pracovní kvalifikaci, kdy výsledky výzkumů ukazují, že lidé s nižším vzděláním a nižší kvalifikací mají tendenci mít více rasových, náboženských a kulturních předsudků než lidé s větší pracovní kvalifikací a vyšším vzděláním. Naopak lidé s vyšším vzděláním mají méně obav a předsudků a jsou více přesvědčeni o tom, že kulturní a etnická rozmanitost je prospěšná. Sides a Citrin (2007) předpokládají, že evropský postoj k migraci se utváří především prostřednictvím symbolického postoje k vlastnímu národu (národní identita) a podstatně méně závisí na ekonomických faktorech. Murray a Marx (2013) poukazují

na fakt, že při výzkumech zaměřených na postoje vůči migrantům nebývá ve většině případů rozlišován či zohledňován fakt, zda se jedná o legální, nebo nelegální migranti, či uprchlíky, jinými slovy, zda je *migrace dobrovolná, či nedobrovolná* a zda je realizována legálními cestami, či nikoliv¹. Postoje vůči migrantům se liší v závislosti na tom, zda je jejich rozhodnutí o přistěhování vnímáno jako akt svobodné volby, nebo naopak její absence (Verkuyten, 2005). Rozdíly mezi dobrovolnou a nedobrovolnou migrací se pak mohou zrcadlit v odlišných adaptačních procesech na straně migrantů (Zárate & Shaw, 2010) a rovněž i v postojích „domácího“ obyvatelstva (Verkuyten, 2005). Na formování postojů se podílí *osobnost a osobnostní vlastnosti*. Ukazuje se, že otevřenosť vůči zkušenosti a přívětivost (Big Five) pozitivně korelují s pozitivními postoji vůči migrantům (Flynn, 2005; Vecchione et al., 2012). Postoje však sytí i osobnost a osobnostní vlastnosti (ať již skutečné či předpokládané) na straně migrantů. Této problematice však není z hlediska výzkumu věnována dostatečná pozornost.

Z hlediska sociodemografických charakteristik se v četných studiích ukazuje ve vztahu k postojům vůči migrantům jako signifikantní nejen *vzdělání* a pracovní kvalifikace (viz výše), ale také *pohlaví*. Oběma zmíněným proměnným bude, vzhledem k následující výzkumné části, věnována větší pozornost. Ačkoliv je vliv pohlaví na sledovanou oblast dlouhodobě potvrzován, jsou výsledky jednotlivých studií spíše protichůdné (Crawley, 2005). Například dle Hernese a Knudsena (1992) nebo Eaglyho et al. (2004) lze tolerantnější postoj vůči migrantům nalézt u žen. Ukazuje se, že ženy jsou liberálnější v oblasti sociálních témat a naopak konzervativnější v tradičních tématech morálky. Ženy mají celkově pozitivnější postoje vůči přistěhovalcům a etnickým menšinám než muži. Naopak dle výzkumu Ipsos Reid (2011) se ukazuje, že ženy vnímají dopady migrace méně pozitivně než muži a jsou více nakloněny tvrzení, že počet migrantů je příliš vysoký. Konkrétně například v USA a Austrálii mají muži výrazně pozitivnější pohled na imigraci než ženy. V Belgii je postoj obyvatel vůči migrantům obecně negativní, a i zde se ukazuje, že ženy vnímají migranti negativněji než muži. Ve Švédsku byl postoj vůči migrantům více neutrální, a to v rámci obou pohlaví, nicméně i zde měly ženy ve srovnání s muži negativnější postoje.

¹ V pojedí Murrajeové a Marxe (2013) je uprchlíkem člověk prchající ze země původu z důvodu ohrožení jeho svobody, zdraví či života, legálním migrantem je pak jedinec mající různé důvody (včetně ekonomických) k opuštění své země (území), což však činí dobrovolně, a legálními cestami se snaží dostat do dané hostitelské země, naopak nelegální migrant má stejný cíl, ale prostředky, které k jeho dosažení volí, jsou nelegální.

Metodologický rámec výzkumného šetření

Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Cílem šetření bylo zjistit vybrané aspekty subjektivního vnímání obyvatel ČR migrantů přicházejících do zemí EU v rámci současné migrační krize. Uvedený cíl a z něj vyplývající výzkumné otázky budou zodpovězeny ve vztahu k pohlaví a vzdělání respondentů.

Aktuálnost a důležitost tématu spatřujeme především v následujících rovinách: a) v rámci ČR neexistuje dostatek aktuálních relevantních studií věnujících se tématu migrace, b) současná migrační krize má svá výlučná specifika [např. nelze ji srovnávat s řízenými vlnami migrace (např. Německo), které proudily do Evropy v minulém století, případně s vlnami uprchlíků v rámci rozpadu Jugoslávie] vázaná na kontext masivní neřízené migrace, které Evropa čelí poprvé ve svých novodobých dějinách, c) postoje obyvatel vůči migraci a migrantům jsou jedním z důležitých faktorů, které mohou ovlivnit politická rozhodnutí nejen směrem k samotné migrační krizi, ale i směrem k celkovému směrování země.

Výzkumná otázka č. 1: Jak vnímají respondenti migranti z hlediska důvodu jejich migrace?

Výzkumná otázka č. 2: Jaké vlastnosti přisuzují respondenti migrantům?

Výzkumná otázka č. 3: Domnívají se respondenti, že je pro ČR dobré, aby byla tvorěna lidmi mnoha kultur?

Výzkumná otázka č. 4: Obávají se respondenti v souvislosti s potenciálním přijímáním migrantů omezení tradičního způsobu života² v ČR?

Migrantem míníme ve shodě s Mezinárodní organizací pro migraci (UN, 2016) každého, kdo se přesunul přes mezinárodní hranice nebo v rámci státu mimo jeho původní bydliště bez ohledu na (1) právní statut dané osoby, (2) zda je pohyb dobrovolný, nebo nedobrovolný, (3) jaké jsou příčiny pohybu a (4) jaká je délka jeho pobytu. Tato definice tedy formálně zahrnuje uprchlíky, jedince, kteří hledají azyl, i ekonomické migranti.

² Tradičním způsobem života je myšlen např. způsob oblékání, způsob slavení tradičních svátků (Vánoce, Velikonoce), způsob trávení volného času apod.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor zahrnuje celkem 1 025 respondentů, konkrétněji je tvořen 499 (48,7 %) muži a 526 (51,3 %) ženami. Průměrný věk u mužů je 41,73 let ($SD = 16,188$), nejnižší věk je 18 let a nejvyšší pak 89 let ($Me = 39$). U žen je průměrný věk 38,33 let ($SD = 13,928$), nejnižší věk je 18 let a nejvyšší 77 let ($Me = 36$). Průměrný věk v celém souboru je 39,98 let ($SD = 15,152$; $Me = 38$).

Tab. 1: Rozdělení výzkumného souboru dle pohlaví a vzdělání (četnosti)

		Vzdělání								Celkem
		ZŠ	SOU	ISŠ	SŠ	DiS.	Bc.	Mgr.	Ph.D.	
Pohlaví	M	11	74	38	157	26	67	93	33	499
	Ž	7	17	16	203	22	107	121	33	526
Celkem		18	91	54	360	48	174	214	66	1025

Legenda

ZŠ = základní

SOU = učební bez maturity

ISŠ = učební s maturitou

SŠ = středoškolské

DiS. = diplomovaný specialista

Bc. = bakalářské

Mgr. = magisterské

Ph.D. = doktorské

Výzkumné metody

Výzkumná data byla získána prostřednictvím online dotazníku,³ který byl rozdělen do tří částí, přičemž první se soustředila na analýzu postojů jedinců vůči současné migrační krizi, druhá pak směřovala k analýze struktury osobnosti a třetí se zabývala vybranými osobnostními charakteristikami. Předkládaný příspěvek zpracovává vybraná data z první části studie, která je tvořena 43 položkami, z nichž je 36 škálových, 4 dichotomické a 3 výčtové. V rámci tohoto příspěvku byly analyzovány 4 dotazníkové položky odpovídající 4 výzkumným otázkám. Pro přehlednost je uvedeno znění konkrétních položek a možnosti odpovědí.

³ Online dotazník „Mapování postojů k současné migrační krizi“ byl distribuován prostřednictvím internetu. Respondenti byli osloveni na sociálních sítích, v rámci diskuzních fórum zpravodajských kanálů pod příspěvky vztahujícími se k tématu migrace a dále pak také na základě záměrného výběru (např. dostupné emailové adresy – VŠ studenti atd.). Snahou výzkumníků bylo pokrýt co možná nejširší okruh obyvatelstva.

Položka 1: „Myslím si, že:

- všichni uprchlíci jsou uprchlíky před válečnými útrapami,
- drtivá většina uprchlíků je uprchlíky před válečnými útrapami,
- větší část uprchlíků je uprchlíky před válečnými útrapami,
- uprchlíci jsou z poloviny tvořeni uprchlíky před válečnými útrapami a z poloviny ekonomickými migranty,
- větší část uprchlíků je tvořena ekonomickými migranty,
- drtivá většina uprchlíků je tvořena ekonomickými migranty,
- všichni uprchlíci jsou tvořeni ekonomickými migranty.“

Položka 2: Jaké vlastnosti přisuzujete příchozím migrantům?

starostliví	1 2 3 4 5	lhostejní
mírumilovní	1 2 3 4 5	agresivní
zodpovědní	1 2 3 4 5	nezodpovědní
stateční	1 2 3 4 5	zbabělí
aktivní	1 2 3 4 5	líní
nábožensky tolerantní	1 2 3 4 5	nábožensky netolerantní
láskyplní	1 2 3 4 5	nenávistní
tolerantní vůči naší kultuře	1 2 3 4 5	netolerantní vůči naší kultuře
spravedliví	1 2 3 4 5	nespravedliví
smířliví	1 2 3 4 5	hádaví
přející	1 2 3 4 5	nepřející
ochotní pracovat	1 2 3 4 5	neochotní pracovat

Položka 3: Domníváte se, že pro ČR by bylo dobré, kdyby její obyvatelé byli tvořeni lidmi mnoha různých kultur?

jednoznačně ano 1 2 3 4 5 jednoznačně ne

Položka 4: Obáváte se, že potenciální přítomnost uprchlíků v ČR bude mít za následek omezení našeho způsobu života?

jednoznačně ano 1 2 3 4 5 jednoznačně ne

Sběr dat probíhal od počátku března do začátku dubna 2016.

Statistické metody

Při zpracování dat byly využity následující statistické postupy: popisná statistika (četnost, relativní četnost, medián, směrodatná odchylka), t test,

Cohenovo d, Welschovo F a Games-Howellův post hoc test. Data byla analyzována pomocí programu SPSS (verze 22).

Výsledky šetření

Výzkumná otázka č. 1: Jak vnímají respondenti migrancy z hlediska důvodu jejich migrace?

Tab. 2: Popisná statistika: průměry a směrodatné odchyly podle pohlaví

	N	průměr	sm. odchylka
válečný konflikt (1) – ekonomický migrant (7)	1 025	4,94	1,286
válečný konflikt (1) – ekonomický migrant (7)	M 499	5,09	1,257
válečný konflikt (1) – ekonomický migrant (7)	Ž 526	4,79	1,299

Z tabulky 2 je patrné, že respondenti spatřují v důvodech migrace u větší části migrantů spíše ekonomické hledisko než snahu utéct z oblastí válečných konfliktů. Z hlediska rozdílů mezi pohlavími se ukazuje, že muži v porovnání se ženami vnímají migrancy více jako ekonomické migranti než jako uprchlíky před válkou; t (3,647; 0,05) s malou silou efektu ($d = 0,301$).

Kromě pohlaví byl sledován i vliv vzdělání. Vzhledem k tomu, že se ukázalo narušení homogeneity rozptylu, bylo pro vyhodnocení výsledků použito Welschovo F a Games-Howellův post hoc test: $F(7; 172,132) = 10,146$, $p < 0,001$. Signifikantní rozdíly mezi konkrétními skupinami rozdělenými dle vzdělání ukazuje tabulka 4.

Tab. 3: Popisná statistika: průměry a směrodatné odchyly podle vzdělání

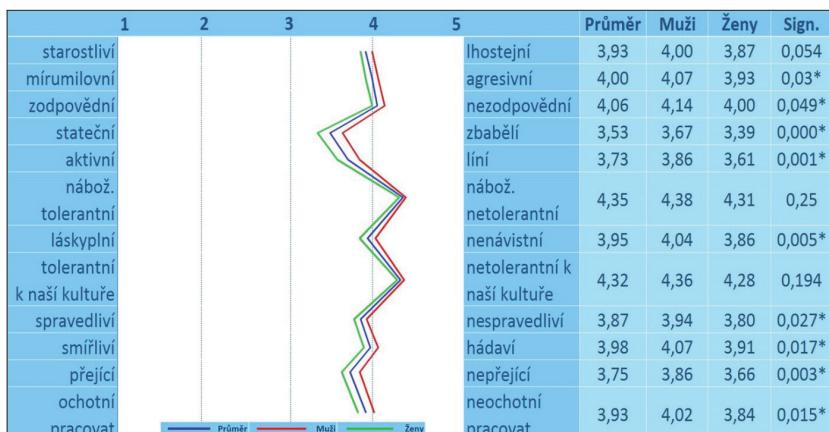
vzdělání	ZŠ	SOU	ISŠ	SS	DiS.	Bc.	Mgr.	Ph.D.
průměr	4,89	5,63	5,15	5,04	5,29	4,67	4,58	4,94
SD	1,023	0,996	1,172	1,245	1,148	1,398	1,293	1,263

Tab. 4: Post hoc test rozdílů mezi skupinami podle vzdělání

Vzdělání		Rozdíl průměrů (I–J)	St. chyba	Sig.	95% interval spolehlivosti	
					dolní h.	horní h.
SOU	SŠ	,585*	,123	,000	,21	,96
	Bc.	,952*	,147	,000	,50	1,40
	Mgr.	1,042*	,137	,000	,62	1,46
	Ph.D.	,687*	,187	,009	,11	1,26
SŠ	Mgr.	,458*	,110	,001	,12	,79
DiS.	Bc.	,618*	,196	,043	,01	1,22
	Mgr.	,708*	,188	,007	,12	1,29

Výzkumná otázka č. 2: Jaké vlastnosti přisuzují respondenti migrantům?

Graf 1: Předpokládané vlastnosti migrantů



*poukazuje na signifikantní vztah

Z grafu 1 je patrné, že muži vnímají vlastnosti migrantů negativněji než ženy, přičemž celkově se ve výsledcích ukazuje spíše očekávání negativních vlastností.

Výzkumná otázka č. 3: Domnívají se respondenti, že je pro ČR dobré, aby byla tvořena lidmi mnoha kultur?

Celkově se 34 % respondentů jednoznačně domnívá, že by pro ČR nebylo dobré, aby byla tvořena lidmi mnoha kultur, naopak 6 % respondentů je přesvědčeno o opaku. Průměrná hodnota v rámci celého výzkumného souboru je 3,85 (Me = 4; SD = 1,193). Ve vztahu k *pohlaví* je průměrná hodnota u mužů 3,99 (Me = 4; SD = 1,178) a u žen 3,72 (Me = 4; SD = 1,189). Z hlediska rozdílů mezi pohlavími se ukazuje, že muži jsou v porovnání se ženami více přesvědčeni, že by pro ČR nebylo dobré, aby byla tvořena lidmi mnoha kultur; $t(3,697; 0,00)$ s malou silou efektu ($d = 0,276$).

Dále byl sledován vliv vzdělání. Vzhledem k tomu, že se projevilo narušení homogeneity rozptylu, bylo pro vyhodnocení výsledků použito Welschovo F a Games-Howellův post hoc test: $F(7; 169,621) = 6,442$, $p < 0,001$. Signifikantní rozdíly mezi konkrétními skupinami ukazuje tabulka 6.

Tab. 5: Popisná statistika: průměry a směrodatné odchylinky podle vzdělání

vzdělání	ZŠ	SOU	ISŠ	SŠ	DiS.	Bc.	Mgr.	Ph.D.
průměr	3,94	4,19	4,33	3,99	3,94	3,68	3,53	3,67
SD	1,434	1,144	0,932	1,108	1,210	1,246	1,255	1,141

Tab. 6: Post hoc test rozdílů mezi skupinami podle vzdělání

Vzdělání		Rozdíl průměrů (I-J)	St. chyba	Sig.	95% interval spolehlivosti	
					dolní h.	horní h.
SOU	Bc.	,507*	,152	,022	,04	,97
	Mgr.	,654*	,147	,000	,20	1,11
ISŠ	Bc.	,654*	,157	,002	,17	1,14
	Mgr.	,801*	,153	,000	,33	1,27
SŠ	Ph.D.	,667*	,189	,014	,08	1,25
SŠ	Mgr.	,453*	,104	,000	,14	,77

Výzkumná otázka č. 4: Obávají se respondenti v souvislosti s potenciálním přijímáním migrantů omezení tradičního způsobu života v ČR?

Celkově se omezení tradičního způsobu života v ČR v souvislosti s migrační krizí jednoznačně obává 45 % respondentů, téhož se naopak jed-

noznačně neobává 12 % respondentů. Průměrná hodnota v rámci celého výzkumného souboru je 3,76 (Me = 4; SD = 1,424). Ve vztahu k *pohlaví* je průměrná hodnota u mužů 3,89 (Me = 4; SD = 1,338) a u žen 3,63 (Me = 4; SD = 1,497). Z hlediska rozdílů mezi pohlavími se ukazuje, že muži jsou v porovnání se ženami více přesvědčeni, že potenciální přijímání uprchlíků omezí tradiční způsob života v ČR; t (2,984; 0,03) s malou silou efektu ($d = 0,296$).

Dále byl sledován vliv vzdělání, kdy vzhledem k tomu, že se projevilo narušení homogenity rozptylu, bylo pro vyhodnocení výsledků použito Welchovo F a Games-Howellův post hoc test: $F(7; 170,582) = 13,497$, $p < 0,001$. Signifikantní rozdíly mezi konkrétními skupinami ukazuje následující tabulka.

Tab. 7: Popisná statistika: průměry a směrodatné odchylinky podle vzdělání

vzdělání	ZŠ	SOU	ISŠ	SŠ	DiS.	Bc.	Mgr.	Ph.D.
průměr	3,56	4,45	4,02	4,00	4,06	3,46	3,20	3,79
SD	1,504	0,958	1,447	1,340	1,262	1,500	1,488	1,271

Tab. 8: Post hoc test rozdílů mezi skupinami podle vzdělání

Vzdělání		Rozdíl průměrů (I-J)	St. chyba	Sig.	95% interval spolehlivosti	
					dolní h.	horní h.
SOU	SŠ	,453*	,123	,007	,08	,83
	Bc.	,992*	,150	,000	,53	1,45
	Mgr.	1,254*	,143	,000	,82	1,69
	Ph.D.	,663*	,186	,012	,09	1,24
ISŠ	Mgr.	,822*	,222	,009	,13	1,51
SŠ	Bc	,539*	,132	,001	,14	,94
	Mgr.	,801*	,124	,000	,42	1,18
DiS.	Mgr.	,866*	,209	,002	,22	1,52
Mgr.	Ph.D.	-,592*	,187	,039	-1,17	-,02

Diskuse, závěry a limity šetření

Problematika tzv. *migrační krize* v posledních měsících intenzivně prorůstá do povědomí občanů celé naší společnosti. Je nesporné, že příliv informací o situaci migrantů, o možném vývoji či dopadech současné krize nejen na svět a společnost, ale na každého jednotlivce vzbuzuje v mnoha jedincích intenzivní emoce i přesto, že velká většina našich občanů nemá s migranty osobní zkušenosti.

Formování postojů vůči migrantům je multifaktoriální jev, na který mají vliv *sociodemografické faktory* (Hernes & Knudsen, 1992; Eagly et al., 2004; Crawley, 2005), *faktory na makro úrovni* (Citrin et al., 1997; O'Rourke & Sinnott, 2003; Mayda, 2004; Waisman & Larsen, 2008) i *psychologické a sociální faktory* (Krysan, 2000; Card, 2005; Ceobanu & Escandell, 2010; Vecchione et al., 2012). Je však důležité upozornit, že výzkumné studie, které uvádíme, byly realizovány před současnou migrační krizí a ve většině případů v jiných státech EU nebo na jiných kontinentech (USA, Austrálie apod.). Nabízí se tedy otázka, které z výše uvedených faktorů budou v rámci aktuální situace dominantní v našem souboru respondentů.

Cílem šetření bylo zjistit vybrané aspekty subjektivního vnímání obyvatel ČR migrantů přicházejících do zemí EU v rámci současné migrační krize. Konkrétněji byly analyzovány 4 výzkumné otázky: Jak vnímají respondenti migranty z hlediska důvodu jejich migrace? Jaké vlastnosti přisuzují respondenti současným migrantům? Domnívají se respondenti, že je pro ČR dobré, aby byla tvořena lidmi mnoha kultur? Obávají se respondenti v souvislosti s potenciálním přijímáním migrantů omezení tradičního způsobu života v ČR? Uvedené oblasti byly sledovány ve vztahu k následujícím proměnným: pohlaví, vzdělání, které se v řadě studií ukazují ve vztahu ke sledovanému tématu jako signifikantní.

Celkově se na pozadí našich zjištění ukazuje, že pohled respondentů na migranty je spíše negativní. Podíváme-li se na jednotlivé oblasti konkrétněji, pak ve vztahu k *důvodům migrace* se respondenti přiklánějí k tvrzení, že větší část současných migrantů je tvořena migranty ekonomickými (průměrná hodnota 4,94). Postoje vůči migrantům jsou formovány mimo jiné v závislosti na tom, zda je jejich rozhodnutí o přistěhování vnímáno jako akt svobodné volby, nebo naopak její absence (Verkuyten, 2005; Záratev & Shaw, 2010). V tomto smyslu pak předpoklad respondentů, že větší část migrantů je motivována k migraci spíše ekonomickými důvody, mohl negativním způsobem ovlivnit jejich další odpovědi. I v oblasti *předpokládaných*

vlastností migrantů se v celkových výsledcích u respondentů ukazuje spíše negativní očekávání. Nejvíce se projevilo v oblasti náboženské tolerance (průměrná hodnota v rámci sémantického diferenciálu 4,35) a tolerance k přijímající kultuře (průměrná hodnota 4,32). Zdá se, že obě tyto oblasti jsou v kontextu s aktuální migrační krizí velmi exponovanými tématy pravděpodobně v souvislosti s tím, že se jedná o migraci jedinců z odlišných kulturních a v některých případech i náboženských prostředí, což může zvyšovat obavy z hlediska vzájemného soužití a ochoty migrantů se integrovat do přijímající společnosti. Pozitivněji hodnotí respondenti (muži i ženy) „statečnost“ migrantů, jejíž hodnota se pohybovala kolem středu sémantického diferenciálu. Lze se domnívat, že posun více ke středovým hodnotám je u této kategorie způsoben faktem, že migranti čelí na své cestě řadě nesnází, nebezpečným situacím, a rovněž tím, že řada z nich obývala oblasti zasažené válečným konfliktem. Otázka, *zda lidé souzní s vytvářením multikulturních prostředí*, je velmi aktuální a často se objevuje v řadě studií mapujících postoje obyvatel k migrantům či menšinám (viz např. Coenders et al., 2003). Třetí výzkumná otázka tedy sledovala právě tuto oblast. Konkrétně jsme zjišťovali, zda se respondenti domnívají, že *je pro ČR dobré, aby byla tvořena lidmi mnoha kultur*. Celkově se 34 % respondentů jednoznačně domnívá, že by pro ČR nebylo dobré, aby byla tvořena lidmi mnoha kultur, naopak 6 % respondentů je přesvědčeno o opaku (průměrná hodnota 3,85). Jinými slovy jsou respondenti ve většině přesvědčeni, že mnoho různých kultur není pro naši zemi příliš dobré. Velké počty migrantů přicházejících do zemí EU a potřeba jejich přerozdělení mezi členské státy, které nejsou pro migrancy první volbou, může u občanů hostitelské země vzbuzovat *obavy ze změny obvyklého a tradičního způsobu života* ve smyslu kulturních zvyklostí, trávení volného času, slavení svátků, oblékání, stravování apod. Celkově 45 % respondentů předpokládá, že při potenciálním přijetí většího počtu uprchlíků dojde k omezení tradičního způsobu života v ČR. Naopak 12 % respondentů je přesvědčeno, že k žádné změně nedojde. Téměř polovina respondentů tedy prožívá silné obavy z možného omezení tradičního způsobu života.

Celkově lze shrnout, že respondenti vnímají migrancy spíše negativně a v intencích obav z hlediska možného budoucího soužití. V tomto smyslu nepředstavuje sociální začleňování přistěhovalců jednolity proces, ale jedná se naopak o výslednici spolupůsobení dílčích mechanismů v různých oblastech sociálního života. Sociální integrací je nejčastěji míňeno zapojení

zúčastněných stran do společenského života v podobě udělení práv, získávání jazykových znalostí, účasti v systému vzdělávání a na trhu práce, často je také uváděno emoční ztotožnění se s hostitelskou zemí (např. Esser, 2001). Při *interpretaci* zjištěných výsledků lze uvažovat o několika *hlavních zdrojích*. Domníváme se, že exponovanost daného tématu a značně negativní emoce, které respondenti zaujmají vůči migrantům, jsou syceny: a) intenzivní medializaci i konkrétními způsoby mediálního zpracování daného tématu, b) velikostí migrační vlny a její nekontrolovatelnosti, c) nejednotným, nejednoznačným a nedostatečným řešením této krize na úrovni EU i jednotlivých členských států, d) nedostatečnou informovaností občanů o tom, jakým způsobem proběhne potenciální začlenění migrantů do společnosti, e) teroristickými útoky, které v nedávné době proběhly, f) absencí osobní zkušenosti s migranty z daných oblastí v kontextu možného soužití, g) specifickostí českého prostředí ve vztahu k cizincům a neznámému.

V rámci proměnné *pohlaví* se ve všech sledovaných oblastech projevily signifikantní rozdíly s malou silou efektu. Ukazuje se, že muži mají negativnější postoje než ženy. Vliv pohlaví na sledovanou oblast je četnými studiemi dlouhodobě potvrzován, ačkoliv výsledky nejsou vždy jednoznačné (Crawley, 2005). K podobným zjištěním jako v našem případě dospěli například Hernes a Knudsen (1992) nebo Eagly et al. (2004), kteří uvádějí, že ženy zastávají vůči migrantům (případně etnickým menšinám) tolerantnější postoje než muži. Naopak v relativně nedávné studii Ipsos Reid (2011) zastávaly ženy výrazně negativnější postoje než muži. Nejednoznačné výsledky v rámci pohlaví pravděpodobně svědčí o tom, že postoje k tomuto tématu jsou silněji syceny jinými proměnnými, jako je například vzdělání (viz dále), věk respondentů, a především pak také jejich osobnost (či konkrétní osobnostní charakteristiky) a situační kontext.

Z hlediska rozdílů mezi *vzděláním* se ve všech sledovaných oblastech ukazuje, že respondenti s nižším vzděláním se více přiklánějí k negativnějšímu hodnocení migrantů a naopak. V tomto případě naše výsledky potvrzují dřívější zjištění, že lidé s nižším vzděláním a nižší kvalifikací mají tendenci mít více rasových, náboženských a kulturních předsudků než lidé s větší pracovní kvalifikací a vyšším vzděláním. Naopak lidé s vyšším vzděláním mají méně obav a předsudků a jsou více přesvědčeni o tom, že kulturní a etnická rozmanitost je prospěšná (např. Hainmueller & Hiscox, 2007; Dustmann & Preston, 2007). V kontextu popisovaných výsledků je však podstatné upozornit na fakt, že popisovaný vztah mezi úrovní vzdělání

nebyl signifikantní ve všech sledovaných kategoriích vzdělání. Například se neprokázaly signifikantní rozdíly mezi lidmi s učňovským vzděláním bez maturity a s maturitou. Uvedené lze přečítat tomu, že rozdíl ve vzdělání či zaměření těchto respondentů není natolik markantní. Zajímavý je i fakt, že u jedinců se základním vzděláním nebyly prokázány v žádné ze sledovaných oblastí žádné signifikantní rozdíly. Celkově se však průměrné hodnoty této skupiny respondentů pohybují v hodnotách, které odpovídají průměrným hodnotám jedinců s podstatně vyšším vzděláním (DiS., Bc.). Uvedené lze vysvětlit tak, že vzhledem k věku respondentů (18 let), kteří uvedli základní vzdělání jako nejvyšší dosažené, se pravděpodobně jednalo o studenty středních škol. V tomto případě pak můžeme při interpretaci uvažovat spíše než o vlivu vzdělání o vlivu věku, kdy mladší lidé jsou obecně považováni za tolerantnejší a vstřícnější (Page, 2009). Ačkoliv byly ve vztahu k současné migrační krizi potvrzeny signifikantní rozdíly v oblasti vzdělání, konkrétní hodnoty naznačují, že spíše než o pozitivnějším a vstřícnějším pohledu na migranty u jedinců s vyšším vzděláním lze mluvit o méně negativním pohledu.

Limity šetření lze spatřovat v samotné dotazníkové metodě, která s sebou jako taková nese četné nevýhody, dále pak v její online podobě, kdy je podstatně nesnadnější kontrolovat pravdivost výpovědí (již v rámci demografických charakteristik), a také v nutnosti do určité míry zjednodušit sledovanou problematiku, aby byl sběr dat možný v takovém rozsahu a u respondentů všech věkových i vzdělanostních kategorií. A konečně i fakt, že data byla sbírána několik měsíců po útocích v Paříži a část dat pak i po útocích v Bruselu, mohlo výsledky našeho šetření ovlivnit.

Literatura

- Card, D., Dustmann, C., & Preston, I. (2005). Understanding Attitudes to Immigration: The Migration and Minority Module of the First European Social Survey. In *Centre for Research and Analysis of Migration (CReAM)*. Discussion Paper Series 0503. London: University College London.
- Ceobanu, A. M., & Escandell, X. (2010). Comparative analyses of public attitudes toward immigrants and immigration using multinational survey data: A review of theories and research. *Annual Review of Sociology*, 36, 309–328.
- Citrin, J., Green, D. P., Muste, C., & Wong, C. (1997). Public opinion toward immigration reform the role of economic motivations. *The Journal of Politics*, 59(3), 858–881.

- Coenders, M., Lubbers, M., & Scheepers, A. P. (2003). *Majority populations' attitudes towards migrants and minorities: Report for the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia*, Ref. no. 2003/04/01. Dostupné z: http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/ebr/05/Majority_populations_attitude_rep1.pdf
- Crawley, H. (2005). Evidence on Attitudes to Asylum and Immigration. In *Centre on Migration, Policy and Society*. Working Paper No. 23. Oxford: University of Oxford.
- Dustmann, C., & Preston, I. (2004). Is immigration good or bad for the economy: analysis of attitudinal responses. *CREAM Discussion Paper Series CDP*, No. 06/04.
- Eagly, A., Diekman, A., Schmidt, M., & Koeng, A. (2004). Gender Gaps in Socio-Political Attitudes: A Social Psychological Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(6), 796–816.
- Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, No. 40.
- Flynn, D. (2005). New Borders, New Management: The Dilemmas of Modern Immigration Policies. *Ethnic and Racial Studies*, 28(3), 463–490.
- Hainmueller, J., & Hiscox, M. J. (2007). Educated Preference: Explaining Attitudes Towards Immigration in Europe. *International Organisation*, 61(2), 399–442.
- Hernes, G., & Knudsen, K. (1992). Norwegians attitudes toward new immigrants. *Acta Sociologica*, 35, 123–139.
- IOM (2016). Migration Flows – Europe. *International Organization for Migration*. Dostupné z: <http://migration.iom.int/europe/>
- IPSOS (2011). Immigration Section Table of Contents. *Ipsos*. Dostupné z: <http://www.ipsos-na.com/download/pr.aspx?id=10884>
- Krysan, M. (2000). Prejudice, Politics, and Public Opinion Understanding the Sources of Racial Policy Attitudes. *Annual Review of Sociology*, 26, 135–168.
- Lynn, N., & Lea, S. (2003). A phantom menace and the new apartheid: The social construction of asylum-seekers in the United Kingdom. *Discourse and Society*, 14, 425–452.
- Mayda, A. M. (2004). *Who Is Against Immigration? A Cross-Country Investigation of Individual Attitudes toward Immigrants*. IZA Discussion Paper, No. 1115.
- Murray, K. E., & Marx, D. M. (2013). Attitudes Toward Unauthorized Immigrants, Authorized Immigrants, and Refugees. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19(3), 332–341.
- O'Rourke, K. H., & Sinnott, R. (2006). The determinants of individual attitudes towards Immigration. *European Journal of Political Economy*, 22, 838–861.
- Page, B. (2009). *British Attitudes to Immigration in the 21st Century*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Pehrson, S., & Green, E. G. T. (2010). Who We Are and Who Can Join Us: National Identity Content and Entry Criteria for New Immigrants. *Journal of Social Issues*, 66(4), 695–716.

-
- Sides, J., & Citrin, J. (2007). European Attitudes toward Immigration: The Role of Interests, Identities, and Information. *British Journal of Political Science*, 37(3), 477–504.
- Smith, J. P., & Edmonston, B. (Ed.) (1997). *The new Americans: Economic, Demographic, and Fiscal Effects of Immigration*. Washington, DC: National Academic Press.
- Sniderman, P. M., Hagendoorn, L., & Prior, M. (2004). Predisposing Factors and Situational Triggers Exclusionary Reactions to Immigrant Minorities. *The American Political Science Review*, 98(1), 35–49.
- United Nations (2016). *Key Migration Terms*. International Organization for Migration. Dostupné z: <https://www.iom.int/key-migration-terms>
- Vecchione, M., Caprara, G., Schoen, H., Castro, J. L. G., & Schwartz, S. H. (2012). The Role of Personal Values and Basic Traits in Perceptions of the Consequences of Immigration: A Three-nation Study. *British Journal of Psychology*, 103, 359–377.
- Verkuyten, M. (2005). Immigration discourses and their impact on multiculturalism: A discursive and experimental study. *British Journal of Social Psychology*, 44, 223–240.
- Waisman, G., & Larsen, B. (2008). *Do Attitudes Towards Immigrants Matter?* Working paper. Stockholm: The Stockholm University Linnaeus Center for Integration Studies (SULCIS).
- Zárate, M. A., Garcia, B., Garza, A. A., & Hitlan, R. T. (2004). Cultural threat and perceived realistic group conflict as dual predictors of prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 99–105.
- Zárate, M. A., & Shaw, M. P. (2010). The role of cultural inertia in reactions to immigration on the U.S./Mexico border. *Journal of Social Issues*, 66, 45–57.

Vzťah medzi trianguláciou a náboženským hľadaním v štádiu vynárajúcej sa dospelosti

MÁRIA KUCHTOVÁ

Katolícka univerzita v Ružomberku, Ružomberok
mariaa.kuchtova@gmail.com

Abstrakt

Cieľom výskumu bolo overiť vzťah medzi trianguláciou a náboženským hľadaním. Výskumný súbor predstavovalo 98 vysokoškolských študentov Katolíckej univerzity v Ružomberku v období vynárajúcej sa dospelosti. Trianguláciu ako potenciálne deštruktívny vzorec vzťahovania sa k druhým odrážajúci skôr nezrelé ako zrelé fungovanie jedinca sme zistovali pomocou Subškály medzigeneračnej triangulácie. Na meranie náboženského hľadania, ktoré v sebe zahrňa otvorené a kritické zápasenie s existenciálnymi otázkami a odráža zrelosť jedinca, sme použili Škálu náboženského hľadania. Značná pozornosť bola venovaná otázkam psychometrických charakteristik slovenskej lokalizácie daných nástrojov. Pri overovaní vzťahu medzi trianguláciou a náboženským hľadaním sme kontrastne k našej hypotéze zistili štatisticky významný pozitívny vzťah medzi skúmanými konštruktmami. Toto zistenie ponúka klarifikáciu procesu diferenciácie self v triangulovaných systémoch. Bolo navrhnuté možné vysvetlenie, že rodičovská triangulácia, ktorá môže byť zosilnená z dôvodu špecifických zmien týkajúcich sa obdobia vynárajúcej sa dospelosti, môže predstavovať taktiež impulz k snaženiu sa o dosiahnutie zrelého diferencovaného fungovania. Náboženské hľadanie ako odraz spirituálnej zrelosti tak môže predstavovať prostriedok k dosiahnutiu takejto podoby self, či môže byť pomocníkom na ceste k jeho získaniu.

Klúčové slová: triangulácia, náboženské hľadanie, obdobie vynárajúcej sa dospelosti

Relationship between triangulation and religious questing in the stage of emerging adulthood

Abstract

The aim of the research was to verify the existence of relationship between triangulation and religious questing. Participants consisted of 98 students of Catholic university in Ružomberok in the stage of emerging adulthood. Triangulation as a potential destructive pattern of relating to others reflecting more immature than mature functioning was measured by the Subscale of intergenerational triangulation. Religious questing as open and critical struggling with existential questions which reflects maturity was measured by the Quest scale. A special attention was paid to the issue of the localization of the instruments used within the Slovak language and cultural environment. Contrary to proposed hypothesis, the main results showed that there exists statistically significant positive relationship between explored constructs. These findings may offer a clarification of the process of differentiating of self in triangulated systems. It was suggested possible interpretation- parental triangulation intensified by specific changes of emerging adulthood can represent an impulse to struggle to achieve mature differentiated functioning. Since religious questing can be thought of as a reflection of spiritual maturity, it can represent means of attaining differentiated self.

Keywords: triangulation, religious questing, emerging adulthood

Teoretické východiská

„Problém ‚triangulovaného‘ dieťaťa predstavuje jeden z najzávažnejších problémov v rámci rodinnej psychoterapie.“
Murray Bowen

„Je takový osud, že co je bez chvění, není pevné.“
Vladimír Holan

Triangulácia predstavuje konštrukt, ktorý do psychológie priniesol americký rodinný psychoterapeut Murray Bowen vo svojej teórii rodinných systémov. Charakterizuje ho ako potenciálne deštruktívny vzťahový systém zložený z troch jedincov (Bowen, 2004). Vznikol zahrnutím tretej osoby do vzťahového rámca dvoch ľudí za účelom minimalizovania úzkosti. Bowen tvrdí, že

ak úzkosť v rámci diády narastá, emocionálny tok medzi dvoma ľuďmi sa zvyšuje a vzťah sa stáva nepohodlným. Ak intenzita úzkosti dosiahne istú úroveň, dvojica do tejto emocionálnej záležitosti automaticky zahŕňa tretiu osobu, čím úzkosť v rámci diády klesne. Tzv. trojuholník, ktorý trianguláciou vznikol, je súčasťou stabilnejší a flexibilnejší než diáda, pretože úzkosť sa môže pohybovať v rámci troch vzťahov, no reálny problém sa tým nevyrieši (Kerr, 2013). Najčastejšia forma triangulácie vzniká medzi rodičmi a ich deťmi z dôvodu minimalizovania úzkosti v rodičovskom vzťahu. Spôsobí to súčasťou zniženie anxiety medzi rodičmi, no zvyšuje sa úroveň úzkosti ich dieťaťa, čo na dieťa môže mať radu negatívnych vplyvov (Gilbert, 2013). Výskumy ukazujú, že triangulácia predikuje depresívne symptómy u detí od 6 do 10 rokov (Wang & Crane, 2001), ťažkosti v akademickom a osobnom prispôsobení sa na vysokoškolský život (Lopez in Rootes, Jankowski & Sandage, 2010), averzívnu komunikáciu v intímnych vzťahoch (Benson, Larson, Wilson & Demo, 1993) či viac zdravotných problémov a nižšiu sebaúctu vysokoškolských študentiek (Protinsky & Gilkey, 1996).

Bowen (2004) predpokladal, že triangulácia ako spôsob vyrovnávania sa s焦虑ou v rámci systému sa vyskytuje predovšetkým v rodinách s nízkou úrovňou diferenciácie self. *Diferenciácia self* predstavuje kľúčový pojem Bowenovej teórie a zahŕňa intrapersonálnu aj interpersonálnu kapacitu zrelosti jedinca, ktorá sa prejavuje ako schopnosť udržať v rovnováhe myšlienky a pocit ako súdržnosť a nezávislosť vo vzťahu k druhým. Gilbert (2013) ju definuje ako úroveň emocionálnej zrelosti a individuality daného jedinca. Triangulácia teda predstavuje inverzný prediktor diferenciácie self a odráža skôr nezrelé než zrelé fungovanie jedinca.

Druhým kľúčovým konštruktom prezentovaného výskumu je *náboženské hľadanie*. Predstavuje pojem, ktorý do oblasti psychológie náboženstva v roku 1982 priniesol Batson so svojimi kolegami. Táto náboženská orientácia v sebe zahŕňa tri hlavné oblasti. Prvá sa týka schopnosti viesť úprimný, otvorený dialóg s existenciálnymi otázkami bez znižovania ich komplexnosti. V jej jadre sa nachádza aj schopnosť sebkritickosti a prijímania pochybností a paradoxov súvisiacich so záležitosťami religiozity. Tretia oblasť v sebe zahŕňa otvorenosť voči zmene v oblasti náboženských názorov. Batson, Shoenrade a Ventis (1993) tvrdili, že náboženské hľadanie v sebe zahŕňa kvality konceptu zrelej religiozity. Tento predpoklad je podporený taktiež inými výskumnými zisteniami (Perry, 1970; Kojetin, McIntosh, Bridges & Spilka, 1987; Beck & Jessup, 2004).

Vzťah medzi dvoma centrálnymi konceptmi výskumu – trianguláciou a náboženským hľadaním – sme sa rozhodli preskúmať u jedincov v štádiu vynárajúcej sa dospelosti. Toto nôvum, ktoré do periodizácie ľudského vývinu priniesol Arnett (2000), býva všeobecne vymedzené obdobím od 18 do 25 rokov. Tak ako je toto obdobie kritické pre vývin identity vo všeobecnosti, rovnako predstavuje rozhodujúci čas pre náboženský vývin (Hall, Dixon & Mauzey, 2004). Astin, Astin a Lindholm (2011) vo svojej longitudinálnej štúdii u vysokoškolských študentov identifikovali zvýšenú mieru náboženského hľadania. K rovnakému zisteniu dospeli vo svojej štúdii aj Hood a Morris (1985). Štadium vynárajúcej sa dospelosti je charakteristické aj silným pocitom neistoty. Títo mladí ľudia môžu potrebovať svojich rodičov ako základňu pre „krácanie životom osamote“. Aj napriek tomu, že je toto obdobie často spájané s odchodom z domova z dôvodu štúdia či práce, ostávajú nadálej späť s rodinným systémom. Ak disponujú dobrou úrovňou diferenciácie, sú schopní blízkeho vzťahu so svojimi rodičmi, zatiaľ čo stále ostávajú emocionálne autonómni (Yanir & Guttman, 2011). Ak sa ale rodina vyznačuje nižšou mierou diferenciácie, môže toto obdobie plné neistôt predstavovať príležitosť pre trianguláciu, ako spôsob vyrovnávania sa s úzkosťou v rámci systému. Možno teda tvrdiť, že práve tieto predpoklady a výskumné zistenia podporujú opodstatnenosť skúmania daných konštruktov v štádiu vynárajúcej sa dospelosti.

Výskumný cieľ a výskumné hypotézy

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo overiť vzťah medzi trianguláciou a náboženským hľadaním. Ako už bolo spomenuté, aj diferenciácia spolu so svojím inverzným prediktorom – trianguláciou, aj náboženské hľadanie predstavujú vývinovo relevantné koncepty. Zatiaľ čo triangulácia odráža nezrelé fungovanie jedinca, náboženské hľadanie v sebe zahrňa kapacitu zrelosti. Jankowski a Vaughn (2009) vo svojom výskume zistili, že diferencované fungovanie pozitívne koreluje so spirituálnou zrelosťou. Nakoľko náboženské hľadanie odráža mieru spirituálnej zrelosti (Batson et al., 1993), možno očakávať, že diferencované fungovanie bude korelovať so stúpajúcou mierou náboženského hľadania. Na základe týchto argumentov bola zostavená nasledujúca hypotéza, pričom vychádzame z predpokladu, že triangulácia predstavuje inverzny prediktor diferenciácie self.

H1: Medzi trianguláciou a náboženským hľadaním existuje negatívny korelačný vzťah.

K hlavnému cieľu bol počas realizácie výskumu neskôr pridaný ďalší výskumný cieľ. Overovali sme taktiež vzťah medzi náboženským hľadaním a religiozitou participantov. Cook, Kimball, Leonhard a Boyatzis (2014) vo svojom výskume prišli so zistením, že náboženské hľadanie predikuje nižšiu úroveň religiozity. Na základe tohto zistenia bola sformulovaná nasledujúca hypotéza:

H2: Medzi náboženským hľadaním a úrovňou religiozity existuje negatívny korelačný vzťah.

Metóda

Výskumný súbor

Náš výskum bol realizovaný na 98 vysokoškolských študentov Katolíckej univerzity v Ružomberku (77 žien, 21 mužov). Pri výbere respondentov sme použili kombináciu príležitostného a zámerného výberu. Dôležitým kritériom pri výbere súboru bol vek respondentov, ktorý sa mal nachádzať v rozmedzí od 18 do 25 rokov, čo predstavuje obdobie vynárajúcej sa dospelosti. Úlohou účastníkov výskumu bolo anonymne vyplniť batériu dotazníkov v písomnej podobe.

Výskumné metodiky

Z dôvodu získavania výskumných údajov boli respondentom administrované nasledujúce dotazníkové metódy:

1. Škála hľadania

Ide o 12položkovú škálu určenú na meranie náboženského hľadania, ktorej autormi sú Batson spolu so svojimi kolegami (1993). Škála hľadania (z angl. *Quest Scale*) pozostáva z 3 nasledujúcich subškál, ktoré uvádzame spolu s ilustračným príkladom položky danej škály: 1. Pripriavenosť čeliť existenciálnym otázkam bez znižovania ich komplexnosti. (*Nezaujímal/a som sa veľmi o náboženstvo, pokiaľ som si nezačal/a klásiť otázky o význame a zmysle môjho života.*) 2. Sebakriticosť a pozitívne chápanie náboženských pochybností. (*Pre mňa je pochybovanie dôležitou súčasťou toho, čo znamená byť religióznym.*) 3. Otvorenosť voči

zmene. (*Očakávam, že sa moja osobná religiozita bude vyvíjať a meniť spolu s vlastným vývinom a zmenami.*)

Pre účely výskumu bola pôvodná verzia *Quest Scale* preložená do slovenského jazyka. Respondenti seba samých hodnotili na škále od 1 (úplne nesúhlasím) po 6 (úplne súhlasím). Hrubé skóre náboženského hľadania možno získať sumou bodov jednotlivých položiek. Vyššie skóre predstavuje vyššiu mieru náboženského hľadania.

2. *Dotazník osobnej autority v rodinnom systéme, verzia C*

Daný nástroj, z angl. *The Personal Authority in the Family System Questionnaire, Version C* (Bray, 1991), predstavuje 84položkový inštrument, ktorý je určený na meranie intrapersonálnej a interpersonálnej diferenciácie. Verzia C tohto dotazníka bola vyuvinutá špeciálne pre používanie nástroja u vysokoškolských študentov. Pre účely tohto výskumu bola použitá Subškála medzigeneračnej triangulácie (*Intergenerational Triangulation*). Cronbachova alfa pre túto subškálu dosiahla hodnotu 0,84. Jej účelom je merať úroveň triangulácie medzi danou osobou a jej rodičmi. Subškála pozostáva z 8 položiek ako napríklad: „Cítim, že sa nemôžem dostať citovo bližšie k svojej mame bez toho, aby som sa vzdialil/a od svojho otca.“ alebo: „Ako často Vás otec zasahuje do sporu medzi Vami a Vašou mamou?“ Respondenti teda samých seba hodnotili na 5stupňovej škále, pričom 1 znamenalo *vždy* a 5 *nikdy*. Hrubé skóre triangulácie je možné získať sumou bodov jednotlivých položiek. Vyššie skóre predstavuje nižšiu mieru triangulácie.

3. *Škála religiozity*

Jedná sa o škálu, ktorú vo svojej dizertačnej práci použila Oravcová (2001).¹ Jej cieľom je zistiť, či sa daný jednotlivec považuje za veriaceho alebo neveriaceho či za človeka s nevyhraneným vzťahom k náboženstvu, pričom má možnosť zvoliť z nasledujúcich 4 možností:

- a) *Som veriaci človek a som členom náboženského spoločenstva (cirkvi).*
- b) *Som veriaci človek, ale nehlásim sa oficiálne k žiadnej náboženskej skupine.*
- c) *Môj vzťah k viere je nevyhranený (nemám v tejto otázke jasno).*
- d) *Považujem sa za neveriaceho človeka.*

¹ Názov „Škála religiozity“ bol zvolený autorkou tohto výskumu. Oravcová tejto škále neprideluje žiadne špecifické pomenovanie. Ide pritom o subjektívne identifikovanie sa s jednotlivými možnými úrovňami religiozity.

Dané položky spolu teda tvoria škálu v rozmedzí od najvyššej miery religiozity (položka „a“) po najnižšiu mieru náboženskosti (položka „d“). Po prekódovaní položiek pre účely výskumu vyššie hrubé skóre získané sumou položiek odrážalo vyššiu úroveň religiozity.

Priebeh výskumu

Získavanie dát potrebných pre ďalšiu analýzu prebiehalo od januára do marca 2016 v priestoroch Katolíckej univerzity v Ružomberku. Výskumná zostava bola administrovaná v písomnej podobe osobne autorkou príspevku. Vyplnenie celej zostavy trvalo účastníkom výskumu približne 10–15 minút. Niektorým respondentom bola výskumná zostava administrovaná individuálne, iným skupinovo. Respondenti boli taktiež ubezpečení o anonymite získaných údajov a ich použití výhradne na účely tohto výskumu.

Spracovanie získaných údajov

Získané údaje sme štatisticky spracovali pomocou softvéru SPSS *Statistics* 22. Najskôr sme overovali reliabilitu zahraničných meracích nástrojov lokalizovaných v našom prostredí. Škála hľadania a Subškála medzigenerečnej triangulácie ešte v našom jazykovom a kultúrnom prostredí použité neboli. V rámci položkovej analýzy sme zisťovali odhad vnútornej konzistence meracích nástrojov ako formu reliability. Po úprave Škály hľadania môžeme tvrdiť, že psychometrické charakteristiky slovenskej lokalizácie daných nástrojov sú vyhovujúce. Pri overovaní normality sme pomocou Kolmogorov-Smirnovho testu preukázali, že sledované premenné nespĺňajú parametre normálneho rozloženia, preto sme pri ďalších výpočtoch volili neparametrické štatistické postupy. Konkrétnie šlo o Spearmanov korelačný koeficient.

Výsledky výskumu

Tab. 1: Výsledky korelačnej analýzy pre zistenie vzťahu medzi úrovňou triangulácie a náboženským hľadaním ($N = 98$)

		Triangulácia
Náboženské hľadanie	Spearmanovo rho (ρ)	0,388**
	Signifikancia (p)	0,000

Hlavným cieľom výskumu bolo overiť vzťah medzi trianguláciou a náboženským hľadaním. Na základe výsledkov štatistických procedúr (Tab. 1) môžeme konštatovať, že existuje pozitívny stredne silný korelačný vzťah medzi trianguláciou a náboženským hľadaním. Tento vzťah sa ukázal ako štatisticky významný ($p < 0,05$), no nepotvrdila sa nám hypotéza o predpokladanom negatívnom korelačnom vzťahu medzi trianguláciou a náboženským hľadaním. Smer nami zisteného vzťahu je opačný, teda pozitívny.

Tab. 2: Výsledky korelačnej analýzy pre zisťovanie vzťahu medzi náboženským hľadaním a religiozitou ($N = 98$)

		Religiozita
Náboženské hľadanie	Spearmanovo rho (ρ)	0,207**
	Signifikancia (p)	0,040

Ďalej sme overovali vzťah medzi náboženským hľadaním a religiozitou. Na základe výsledkov tejto štatistickej procedúry (Tab. 2) môžeme konštatovať existenciu štatisticky významného slabého pozitívneho vzťahu ($p < 0,05$), čo vyvracia našu hypotézu, ktorá predpokladala negatívny vzťah medzi náboženským hľadaním a úrovňou religiozity.

Diskusia

Predmet nášho výskumu predstavovala problematika triangulácie a náboženského hľadania – dvoch konceptov, ktoré sú z vývinového hľadiska úzko spojené. Existuje značné množstvo štúdií zameriavajúcich sa špecificky na koncept diferenciácie seba (Majerus & Sandage, 2010; Jankowski & Hooper, 2012) či triangulácie (Benson et al., 1993; Jakobitz & Bush, 1996; Wang & Crane, 2001) a na koncept náboženského hľadania (Beck & Jessup, 2004; Boyatzis & McConell, 2006; Graham, 2001; Cook et al., 2014), no len málo štúdií skúma vzťah medzi týmito konceptmi (Rootes et al., 2010; Meteyard, Andersen & Marx, 2012).

Hlavným cieľom štúdie bolo na vzorke jedincov v štádiu vynárajúcej sa dospelosti overiť vzťah medzi trianguláciou a náboženským hľadaním. Kontrastne k hypotéze bol zistený štatisticky významný pozitívny vzťah medzi skúmanými konštruktmi. Znamená to teda, že vyššia úroveň triangulácie predikuje vyššiu mieru náboženského hľadania. K rovnako prekvapivému

zisteniu dospeli aj Rootes et al. (2010), ktorí prvotne taktiež predpokladali negatívny vzťah medzi trianguláciou a náboženským hľadaním. Toto prekvapivé zistenie sme sa pokúsili vysvetliť dvoma možnými pohľadmi.

U participantov, ktorí vykazovali vyššiu úroveň triangulácie v rámci pôvodnej rodiny, môžeme predpokladať aj vyššiu úroveň úzkosti. Bowen (2004) vo svojej teórii spomína aj pozitívny efekt anxiety v rámci rodín s nízkou úrovňou diferenciáce, v ktorých, ako sme už spomenuli, sa triangulácia často vyskytuje. Hovorí o tzv. úzkosti progresie, ktorá stojí kontrastne k úzkosti regresie. Pozitívny efekt tejto úzkosti spočíva v odvahе človeka opakovane čeliť emocionálne intenzívnym situáciám a tolerovať úzkosť, ktorú tento proces prináša. Zdá sa teda, že triangulácia v rámci rodiny, o ktorej predpokladáme, že ju naši participanti zažívali, mohla predstavovať taktiež impulz k snaženiu sa o dosiahnutie zrelého diferencovaného fungovania. Náboženské hľadanie ako odraz spirituálnej zrelosti môže predstavovať prostriedok k dosiahnutiu takejto podoby self, či môže byť pomocníkom na ceste k jeho získaniu.

Druhá možná interpretácia tohto nášho výskumného zistenia je vsadená do obdobia vynárajúcej sa dospelosti. Toto vývinové štádium prináša špecifické zmeny, ktoré sa dotýkajú nielen týchto mladých ľudí, ale aj ich rodičov (Walsh, 2003). Rodičovská triangulácia môže potom reprezentovať ich snahu udržať svojho syna či dcéru aj naďalej súčasťou rodinného systému. Možnou odpoveďou mladého človeka môže byť práve nami skúmané náboženské hľadanie. Táto dimenzia religiozity odrážajúca zrelosť môže v období vynárajúcej sa dospelosti vyjadrovať boj o priestor pre získavanie zrelého self.

Ďalším cieľom štúdie bolo overiť vzťah medzi náboženským hľadaním a úrovňou religiozity participantov. Kontrastne k hypotéze sme zistili signifikantný pozitívny vzťah. Znamená to teda, že v našom výskume sa javia ako viac nábožensky hľadajúci tí participanti, ktorí sa subjektívne označili ako viac religiózni. To odporuje viacerým výskumným zisteniam, ktoré poukazujú na to, že vysoká úroveň religiozity predikuje nižšiu mieru náboženského hľadania (Watson, Morris & Hood, 1989; Cook et al., 2014). Zdá sa, že tento otvorené kritický postoj voči náboženským záležitosťam sa viac spája s nižšou úrovňou religiozity. Ako teda môže byť vysvetlený nami zistený vzťah?

Beck (in Beck & Jessup, 2004) chápe hľadajúci náboženský postoj ako kompatibilný s náboženským presvedčením. Tvrdí, že jeden mód religiozity

je vyjadrený práve odvahou čeliť zmätku, či dokonca odvahou prijať pochybnosti a úzkosti spojené s náboženským presvedčením, s ktorým sa človek identifikuje. Vyššia miera religiozity teda nemusí stať v kontraste s otvoreným kritickým dialógom s existenciálnymi či náboženskými záležitosťami.

V rámci našej štúdie je dôležitý taktiež špecifický kontext, ktorý predstavuje explicitne nábožensky orientované prostredie zamerané konkrétnie na katolícku formáciu (kaplnka, semináre teológie, ponuka prednášok na rôzne náboženské témy a iné). Pre našich respondentov to môže predstavovať osobitý priestor pre formovanie a zmenu v oblasti svetonázoru, ktorá je jedným z typických znakov obdobia vynárajúcej sa dospelosti. Hall et al. (2004) tvrdia, že nábožensky orientované univerzity môžu výrazne posilniť proces hľadania a zápasu s vlastnou vierou. Pre participantov s vyššou mierou religiozity môže práve ono explicitné vystavovanie sa náboženským záležitosťiam viesť k vyššej mieri prehodnocovania či pochybovania, čo môže byť obsiahnuté práve v náboženskom hľadaní. Na druhej strane, pre respondentov, ktorých miera religiozity je nízka, nemusí byť nábožensky orientované prostredie podnetom k vyššej mieri náboženského hľadania.

Z uvedených možných interpretácií tohto výskumného zistenia vyplýva, že vyššia miera religiozity môže ísť ruka v ruke s náboženským hľadaním, ktoré môže byť zosilnené práve kvôli špecifickému kontextu religiózne orientovanej univerzity.

Je zrejmé, že vyššie prezentované zistenia je potrebné chápať so zreteľom na limity realizovaného výskumu. Medzi ne môžeme zaradiť pomerne obmedzený počet participantov ($N = 98$) navštievujúcich katolícky orientovanú univerzitu s pomerne vysokým zastúpením žien ($N = 77; 78,6\%$). Podobne orientovaný výskum by teda v budúcnosti mohol zahrňať väčšiu a nábožensky heterogénnejšiu výskumnú vzorku, čím by sa zvýšila možnosť generalizácie výsledkov. Taktiež by medzi výskumné metodiky mohol byť zaradený nástroj na meranie úzkosti, nakoľko v našom výskume sme zážitok úzkosti vyvodzovali nepriamo z merania triangulácie.

Záver

Predkladaná štúdia, ktorá ašpirovala k integrácii Bowenovej teórie rodinných systémov a spirituality, priniesla prekvapivé zistenia. Kontrastne k našej hypotéze sa ukázalo, že vyššia miera triangulácie nekorešponduje s nižšou mierou (spirituálnej) zrelosti, ktorá bola v našom výskume reprezentovaná konštruktom náboženského hľadania. Ponúkli sme vysvetlenie,

že triangulácia a úzkosť implicitne v nej prítomná môže mať okrem negatívnych dopadov aj pozitívny vplyv na jedinca. Môže predstavovať impulz k snahe o dosahovanie zrelosti, kde náboženské hľadanie môže predstavovať konkrétnu formu tohto úsilia. Výskumné zistenia taktiež poukazujú na to, že náboženské hľadanie, ktoré sa spája prevažne s nižšími úrovňami religiozity, sa v našom výskume ukázalo byť spojené s viac religióznymi participantmi. Zdá sa, že náboženské presvedčenie sa nutne nevylučuje s hľadajúcim náboženským postojom. Špecifický kontext nábožensky orientovaných škôl, ako to bolo aj v prípade nášho výskumu, môže navyše posilniť proces hľadania. Táto úvaha otvára priestor pre ďalšie možné bádanie v rámci tejto témy, v našom prostredí pomerne málo skúmanej.

Literatúra

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Astin, A. W., Astin, H. S., & Lindholm, J. A. (2011). *Cultivating the spirit: How college can enhance students' inner lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Batson, C. D., Shoenrade, P., & Ventis, W. L. (1993). *Religion and individual: A social-psychological perspective*. New York: Oxford University Press.
- Beck, R., & Jessup, R. K. (2004). The multidimensional nature of quest motivation. *Journal of the Scientific Study of Religion*, 32(4), 283–294.
- Benson, M., Larson, J., Wilson, S., & Demo, D. (1993). Family of origin influences late adolescent romantic relationships. *Journal of Marriage and Family*, 55(6), 663–672.
- Boyatzis, Ch. J., & McConnell, K. M. (2006). Quest orientation in young women: age trends during emerging adulthood and relations to body image and disordered eating. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 16(3), 197–207.
- Bowen, M. (2004). *Family therapy in clinical practice*. Lanham: A Jason Aronson Book.
- Bray, J. H. (1991). *PAFS: Personal Authority in the Family System Questionnaire Manual*. Houston, Texas: D-Boy Productions.
- Cook, K. V., Kimball, C. N., Leonhard, K. C., & Boyatzis Ch. J. (2014). The complexity of quest in emerging adult's religiosity, well-being, and identity. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 53(1), 73–89.
- Gilbert, R. M. (2013). *The eight concepts of Bowen theory: A new way of thinking about the individual and the group*. Toronto: Leading Systems Press.
- Graham, M. D. (2001). *A phenomenological study of quest-oriented religion* (thesis). Trinity: Trinity Western University, Faculty of counselling psychology program.
- Hall, Ch. R., Dixon, W. A., & Mauzey, E. D. (2004). Spirituality and religion: implications for counselors. *Journal of Counselling and Development*, 82(3), 504–507.

- Hood, R. W., & Morris, R. J. (1985). Conceptualization of quest: A critical rejoinder to Batson. *Review of Religious Research*, 26(4), 391–97.
- Jacobvitz, D. B., & Bush, N. F. (1996). Reconstructions of family relationships: parent-child alliances, personal distress, and self-esteem. *Developmental Psychology*, 32(8), 732–743.
- Jankowski, P., & Vaughn, M. (2009). Differentiation of self and spirituality: empirical explorations. *Counseling and Values*, 53(2), 82–96.
- Jankowski, P. J., & Hooper, L. M. (2012). Differentiation of self: a validation study of the Bowen theory construct. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 1(3), 226–243.
- Kerr, M. E. (2013). *One's family's story: A primer on Bowen theory*. Washington, DC: Bowen Center for the Study of the Family.
- Kojetin, B., McIntosh, D., Bridges, R., & Spilka, B. (1987). Quest: Constructive search or religious conflict? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 26(1), 111–115.
- Majerus, B. D., & Sandage, S. J. (2010). Differentiation of self and christian spiritual maturity: social science and theological integration. *Journal of Psychology and Theology*, 38(1), 41–51.
- Meteyard, J. D., Andersen, K. L., & Marx, E. (2012). Exploring the relationship between differentiation of self and religious questing in students from two faith-based colleges. *Pastoral Psychology*, 61(3), 333–342.
- Oravcová, J. (2001). *Religiozita ako prostriedok zvládania psychickej záťaže*. Dizertačná práca. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Protinsky, H., & Gilkey, J. K. (1996). An empirical investigation of the construct of personal authority in late adolescent women and their level of college adjustment. *Adolescence*, 31(4), 291–296.
- Rootes, K. M. H., Jankowski, P. J., & Sandage, S. J. (2010). Bowen family systems theory and spirituality: exploring the relationship between triangulation and religious questing. *Contemporary Family Therapy*, 32(2), 89–101.
- Walsh, F. (Ed.) (2003). *Normal family processes: growing diversity and complexity*. New York: The Guilford Press.
- Wang, L., & Crane, D. R. (2001). The relationship between marital satisfaction, marital stability, nuclear family triangulation and childhood depression. *American Journal of Family therapy*, 29(5), 337–347.
- Watson, P. J., Morris, R. J., & Hood, R. W. (1989). Interactional factor correlations with means and end religiousness. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 28(3), 337–347.
- Yanir, I., & Guttmann, J. Y. (2011). Emerging adulthood in Israeli families: individual-social tasks and emotional-relational challenges. *Journal of Comparative Family Studies*, 42(2), 171–192.

Dobrou náladou k sexu, či sexom k lepšej nálade: dotazník MSQ-R na slovenskej vzorke

RADOMÍR MASARYK¹, IVANA HUDECOVÁ¹, MÁRIA TÚNYIOVÁ²

¹Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych a ekonomických vied,
Univerzita Komenského v Bratislave

²Ústav experimentálnej psychológie, Centrum spoločenských a psychologických vied,
Slovenská akadémia vied, Bratislava
rado.masaryk@gmail.com; if.hudecova@gmail.com; maria.tunyiova@savba.sk

Abstrakt

Cieľom výskumu bolo zistiť vzťah medzi náladou (úzkosť/stres; smútok/depresia; pozitívna/negatívna nálapa) a sexualitou (sexuálna túžba; sexuálne vzrušenie/reakcia; masturbácia; správanie, ktoré respondent neskôr ľutuje) v snahe replikovať pôvodný výskum (Janssen, Macapagal & Mustan-ski, 2013) na slovenskej vzorke. Ako výskumný súbor sme použili dátu od 241 respondentov, z toho 88 heterosexuálnych mužov, 95 heterosexuálnych žien a 58 homosexuálnych mužov, s celkovým vekovým priemerom 23,34 rokov. Účastníkov sme požiadali o vyplnenie dotazníka The Revised Mood and Sexuality Questionnaire (MSQ-R). Negatívna nálapa rôzneho druhu ani u jednej zo skupín nenavodzuje pocit sexuálnej túžby. Naopak dobrá nálapa spojená s pocitom šťastia a spokojnosti u všetkých troch skúmaných skupín zvyšuje chuť na sex, schopnosť vzrušiť sa či frekvenciu myslenia na sex. Sexuálna aktivita v čase negatívnych pocitov tieto pocity nezhoršuje, no ani nezlepšuje. U heterosexuálnych žien pozitívne korelovali negatívne emócie po sexuálnej aktivite a vyhľadávanie sexuálnych partnerov na jednu noc. U homosexuálnych mužov sme pozorovali pozitívny vzťah medzi negatívnymi emóciami po sexuálnej aktivite a frekvenciou pohlavného styku.

Kľúčové slová: nálapa, sexualita, homosexualita, sexuálne správanie

Sex leads to good mood, or good mood leads to sex? MSQ-R questionnaire on the Slovak sample

Abstract

Objective of this research was to find out how mood (anxiety/stress; sadness/depression; positive mood; negative mood) is related to sexuality (sexual desire; sexual arousal/reaction; masturbation; regrettable behavior) in order to replicate the original research by Janssen, Macapagal & Mustanski (2013) on Slovak sample. We collected data from 241 participants, of that 88 heterosexual men, 95 heterosexual women and 58 homosexual men with the overall mean age of 23.34 years. We asked the participants to complete The Revised Mood and Sexuality Questionnaire (MSQ-R). Negative mood of any kind did not lead to the feeling of sexual desire in any of the three groups. On the contrary, positive mood connected with feelings of happiness and satisfaction increases sexual appetite, arousal potential, or frequency of thinking about sex in all three groups. Sexual activity at the time of negative feelings does not make such feelings worse nor does it improve them. In heterosexual women we found positive correlation between negative emotions after sexual activities and tendency to seek partners for one night only. In homosexual men we observed positive relationship between negative emotions after sexual activity and the frequency of sexual intercourse.

Keywords: mood, sexuality, homosexuality, sexual behavior

Príspevok je súčasťou projektu VEGA 2/0154/13.

Úvod

Aký vplyv majú pocity a nálady heterosexuálnych mužov a žien a homosexuálnych mužov na ich sexualitu a naopak, je hlavnou otázkou, na ktorú sme sa pokúsili v tomto výskume odpovedať.

Lykinsová, Jannsen a Grahamová (2006) skúmali vzťah medzi negatívnou náladou a sexualitou u 399 mužov a 663 žien vo veku približne 19 rokov. Zistili, že u mužov sa prejavuje sexuálny záujem v zlej nálade častejšie než u žien. Výskum tiež ukázal vzťah medzi sexuálnou responzívnosťou v období depresívnych nálad a sexuálnou inhibíciou spôsobenou strachom zo

zlyhania. Ďalším zistením bol vzťah medzi sexuálnym záujmom počas počtu úzkosti a sexuálnej excitáciou. Výskum ukázal, že úzkosť a depresívne stavy majú negatívnejší dopad na sexuálny záujem a sexuálnu responzívnosť u žien, než je to u mužov. Zároveň viac ako pätnaásť žien potvrdila nárast sexuálneho záujmu a responzívnosti pri úzkostnej nálade.

Niekoľko výskumov (Bancroft, Janssen, Strong & Vukadinovic, 2003; Lebson, 2002; Remafedi, French, Story, Resnick & Blum, 1998) zameraných na oblasť homosexuálnej orientácie ukázalo súvislosť medzi touto menšinovou orientáciou a negatívou náladou, ktorá sa u homosexuálov objavuje častejšie alebo so silnejšou intenzitou než u heterosexuálov. Výskumy o homosexualite sa týkali zväčša mladých ľudí v období dospievania a ich vystupňovanej negatívnej nálady či pocitov. Takéto nálady môžu v niektorých prípadoch viesť k depresívnym stavom, dokonca až k samovražednému sklonom (Remafedi et al., 1998). Depresiu spojenú s odsudzovaním zo strany spoločnosti a s neistotou o vlastnej identite zvláda mužská časť homosexuálnej populácie horšie než ženská – u homosexuálnych mužov je niekoľkonásobne vyššia miera samovrážd (Remafedi et al., 1998).

Skutočnosť, že u homosexuálov sa negatívna nálada a depresie vyskytujú častejšie než u heterosexuálov napovedá, že jej vzťah k sexualite sa taktiež bude lísiť. Z takéhoto predpokladu vychádzali Bancroft, Janssen, Strong a Vukadinovic (2003), keď sa rozhodli preskúmať zatial pomerne neznámnu oblasť – vzťah nálady a sexuality u homosexuálnych mužov. Vzorka 662 homosexuálne orientovaných mužov vyplňala dotazník MSQ (Dotazník nálada a sexualita) pokrývajúci témy ako depresia, úzkosť, sexuálna inhibícia a excitácia, hľadanie vzrušenia a otázky týkajúce sa ich sexuálnej aktivity. V kontraste k všeobecnému predpokladu, že negatívne nálady utlmuju sexuálny záujem, 16 % respondentov uviedlo, že počas depresívnych stavov sa ich sexuálny záujem zvýší, a 24 % zaznamenalo zvýšenie sexuálneho záujmu aj pri úzkostných pocitoch. Časť participantov podstúpila aj interview, ktoré u 14 % participantov ukázalo zvýšenie pravdepodobnosti riskantného sexuálneho správania počas depresie. Zvýšenie sexuálneho záujmu v období negatívnej nálady súvisí s riskantným sexuálnym správaním (Bancroft et al., 2003). Štúdia však priniesla aj niekoľko otázok. Nepracovala s klinickými pojмami depresie a úzkosti a nezapojila do výskumu heterosexuálnu vzorku. Jeden z výskumníkov sa niektoré z týchto nedostatkov pokúsil napraviť v novšej, prepracovanejšej štúdii (Janssen, Macapagal & Mustanski, 2013), ktorej replikáciu na slovenskej vzorke sme sa rozhodli urobiť.

Janssen, Macapagal a Mustanski (2013) sa rozhodli rozšíriť výskum Bancrofta a jeho spolupracovníkov (2003) o podrobnejšie otázky so širším zameraním. Nový dotazník MSQ-R (The Revised Mood and Sexuality Questionnaire – Prepracovaný dotazník nálada a sexualita) rozšíruje sexuálnu aktivitu človeka samého alebo s partnerom/partnerkou. Tiež skúma vplyvy sexuálnej aktivity na náladu a vplyvy pozitívnej nálady na sexualitu. Hodnotia sa v ňom tiež rozdiely medzi pozitívnu a negatívnu náladou pri rôznych druhoch sexuálneho správania a aktivít. Okrem MSQ-R respondenti vypĺňali ešte jeden dotazník, a to DSHQ (Demographics and Sexual History Questionnaire). Výskumu sa zúčastnilo 632 heterosexuálnych mužov vo veku od 18 do 71, 422 homosexuálnych mužov vo veku 18 až 70 a 929 heterosexuálnych žien vo veku od 18 do 63. Väčšina respondentov bola bielej pleti, v čase zberu dát navštěvovala alebo už ukončila vysokú školu a bola slobodná alebo nikdy predtým vydatá/ženatá. Homosexuálna skupina oproti zvyšnému dvom uviedla viac sexuálnych partnerov, viac partnerov na jednu noc a viac sexuálnych stykov bez použitia prezervatívu. Heterosexuálni muži a heterosexuálne ženy boli skôr v uzavretých alebo monogamných sexuálnych vzťahoch, v porovnaní s homosexuálmi. Skupina žien sa od zvyšných dvoch mužských líšila v tom, že najviac udávala problémy so sexuálnym vzrušením.

Výskum Janssena, Macapagala a Mustanského (2013) ďalej ukázal pomere veľkú variabilitu v tom, ako vplýva nálada na záujem o sexuálne aktivity i naopak, ako vplýva sexuálne správanie na náladu. U heterosexuálnych žien je menej pravdepodobné zvýšenie sexuálnej túžby a vzrušenia, keď sú úzkostné, než u heterosexuálnych a homosexuálnych mužov. Homosexuálny muži sa častejšie cítili horšie po sexuálnej aktivite a častejšie zažívali negatívnu náladu než heterosexuálny muži a ženy. V prípade pozitívnej alebo negatívnej nálady heterosexuálne ženy menej masturbovali alebo praktizovali správanie, čo by neskôr ľutovali, než muži oboch skupín. Vo všetkých skupinách bolo možné pozorovať súvislosť medzi chutou na sex vo chvíľach, keď osoba cíti úzkosť či depresiu, a pravdepodobnosťou správania, ktoré by osoba neskôr ľutovala. U heterosexuálnych mužov a žien výskumníci pozorovali pozitívny vzťah medzi zvýšenou chutou na sex pri negatívnej nálade a zvýšenou frekvenciou vyhľadávať príležitosti na sex online alebo v baroch. Vo všetkých troch skupinách sme pozorovali súvis medzi vplyvom pozitívnej nálady na sexualitu a zvýšenou frekvenciou pohlavných stykov. U heterosexuálnych mužov a žien bolo možné pozorovať pozitívny vzťah

medzi vyhľadávaním partnerov v baroch a správaním, ktoré osoba neskôr ľutovala. Správanie, ktoré by osoba neskôr ľutovala, bolo v skupine homosexuálnych mužov spájané s navštěvovaním erotických stránok.

Metódy

Vychádzajúc z výskumu Janssena, Macapagala a Mustanskiho (2013) sme sa na slovenskej vzorke pokúsili identifikovať vzťahy medzi náladou a sexuálnym správaním a zároveň ich porovnať navzájom medzi troma skupinami, a to heterosexuálnymi mužmi, heterosexuálnymi ženami a homosexuálnymi mužmi. Cieľom bolo zistiť vplyv rôznych druhov nálad na sexuálne prežívanie a správanie a naopak, vplyv sexuálnych aktivít na náladu a pocity.

Janssen, Macapagal a Mustanski (2013) zistili, že sa vzťahy medzi náladou a sexualitou medzi heterosexuálnymi mužmi, heterosexuálnymi ženami a homosexuálnymi mužmi líšia. Očakávali sme podobné rozdiely aj v našej vzorke.

Výskumná vzorka

Výskumná vzorka pozostávala z 241 respondentov. Z toho bolo 88 heterosexuálnych mužov, 95 heterosexuálnych žien a 58 homosexuálnych mužov. Svoju sexuálnu orientáciu posudzovali výberom z možností heterosexuál, homosexuál, bisexuál, iné alebo nie som si istý/istá. Respondenti, ktorí výbrali jednu z možností bisexuál, iné alebo nie som si istý/istá, boli z výskumu vyradení.

Heterosexuálnu časť výskumnej vzorky, mužov i žien, tvorili študenti a študentky Fakulty sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského. Vzorku homosexuálov z veľkej časti tvorili študenti Univerzity Komenského, zvyšný počet sme oslovovali metódou snehovej gule (snowball sampling).

Vek respondentov v skupine heterosexuálnych mužov sa pohyboval v rozmedzí 19 až 35 rokov, pričom priemer bol 23,5. U žien to bolo od 18 do 32 rokov, priemer 22. V tretej skupine homosexuálnych mužov mali respondenti od 17 do 50 rokov, priemer bol 25,1.

V čase vypĺňania dotazníku žilo 87,6 % respondentov v mestách. 12,4 % uviedlo vidiek alebo dedinu a 0 % iné. Väčšina respondentov ešte študuje na vysokej škole, a to až 54,8 %. 16,2 % mala ukončené vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa, 13,7 % vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa a 1,2 %

vysokoškolské vzdealne tretieho stupňa. Stredoškolské vzdelanie s maturitou malo 12 %, stredoškolské bez maturity 0,8 % a 1,2 % uviedlo základné vzdelanie. Zo všetkých respondentov 56 % uviedlo, že žijú v uzavretom vzťahu, 14,5 % v otvorenom vzťahu a 29,5 % v čase vyplňania dotazníka nemalo sexuálny vzťah. Ako svoje vierovyznanie uviedlo 49 % respondentov nijaké, 36,9 % katolícke, 4,6 % protestantské, 0,4 % židovské, 0 % muslimské a 9,1 % iné.

Dotazník

Online dotazník obsahoval otázky týkajúce sa demografických údajov a sexuálnych aktivít. Súčasťou dotazníka bol aj Revidovaný dotazník nálady a sexuality (The Revised Mood and Sexuality Questionnaire, ďalej len MSQ-R), ktorý nám na požiadanie poslali jeho tvorcovia (Janssen, Macapagal & Mustanski, 2013). Jednotlivé otázky dotazníka sú prispôsobené výskumným skupinám na základe pohlavia a sexuálnej orientácie respondentov či respondentiek (napr. zmena rodu, otázka ohľadom erekcie u mužov a vzrušenia u žien a pod.).

Cieľom dotazníka MSQ-R je hodnotiť vplyv troch nálad:

- anxieta a stres,
- smútok a depresia,
- radosť a veselosť

na sexuálne aktivity a pocity:

- myslenie na sex,
- iniciovanie sexu s partnerom/partnerkou,
- chuť mať sex s niekým iným, ako je partner/partnerka,
- vzrušenie/erekcia,
- sexuálne aktivity, ktoré by osoba mohla ľutovať,
- masturbácia.

Participanti hodnotili, či daná nálada znižuje, zvyšuje alebo nemení ich túžbu alebo správanie.

Dotazník MSQ-R tiež zisťuje vplyv sexuálnej aktivity na náladu:

- či sa po sexuálnej aktivite respondent cíti menej, viac alebo nezmenene stresovaný/depresívny/veselý;
- ak je respondent stresovaný/depresívny/veselý, či mu sexuálna aktivita pomôže cítiť sa bližšie k partnerovi;
- ak je respondent úzkostný/smutný/veselý, či mu sexuálna aktivita pomôže mať zo seba lepší pocit.

Faktorová analýza dotazníka MSQ-R, ktorú robili Janssen, Macapagal a Mustanski (2013), ukázala, že dotazník sleduje 8 faktorov:

1. AnxDes Vplyvy úzkosti/stresu na sexuálnu túžbu (vyššie skóre znamená väčšiu túžbu – príklad: keď cítim úzkosť/stres, mám chuť na sex)
2. DepDes Vplyvy smútoku/depresie na sexuálnu túžbu (vyššie skóre znamená väčšiu túžbu – príklad: keď cítim smútok/depresiu, mám chuť na sex)
3. HapSex Vplyvy pozitívnej nálady na sexualitu (vyššie skóre znamená väčšiu túžbu – príklad: pri pozitívnej nálade mám chuť na sex)
4. Arousal Vplyvy negatívnej nálady na sexuálne vzrušenie/reakciu (vyššie skóre znamená väčšie vzrušenie – príklad: keď cítim úzkosť/stres, dokážem udržať vzrušenie)
5. Regret Vplyvy nálady na správanie, ktoré respondent neskôr ľutuje (vyššie skóre znamená viac správania, ktoré by respondent neskôr ľutoval – príklad: pri negatívnej/pozitívnej nálade mám chuť na sex, ktorý neskôr oľutujem)
6. Mastur Vplyvy nálady na masturbáciu (vyššie skóre znamená častejšiu masturbáciu – príklad: pri negatívnej/pozitívnej nálade masturbujem)
7. Improve Pozičívne vplyvy sexu na náladu (vyššie skóre znamená pozitívnejšiu náladu – príklad: sex zlepšuje náladu)
8. Worse Negatívne vplyvy sexu na náladu (vyššie skóre znamená negatívnejšiu náladu – príklad: sex zhoršuje náladu)

Reliabilita jednotlivých faktorov dotazníka MSQ-R použitého na slovenskej vzorke heterosexuálnych mužov a žien a homosexuálnych mužov bola v rozmedzí 0,354 až 0,929 (Tab. 1).

Tab. 1: Reliabilita 8 dimenzií dotazníka MSQ-R

	Heterosexuálni muži	Heterosexuálne ženy	Homosexuálni muži
AnxDes	0.866	0.717	0.897
DepDes	0.918	0.815	0.886
HapSex	0.910	0.847	0.929
Arousal	0.738	0.809	0.636
Regret	0.716	0.536	0.583
Mastur	0.578	0.695	0.390
Improve	0.882	0.892	0.887
Worse	0.509	0.703	0.354

Výsledky

Tak ako pri zostavovaní dotazníka, aj pri vyhodnocovaní dát sme postupovali podľa pôvodnej štúdie (Janssen, Macapagal & Mustanski, 2013).

Tabuľka 2 obsahuje charakteristiky respondentov. Na porovnanie výskumných skupín navzájom sme použili test One-Way ANOVA. Homosexuálni muži boli v priemere o dva až tri roky starší než obe heterosexuálne skupiny. Taktiež mali viac sexuálnych partnerov za ostatný rok aj počet sexuálnych stykov na jednu noc za celý život. Väčšina respondentov bola v uzavretom/monogamnom vzťahu, pričom u heterosexuálnych mužov to bolo viac než u heterosexuálnych žien či homosexuálnych mužov. Zároveň výrazne menej heterosexuálnych mužov v porovnaní so zvyšnými skupinami uviedlo, že majú otvorený/nemonogamný vzťah. Väčšina respondentov ako svoje vierovyznanie uviedla nijaké alebo katolícke. Väčšina všetkých troch skupín uviedla, že problémy s erekciou/vzrušením nemá nikdy alebo len niekedy. Viac homosexuálnych mužov než respondentov z ostatných skupín označilo pri tej istej otázke možnosť väčšinou. V ostatných aspektoch sa odpovede respondentov líšili len mierne.

Tab. 2: Charakteristiky participantov. Priemerná hodnota premenných – vek, počet sexuálnych partnerov/partneriek za ostatný rok, počet sexuálnych stykov na jednu noc za celý život, počet sexuálnych partnerov/partneriek bez použitia prezervatívu za ostatné tri roky (smerodajná odchýlka v závere). Ostatné premenné sú v percentách

	Heterosexuálni muži	Heterosexuálne ženy	Homosexuálni muži
Vek	23,53 (3,02) ^{bc}	22,05 (2,34) ^{ac}	25,16 (7,23) ^{ab}
Počet sexuálnych partnerov/partneriek za ostatný rok	2,10 (2,66) ^c	1,38 (1,34) ^c	4,86 (8,02) ^{ab}
Počet sexuálnych stykov na jednu noc za celý život	4,08 (6,65) ^{bc}	1,87 (3,08) ^{ac}	7,03 (8,87) ^{ab}
Počet sexuálnych partnerov/partneriek bez použitia prezervatívu za ostatné tri roky	2,15 (2,56)	1,74 (2,25)	2,41 (4,67)
Vzťah			
Uzavretý/monogamný vzťah	67,4 %	46,6 %	51,7 %
Otvorený/nemonogamný vzťah	9,5 %	18,2 %	17,2 %
Nemá sexuálny vzťah	23,2 %	35,2 %	31,0 %
Vierovyznanie			
Protestantské	3,4 %	6,3 %	3,4 %
Katolícke	36,4 %	43,2 %	27,6 %
Židovské	1,1 %	0,0 %	0,0 %
Muslimské	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Nijaké	48,9 %	44,2 %	56,9 %
Iné	10,2 %	6,3 %	12,1 %
Problémy s erekciou/vzrušením			
Nikdy	63,6 %	49,5 %	55,2 %
Niekedy	30,7 %	46,3 %	36,2 %
Menej než polovicu razov	1,1 %	0,0 %	1,7 %
Väčšinou	3,4 %	2,1 %	6,9 %
Neviem/neaplikovateľné	1,1 %	2,1 %	0,0 %

^a Signifikantne rozdielne od heterosexuálnych mužov ($p < 0,5$)

^b Signifikantne rozdielne od heterosexuálnych žien ($p < 0,5$)

^c Signifikantne rozdielne od homosexuálnych mužov ($p < 0,5$)

Tabuľka 3 zobrazuje priemer v odpovediach v rámci jednotlivých dimenzií dotazníka MSQ-R. Na porovnanie skupín medzi sebou sme použili test

One-Way ANOVA. Odpovede sa medzi skupinami výrazne nelíšili vo faktoroch AnxDes a Improve. Vo faktore DepDes bol signifikantný rozdiel medzi heterosexuálnymi mužmi a ženami a medzi heterosexuálnymi a homosexuálnymi mužmi. Vo faktore HapSex bol signifikantný rozdiel medzi heterosexuálnymi mužmi a ženami. Vo faktoroch Arousal, Regret a Mastur boli signifikantné rozdiely medzi heterosexuálnymi mužmi a ženami a medzi heterosexuálnymi ženami a homosexuálnymi mužmi. Vo faktore Worse bol signifikantný rozdiel medzi heterosexuálnymi ženami a homosexuálnymi mužmi.

Tab. 3: Priemerné skóre MSQ-R dotazníka v rozsahu od 1 do 5 (smerodajná odchýlka v zátvorke)

	Heterosexuálni muži	Heterosexuálne ženy	Homosexuálni muži
AnxDes	2,27 (0,99)	1,91 (0,78)	2,08 (1,00)
DepDes	2,30 (0,98) ^{bc}	1,87 (0,78) ^a	1,99 (0,92) ^a
HapSex	3,95 (0,86) ^b	4,00 (0,74) ^a	3,97 (0,89)
Arousal	2,70 (0,76) ^b	2,19 (0,98) ^{ac}	2,50 (0,80) ^b
Regret	2,71 (0,85) ^b	2,24 (0,76) ^{ac}	2,57 (0,84) ^b
Mastur	2,81 (0,79) ^b	2,33 (0,91) ^{ac}	2,90 (0,79) ^b
Improve	2,94 (0,92)	2,77 (0,98)	2,81 (0,99)
Worse	1,96 (0,77)	1,80 (0,85) ^c	2,09 (0,73) ^b

^a Signifikantne rozdielne od heterosexuálnych mužov ($p < 0,5$)

^b Signifikantne rozdielne od heterosexuálnych žien ($p < 0,5$)

^c Signifikantne rozdielne od homosexuálnych mužov ($p < 0,5$)

V tabuľke 4 sú vyznačené korelácie v rámci faktorov z MSQ-R. U všetkých troch výskumných skupín sme zistili silný vzťah medzi vplyvom úzkosti/stresu na sexuálnu túžbu (AnxDes) a vplyvom smútka/depresie na sexuálnu túžbu (DepDes). Ak teda u respondenta úzkostné pocity nevedú k túžbe mať sex, nevedú k nej ani depresívne pocity. Vo vzťahu AnxDes a DepDes ku vplyvu pozitívnej nálady na sexualitu (HapSex) nebola nijaká signifikantná korelácia. Pozitívny vzťah sa objavil vo všetkých skupinách medzi vplyvom negatívnej nálady na sexuálne vzrušenie/reakciu (Arousal) a faktormi AnxDes a DepDes. To znamená, že keď úzkostné a depresívne pocity u jedinca znižujú túžbu mať sex, znižuje sa aj jeho schopnosť vzrušiť sa, dosiahnuť alebo udržať erekciu. Vplyv pozitívnej nálady na sexualitu (HapSex) a negatívnej nálady na sexuálne vzrušenie/reakciu (Arousal) korelujú len

slabo, a to u heterosexuálnych mužov. Pomerne slabá korelácia sa objavila u heterosexuálnych žien medzi vplyvom úzkosti/stresu na sexuálnu túžbu (AnxDes) a vplyvom nálady na správanie, ktoré respondent neskôr ľutuje (Regret). Je teda málo pravdepodobné, že úzkostné pocity alebo stres majú u žien za následok vykonávanie sexuálnych aktivít, ktoré by neskôr ľutovali. U homosexuálnych mužov bol tento vzťah o niečo silnejší, takže je možné, že u nich takéto emočné stavy vyvolávajú riskantné sexuálne správanie. Slabsí vzťah pozorujeme vo všetkých skupinách medzi vplyvom smútka/depresie na sexuálnu túžbu (DepDes) a vplyvom nálady na správanie, ktoré respondent neskôr ľutuje (Regret). Depresívne pocity a smútok teda skôr nepovedú k správaniu, ktoré by respondentov neskôr trápilo. Taktiež slabá korelácia sa objavila medzi vplyvom nálady na správanie, ktoré respondent neskôr ľutuje (Regret), a vplyvom pozitívnej nálady na sexualitu (HapSex) u heterosexuálnych mužov a vplyvom negatívnej nálady na sexuálne vzrušenie/reakciu (Arousal) u heterosexuálnych žien. Slaby až stredne silný vzťah sa objavil vo všetkých skupinách medzi vplyvom nálady na masturbáciu (Mastur) a vplyvom úzkosti/stresu na sexuálnu túžbu (AnxDes) a vplyvom smútka/depresie na sexuálnu túžbu (DepDes). Tým pádom sa dá predpokladať, že negatívne pocity ovplyvňujúce túžbu mať sex majú podobný účinok na túžbu masturbovať. Vzťah medzi vplyvom nálady na masturbáciu (Mastur) a vplyvom negatívnej nálady na sexuálne vzrušenie/reakciu (Arousal) bol u heterosexuálnych mužov o niečo silnejší než u heterosexuálnych žien. Pozitívny vzťah sa objavil vo všetkých troch skupinách aj medzi vplyvom nálady na masturbáciu (Mastur) a vplyvom nálady na správanie, ktoré respondent neskôr ľutuje (Regret). Pravdepodobnosť, že človek urobí niečo sexuálne, čo bude neskôr sa ľutovať, zvyšuje s túžbou masturbovať. Korelácia bola zistená aj medzi pozitívnym vplyvom sexu na náladu (Improve) a vplyvom úzkosti/stresu na sexuálnu túžbu (AnxDes). Takisto sa našiel vzťah medzi pozitívnym vplyvom sexu na náladu (Improve) a vplyvom smútka/depresie na sexuálnu túžbu (DepDes), u heterosexuálnych mužov najsilnejší a heterosexuálnych žien najslabší. Faktor Improve koreluje aj s vplyvom pozitívnej nálady na sexualitu (HapSex), a to u všetkých skupín podobne. Po sexuálnej aktivite nastáva zlepšenie nálady, ale aj pri dobrej nálade sa zvyšuje túžba po sexuálnej aktivite. Pomerne silná spojitosť existuje medzi pozitívnym vplyvom sexu na náladu (Improve) a vplyvom negatívnej nálady na sexuálne vzrušenie/reakciu (Arousal) u heterosexuálnych mužov a heterosexuálnych žien a relatívne slabšia u homosexuálnych

mužov. Improve koreluje aj s vplyvom nálady na správanie, ktoré respondent neskôr ľutuje (Regret), u heterosexuálnych mužov a trochu slabšie u heterosexuálnych žien. Pozitívna asociácia sa nachádza aj medzi Improve a vplyvom nálady na masturbáciu (Mastur), najmä u heterosexuálnych mužov. Signifikantná korelácia sa neobjavila medzi negatívnym vplyvom sexu na náladu (Worse) a faktormi AnxDes, DepDes, HapSex, Arousal a Improve. Stredne silný vzťah bol medzi negatívnym vplyvom sexu na náladu (Worse) a faktormi Regret a Mastur, a to u heterosexuálnych mužov a žien. Znamená to, že existuje spojitosť medzi robením sexuálnych aktivít, ktoré potom človek oľutuje, a zvýšenou pravdepodobnosťou, že sexuálna aktivita bude viesť k horšej nálade.

Tab. 4: Interkorelácie faktorov dotazníka MSQ-R: Heterosexuálni muži / Heterosexuálne ženy / Homosexuálni muži

	DepDes	HapSex	Arousal	Regret
AnxDes	0.66/0.65/0.63	-/-/-	0.45/0.57/0.47	-/0.30/0.54
DepDes		-/-/-	0.58/0.68/0.53	0.34/0.36/0.38
HapSex			0.29/-/-	0.33/-/-
Arousal				-/0.34/-
Regret				
Mastur				
Improve				

	Mastur	Improve	Worse
AnxDes	0.44/0.41/0.32	0.45/0.38/0.37	-/-/-
DepDes	0.42/0.46/0.49	0.57/0.37/0.41	-/-/-
HapSex	0.51/0.28/-	0.49/0.42/0.46	-/-/-
Arousal	0.30/0.47/-	0.65/0.56/0.37	-/-/-
Regret	0.39/0.37/0.34	0.43/-/0.39	0.39/0.40/-
Mastur		0.46/0.26/0.36	0.33/0.36/-
Improve			-/-/-

Poznámka: Zobrazené sú iba korelácie, kde $p < 0.05$

Tabuľka 5 zobrazuje korelácie medzi výsledkami z MSQ-R dotazníka a ostatnými premennými. Väčšina faktorov s premennými nekorelovala, respektívne korelácie neboli signifikantné. Výsledky u heterosexuálnych mužov

naznačili, že tendencia pocíťovať zvýšenú túžbu mať sex, keď sa jedinec cíti úzkostne (AnxDes), negatívne koreluje s frekvenciou masturbácie. U heterosexuálnych žien sa objavila korelácia medzi negatívnym vplyvom sexu na náladu (Worse) a frekvenciou hľadania si sexuálneho partnera na daný večer v bare, klube alebo na večierku. Čím častejšie žena hľadá sexuálneho partnera na jednu noc, tým viac sa po sexuálnej aktivite cíti zle. Negatívny vzťah sme zistili medzi vplyvom negatívnej nálady na sexuálne vzrušenie/reakciu (Arousal) a frekvenciou masturbácie u homosexuálnych mužov, teda schopnosť vzrušiť sa pri zlej nálade negatívne koreluje s frekvenciou masturbácie. Taktiež u homosexuálnych mužov sme našli pozitívnu koreláciu medzi frekvenciou sexuálneho styku s dvoma rôznymi faktormi, a to vplyvom negatívnej nálady na sexuálne vzrušenie/reakciu (Arousal) a negatívnym vplyvom sexu na náladu (Worse). Homosexuálni muži, ktorí pri úzkosti a strese udržia vzrušenie, majú vyššiu frekvenciu sexuálnych stykov. U homosexuálnych mužov pozitívne koreluje tendencia cítiť sa po sexuálnej aktivite zle a frekvencia sexuálnych stykov.

Tab. 5: Korelácie medzi faktormi dotazníka MSQ-R a ostatnými premennými (vek, frekvencia masturbácie, frekvencia sexuálneho styku, chut' na sex, frekvencia hľadania partnera/partnerky online, frekvencia hľadania partnera/partnerky v podnikoch/baroch, frekvencia prehľadávania webu, frekvencia „offline“ sexu)

Skupina	AnxDes	DepDes	HapSex	Arousal	Regret	Mastur	Improve	Worse
<i>Heterosexuálni muži</i>								
Vek	-	-	-	-	-	-	-	-
Frekvencia masturbácie	-0.255	-	-	-	-	-	-	-
Frekvencia sexuálneho styku	-	-	-	-	-	-	-	-
Chut' na sex	-	-	-	-	-	-	-	-
Frekvencia hľadania online	-	-	-	-	-	-	-	-
Frekvencia hľadania v podnikoch	-	-	-	-	-	-	-	-

Skupina	AnxDes	DepDes	HapSex	Arousal	Regret	Mastur	Improve	Worse
<i>Heterosexuálne ženy</i>								
Vek	-	-	-	-	-	-	-	-
Frekvencia masturbácie	-	-	-	-	-	-	-	-
Frekvencia sexuálneho styku	-	-	-	-	-	-	-	-
Chut' na sex	-	-	-	-	-	-	-	-
Frekvencia hľadania online	-	-	-	-	-	-	-	-
Frekvencia hľadania v podnikoch	-	-	-	-	-	-	-	0.242
<i>Homosexuálni muži</i>								
Vek	-	-	-	-	-	-	-	-
Frekvencia masturbácie	-	-	-	-0.263	-	-	-	-
Frekvencia sexuálneho styku	-	-	-	0.264	-	-	-	0.366
Frekvencia prehľadávania webu	-	-	-	-	-	-	-	-
Frekvencia „offline“ sexu	-	-	-	-	-	-	-	-

Poznámka: Zobrazené sú iba korelácie, kde $p < 0.05$

Diskusia

Cieľom výskumu bolo zistiť vplyv pocitov a nálad heterosexuálnych mužov a žien a homosexuálnych mužov na ich sexualitu a naopak. Našim zámerom bolo tiež porovnať výsledky nášho výskumu s pôvodnou štúdiou Janssena, Macapagala a Mustanského (2013).

V porovnaní základných charakteristik respondentov nášho výskumu s pôvodnou štúdiou z roku 2013 (Janssen, Macapagal & Mustanski) sme najvýraznejšie rozdieli pozorovali u homosexuálnych mužov, ktorí v americkej vzorke uviedli priemerne 89,5 sexuálnych partnerov na jednu noc. Slovenskí homosexuálni muži uviedli priemerne 7,03 partnerov. 51,7 % slovenských

homosexuálnych respondentov uviedlo, že je v uzavretom/monogamnom vzťahu. U americkej vzorky to bolo 24,9 %. Rozloženie vierovyznania u všetkých výskumných skupín z pôvodnej štúdie sa pomerne rovnomerne rozdelilo medzi katolícke, protestantské a nijaké. Slovenská vzorka sa do veľkej miery skladala len z katolíkov a bez vierovyznania.

Pri porovnaní interkorelácií sa naše výsledky od tých z pôvodnej štúdie líšili len mierne. Rozdiely sme pozorovali najmä vo faktore HapSex (vplyv pozitívnej nálady na sexualitu), kde sme významnú koreláciu s ostatnými faktormi, na rozdiel od autorov pôvodnej štúdie, nenašli, a faktore Worse (negatívne vplyvy sexu na náladu), pri ktorom sme vzťah objavili iba pri faktoroch Mastur (vplyv nálady na masturbáciu) a Regret (vplyv nálady na správanie, ktoré respondent neskôr oľutuje). Janssen, Macapagal a Mustanski (2013) našli viac interkorelácií než my, tak ako aj korelácií medzi faktormi a ostatnými premennými.

Výsledky našej a pôvodnej (Janssen, Macapagal & Mustanski, 2013) štúdie sa líšili nielen v objavených koreláciách, ale aj vo všetkých troch výskumných skupinách. Tieto rozdiely pripisujeme rôznym dôvodom, od málo rozmanitej vzorky, po jazykové rozdiely vo formulácii otázok. Avšak najviac sa prikláňame k názoru, že rozdiely medzi americkou a slovenskou vzorkou boli spôsobené tým, že expresivita emócií u Američanov a Slovákov nie je totožná. Soto, Perez, Kim, Lee a Minnick (2011) tvrdia, že kultúrny kontext výrazne ovplyvňuje vyjadrovanie emócií jej členov. Američania, alebo inými slovami západná kultúra, sú vedení k slobodnému prejavovaniu emócií, zatiaľ čo smerom na východ táto tendencia slabne (Soto et al., 2011).

Za limit nášho výskumu považujeme malú rozmanitosť vzorky. Približne polovica respondentov boli študenti alebo absolventi vysokej školy. Okrem toho sa ich vek pohyboval v pomerne malom rozmedzí. Za ďalší nedostatok oboch výskumov, pôvodného (Janssen, Macapagal & Mustanski, 2013) aj nášho, považujeme skutočnosť, že do výskumu vôbec neboli zaradené homosexuálne ženy ani bisexuálni muži či ženy, pričom vysvetlenie tohto rozhodnutia výskumníci neuviedli.

Napriek niektorým nedostatkom stále môžeme z našich výsledkov vysoviť niekoľko všeobecných tvrdení. Negatívna nálada rôzneho druhu ani u jednej zo skupín nenavodzuje pocit sexuálnej túžby. Naopak dobrá nálada spojená s pocitom šťastia a spokojnosti u všetkých troch skúmaných skupín zvyšuje chuť na sex, schopnosť vzrušiť sa či frekvenciu myslenia na sex. Sexuálna aktivita v čase negatívnej nálady túto náladu nezhoršuje, ale môže ju

zlepšovať. Vieme teda povedať, že sexuálna aktivita môže zlepšiť psychický stav respondenta, ale len vtedy, keď už šťastný alebo spokojný je.

Interkorelácie u všetkých troch výskumných skupín medzi vplyvom úzkosti na sexuálnu túžbu a vplyvom depresívnych pocitov na sexuálnu túžbu naznačujú, že ľudia, ktorí pri úzkosti a strese majú chuť na sex, majú zvyčajne chuť na sex aj pri pocite smútka a depresie.

U heterosexuálnych skupín sme zistili, že zhoršenie nálady po sexe koreluje iba s masturbovaním a chutou na sexuálnu aktivitu, ktorú by osoba neskôr oľutovala. Znamená to, že chuť na sex, ktorý môže človek neskôr oľutovať, vedie k zlej nálade po sexe a je možné, že ľudia, ktorí majú po sexe zlú náladu, sa sexu skôr vyhnú a namiesto neho masturbujú.

U homosexuálnych mužov frekvencia masturbácie negatívne korelovala s vplyvom negatívnej nálady na vzrušenie, čo znamená, že čím muž menej udrží vzrušenie pri úzkosti a strese, tým viac masturbuje a naopak. U homosexuálnych mužov koreloval pozitívne tiež vplyv negatívnej nálady na vzrušenie s frekvenciou sexuálneho styku, čo interpretujeme tak, že čím viac muž udrží vzrušenie pri úzkosti a strese, tým viackrát má sexuálny styk a naopak.

Taktiež sa ukázalo, že úzkosť alebo stres u homosexuálnych mužov zvyšuje pravdepodobnosť sexuálnej aktivity, ktorú by neskôr oľutovali. Z iných výskumov (Remafedi et al., 1998) vieme, že homosexuálni muži mávajú negatívne nálady častejšie než heterosexuálni muži alebo ženy. Je teda možné, že negatívne nálady u homosexuálnych mužov vedú k sexu na jednu noc, čo sa dá považovať sa správanie, ktoré respondent neskôr oľutuje.

Spojitosť medzi negatívnou náladou a sexuálnym správaním sa objavila aj u heterosexuálnych žien. Zistili sme, že čím častejšie žena hľadá sexuálneho partnera na jednu noc v podnikoch alebo baroch, tým horšie sa po sexuálnej aktivite cíti. Dá sa predpokladať, že sexuálny styk na jednu noc u heterosexuálnych žien mení pocity k horšiemu.

Literatúra

- Bancroft, J., Janssen, E., Strong, D., & Vukadinovic, Z. (2003). The relation between mood and sexuality in gay men. *Archives of Sexual Behaviour*, 32(3), 231–242.
- Janssen, E., Macapagal, K. R., & Mustanski, B. (2013). Individual differences in the effects of mood on sexuality: The Revised Mood and Sexuality Questionnaire (MSQ-R). *Journal of Sex Research*, 50(7), 676–687.

- Lebson, M. (2002). Suicide among homosexual youth. *Journal of Homosexuality*, 42(4), 107–117.
- Lykins, A. D., Janssen, E., & Graham, C. A. (2006). The relation between negative mood and sexuality in heterosexual college women and men. *The Journal of Sex Research*, 43(2), 136–143.
- Remafedi, G., French, S., Story, M., Resnick, M. D., & Blum, R. (1998). The relationship between suicide risk and sexual orientation: Results from a population-based study. *American Journal of Public Health*, 88, 57–60.
- Soto, J. A., Perez, C. R., Kim, Y. H., Lee, E. A., & Minnick, M. R. (2011). Is expressive suppression always associated with poorer psychological functioning? A cross-cultural comparison between European Americans and Hong Kong Chinese. *Emotion*, 11(6), 1450.

Preferované charakteristiky psychologů

ZDENĚK MLČÁK, DANIEL CABÁK, KLÁRA NEČEKALOVÁ

Katedra psychologie FF OU v Ostravě
zdenek.mlacak@osu.cz

Abstrakt

Příspěvek pojednává o některých preferovaných sociodemografických a osobnostních charakteristikách psychologů, kteří by mohli poskytovat imaginární poradenské intervence studentům psychologie. Ve výzkumu byl využit dotazník vlastní konstrukce, který byl administrován u souboru 116 studentů psychologie. Výzkumné výsledky ukazují, že k nejvýznamnějším charakteristikám preferované pomáhající osoby patří věk, mentální zdraví, vzdělání, životní zkušenosti, způsob života, životní krize, prospěch a aktivity na VŠ, dominance–submise, racionalita–citolivost–intuitivita, jazyková kompetence, uvážlivost–spontaneita a charisma.

Klíčová slova: osobnost, sociodemografické a osobnostní charakteristiky, preferovaný obraz pomáhajících psychologů

The preferred characteristics of psychologists

Abstract

The paper deals with some selected preferred sociodemographic and personality characteristics of psychologists, that could have to provide imaginary advisory interventions for psychology students. In the research was exploring various sociodemographic and personality characteristics. In the research was used questionnaire of own construction, that was administered in the sample 116 psychology students. The research findings indicate, that among the most relevant characteristic of preferred helping person

count age, mental health, education, life experiences, life style, life crisis, academic result and activity, dominance–submission, rationality–sensitivity–intuitiveness, language competency, choiceness–spontaneity and charisma.

Keywords: personality, sociodemographic and personality characteristics, preferred image of helping psychologists

Příspěvek byl podpořen projektem specifického výzkumu reg. č. SGS11/FF/2016 s názvem „Relevantní osobnostní charakteristiky studentů psychologie“.

Teoretický a metodologický rámec

Profese psychologa bývá většinou vymezována za pomocí kvalifikačních požadavků, které vyplývají z požadované úrovně vysokoškolského vzdělání získaného v tomto oboru. V některých případech je pro výkon této profese požadováno také absolutorium dalších forem specializačního vzdělávání. Tyto vzdělávací požadavky bývají vymezovány relativně přesným způsobem. Příkladem je soubor evropských standardů pro vysokoškolské vzdělávání a praktický výcvik psychologů, které vyplývají z platných evropských standardů (viz Mareš, 2009).

V oblasti pomáhání klientům je nejvýznamnějším pracovním nástrojem psychologa jeho osobnost. V tomto kontextu se předpokládá, že úspěšný výkon této profese je spojen s vysokými osobnostními i etickými nároky (Kopřiva, 2006; Koocher & Keith-Spiegel, 2008; Weiss et al., 2011). Na rozdíl od vzdělávacích a etických standardů jsou však zejména osobnostní požadavky na profesní výkon psychologa formulovány často poměrně vágním způsobem. Jsou vymezovány velmi široce, nebo naopak v příliš úzkém modu. Příkladem širokého pojetí může být vymezení relevantních osobnostních parametrů pomáhajícího psychologa či psychoterapeuta v humanistickém pojetí C. R. Rogerse, který za ústřední charakteristiky pomáhající osoby považuje velmi komplexní dovednosti, tj. být akceptující, autentický, empatický a kongruentní (podrobněji viz Vymětal, 1996).

V užším, behaviorálním pojetí, které je dnes typické pro tzv. kompetenční přístup, jsou osobnostní předpoklady implicitně obsaženy v rámci interpersonálních, kognitivních, afektivních, postojových, expresivních, reflektivních a dalších dovedností, které se rozvíjejí v oblasti chování, a to vlivem praktické přípravy budoucích psychologů (viz např. Hatcher & Lassiter,

2007). Kompetenční přístup využívá také americká Informační síť povolání (Occupational Information Network, O*NET), která vymezuje nejen kvalifikační požadavky pro nejčastější psychologické profese, ale také potřebné kompetence (znalosti, dovednosti a hodnoty) a činnosti, které jsou nezbytné k výkonu práce psychologů (podrobněji viz <https://www.onetonline.org/>).

Dalším možným přístupem k osobnostním předpokladům psychologů je koncepce profesní identity. Profesní identita je součástí osobní identity a mezi oběma pojmy není potřebné zásadním způsobem diferencovat (viz např. Bačová, 2003), byť pojem osobní identity se jeví jako obsahově širší. Obdobně je tomu u pojmu sebepojetí a profesní sebepojetí. Jestliže sebepojetí bývá obecně v psychologii definováno jako komplex představ a hodnoticích soudů, které o sobě člověk vytváří (viz např. Blatný, 2003), pak profesní sebepojetí se primárně vztahuje k představám a hodnoticím soudům člověka v kontextu jeho povolání. Tento komplex generalizací může zahrnovat mínění jedince o vlastních dovednostech, postojích, hodnotách, motivech, cílech, rolích a mnoha dalších profesních aspektech.

Celkově se zdá, že téma osobnostních profesních předpokladů psychologů není dosud v oblasti tohoto povolání souborně zpracováno, a to nejen v domácí, ale ani v dosud přehlednité zahraniční bibliografii. S touto skutečností např. ostře kontrastuje silně rozvinutá domácí i světová pedeutologická literatura, týkající se pedagogických profesí (viz např. Berliner & Calfee, 1996).

Existuje však rovněž překvapivě málo poznatků, které se vztahují k vývoji profesní identity či profesního sebepojetí u vysokoškolských studentů psychologie. Na jedné straně studenti psychologie představují jasně identifikovatelnou subpopulaci vysokoškolské mládeže, v jejímž rámci se tradičně provádí velké množství nejrůznějších výzkumů. Bývají předmětem výzkumů vycházejících z nejrůznějších typů kvalifikačních prací, studií či standardizačních testových šetření. Procházejí přijímacími řízeními, v nichž se hodnotí především kognitivní sféra jejich osobnosti a orientačně také některé, zejména komunikační aspekty jejich osobnosti.

Na druhé straně však přehled domácí i zahraniční literatury signalizuje, že existuje celkově jen poskrovnu systematických informací, které by mohly svědčit pro to, že profil jejich osobnosti je ve srovnání se studenty nepsychologických oborů alespoň v některých parametrech zcela zásadně specifický. Stejně tak v podstatě absentují validní poznatky o tom, jak se během jejich vysokoškolské přípravy postupně vyvíjejí a mění jejich představy o psychologické profesi.

V rámci teoretického, a zejména metodologického rámce tohoto příspěvku je zapotřebí zmínit teorii stereotypů, která byla využita při konstrukci dotazníku. Stereotypy reprezentují apriorní přesvědčení či postoj k nějakému objektu, a to bez ohledu na jeho povahu. V souladu s M. Nakonečným (1997, s. 223) je možné chápát stereotypy jako mírnění o třídách individuí, skupinách nebo objektech, která jsou v podstatě šablonovitými způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují; nejsou produktem přímé zkušenosti individua, jsou přebírány a udržují se tradicí.

V literatuře bývají charakterizovány jako relativně stabilní, obtížně měnitelné a obsahující zobecňující hodnocení. Často se vytvářejí v situacích, v nichž nejsou k dispozici ověřená fakta. Z hlediska své struktury mohou mít silně vyjádřenou emocionální složku na úkor racionální komponenty (viz např. Průcha, 2004).

Současná sociální psychologie připouští, že mohou mít pozitivní, neutrální i negativní kvalitu, že stereotypy nemusí být zcela inadekvátní. Jejich vznik se snaží vysvětlit řadou sociálněpsychologických teorií (podrobněji viz např. Nelson et al., 2009). Nicméně tyto teorie se příliš nehodí na vysvětlení vzniku, udržování a působení tzv. profesních stereotypů, jejichž zkoumání se postupně prosazuje i v rámci profese psychologů (viz např. Firmin et al., 2012). V této souvislosti např. L. Katsena a G. Dimidins (2015) zjistili, že profesní stereotypy mohou u osob s mentálními problémy významně predikovat vyhledávání pomoci včetně některých sociodemografických charakteristik psychologů.

Následující příspěvek je parciální součástí širšího projektu specifického výzkumu, jehož cílem je teoretické a empirické studium vybraných osobnostních (kognitivních, emocionálních, sociálních a motivačních) charakteristik studentů bakalářských psychologických oborů, jež jsou akreditovány na Filozofické fakultě Ostravské univerzity, tj. studentů prezenčního jednooborového a dvouoborového bakalářského studia psychologie, a to vzhledem k jejich současné studijní úspěšnosti, budoucímu profesnímu zaměření i vzhledem k jejich představě ideálního osobnostního profilu psychologa.

Výzkumný cíl, metoda a soubor

Výzkumný cíl tohoto příspěvku spočívá ve snaze identifikovat sadu relevantních a irelevantních sociodemografických a osobnostních předpokladů psychologů, kteří se orientují na pomáhající interakci s klienty, a to z pohle-

du začínajících studentů psychologie, u nichž se prvotně utvářejí základy jejich profesní identity.

Výsledky, prezentované v tomto příspěvku, vycházejí z metody vlastní konstrukce, která byla pracovně nazvána Preferované charakteristiky psychologa. Souboru studentů byla v rámci širší testové baterie předložena následující otázka:

„Kdybyste se dostal(a) do velmi vážných osobních potíží a musel(a) vyhledat pomoc psychologa či psycholožky a mohl(a) byste si vybrat, koho byste nejraději zvolil(a)?“

K této otázce bylo respondentům předloženo 26 různých kritérií nabízejících vždy několik alternativních odpovědí, které se vztahovaly k vybraným sociodemografickým i osobnostním aspektům preferovaného psychologa. Z těchto alternativních odpovědí mohli respondenti volit pouze jednu. Konkrétní alternativy jsou uvedeny vždy u níže uvedených tabulek.

V průběhu výzkumu byla výše popsaná metoda administrována u všech dostupných studentů jednooborového a dvouoborového studia psychologie.

Tab. 1: Rozložení souboru podle pohlaví

	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
muž	14	12,1
žena	102	87,9
Celkem	116	100,0

Jak vyplývá z tabulky 1, výzkumu se účastnily především studentky, které v souboru převažovaly. Jejich zastoupení odpovídá úrovni feminizace celé studentské subpopulace osob, které studují psychologické obory.

Tab. 2: Rozložení souboru podle studijního ročníku

	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
první ročník	66	56,9
druhý ročník	44	37,9
třetí ročník	6	5,2
Celkem	116	100,0

Tabulka 2 ukazuje, že v souboru převažují studenti prvního a druhého ročníku, zatímco zastoupení studentů třetího ročníku je ve výzkumném souboru zcela marginální. Nízké zastoupení těchto studentů bylo zapříčiněno tím, že výzkum probíhal v době, kdy pravidelná výuka u třetích ročníků již byla ukončena a studenti se připravovali na státní závěrečné zkoušky.

Tab. 3: Rozložení souboru podle studijního oboru

	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
jednooborová psychologie	72	62,1
dvouoborová psychologie	44	37,9
Celkem	116	100,0

Údaje v tabulce 3 ukazují, že ve výzkumném souboru převládají ze dvou třetin studenti jednooborové bakalářské psychologie.

Tab. 4: Rozložení souboru podle studijního prospěchu

	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
výborný prospěch	5	4,3
velmi dobrý prospěch	51	44,0
dobrý prospěch	56	48,3
dostatečný prospěch	4	3,4
Celkem	116	100,0

Tabulka 4 informuje o tom, že většina studentů dosahuje v průběhu studia velmi dobrého až dobrého prospěchu. Jen malý počet studentů považuje svůj prospěch za výborný, nebo naopak jen za dostatečný.

Tab. 5: Rozložení souboru podle hodnocení rodinného prostředí

	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
velmi harmonické	33	28,4
spíše harmonické	52	44,8
spíše disharmonické	28	24,1
velmi disharmonické	3	2,6
Celkem	116	100,0

Tabulka 5 svědčí o tom, že tři čtvrtiny zkoumaných studentů hodnotí své rodinné prostředí jako harmonické a jen jedna čtvrtina z nich jako velmi disharmonické.

Výzkumné výsledky

Z hlediska pohlaví, oboru a ročníku, prospěchu či kvality rodinného prostředí nebyly mezi respondenty v úrovni sledovaných proměnných zjištěny žádné statisticky významné rozdíly, a proto je možné v další analýze prezentovat výsledky komplexně.

Vzhledem k deskriptivní povaze získaných výsledků lze považovat za nejvýhodnější uvádět je postupně formou tabulek, které informují nejen o všech zkoumaných kriteriích, ale i o alternativních možnostech, které se nabízely jako odpovědi.

Kritérium, které studenti považují ve své většině (tj. $x \geq 50\%$ a $x \leq 75\%$) za nedůležité (viz odpověď „je to jedno“), je z hlediska dosažených výsledků hodnoceno jako spíše irelevantní. Pokud kritérium jako nedůležité vyhodnotí více než tři čtvrtiny studentů (tj. $x \geq 75\%$), je takové kritérium označeno za silně irelevantní. Zbývající kritéria jsou klasifikována jako relevantní.

Tab. 6: Pohlaví

Psycholog/psycholožka by měl(a) být:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
muž	14	12,1
žena	31	26,7
je to jedno	71	61,2
Celkem	116	100,0

Výsledky uvedené v tabulce 6 dokládají, že více než dvě třetiny studentů by při výběru pomáhající osoby nepřihlíželo k jejímu pohlaví. Toto kritérium je spíše irelevantní.

Tab. 7: Věk

Psycholog/psycholožka by měl(a) být:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
mladšího věku (do 35 let)	10	8,6
středního věku (36–49 let)	58	50,0
vyššího věku (nad 50 let)	8	6,9
je to jedno	40	34,5
Celkem	116	100,0

Informace v tabulce 7 svědčí o tom, že polovina studentů by preferovala psychologickou pomoc u pomáhající osoby středního věku. Toto kritérium je relevantní.

Tab. 8: Rodinný stav

Psycholog/psycholožka by měl(a) být:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
svobodný(á)	1	0,9
ženatý, vdaná	22	19,0
druh, družka	1	0,9
je to jedno	92	79,3
Celkem	116	100,0

Jak dokládají údaje uvedené v tabulce 8, více než tři čtvrtiny zkoumaných studentů by při volbě pomáhající osoby jejímu rodinnému stavu nepřiklá-dalo důležitost. Toto kritérium je silně irelevantní.

Tab. 9: Rodinné soužití

Psycholog/psycholožka by měl(a) žít:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
v rodině s dětmi	39	33,6
v páru bez dětí	1	0,9
sám(a) s dítětem	0	0,0
sám(a)	1	0,9
je to jedno	75	64,7
Celkem	116	100,0

Údaje v tabulce 9 signalizují, že více než dvě třetiny studentů nepovažují při výběru pomáhající osoby za důležité přihlížet k jejímu způsobu rodinného soužití. Toto kritérium je spíše irelevantní.

Tab. 10: Sexuální orientace

Psycholog/psycholožka by měl(a) být:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
heterosexuální	32	27,6
homosexuální	0	0,0
je to jedno	84	72,4
Celkem	116	100,0

Data, která obsahuje tabulka 10, signalizují, že pro téměř tři čtvrtiny studentů není sexuální orientace při volbě pomáhající osoby považována za významné hledisko. Toto kritérium je spíše irelevantní.

Tab. 11: Mentální zdraví

Psycholog/psycholožka by mohl(a) mít:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
drobné neurotické poruchy	14	12,1
drobné psychotické poruchy	2	1,7
mírnou osobnostní poruchu	5	4,3
musí být zcela duševně zdrav(a)	74	63,8
je to jedno	21	18,1
Celkem	116	100,0

Tabulka 11 kondenzuje údaje, které indikují, že téměř dvě třetiny studentů považují při volbě pomáhající osoby její mentální zdraví za významnou podmítku. Toto kritérium je relevantní.

Tab. 12: Religiozita

Psycholog/psycholožka by měl(a) být:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
věřící	6	5,2
nevěřící	13	11,2
přesvědčený ateista	1	0,9
je to jedno	96	82,8
Celkem	116	100,0

Údaje koncentrované v tabulce 12 dokládají, že pro více než čtyři pětiny studentů je úroveň religiozity pomáhající osoby nepodstatná. Toto kritérium je silně irelevantní.

Tab. 13: Politická orientace

Psycholog/psycholožka by měl(a) být:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
levicově politicky orientovaný(á)	3	2,6
pravicově politicky orientovaný(á)	1	0,9
o politiku se nezajímající člověk	7	6,0
je to jedno	105	90,5
Celkem	116	100,0

Údaje v tabulce 13 signalizují, že pro převážnou většinu studentů by při výběru pomáhající osoby její politická orientace nehrála podstatnou roli. Toto kritérium je silně irelevantní.

Tab. 14: Zájmová orientace

Psycholog/psycholožka by měl(a) být:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
sportovně založený(á)	1	0,9
umělecky založený(á)	8	6,9
tak například	33	28,4
je to jedno	74	63,8
Celkem	116	100,0

Data, která obsahuje tabulka 14, svědčí o tom, že pro téměř dvě třetiny studentů by při volbě pomáhající osoby byla zájmová orientace nevýznamným aspektem. Toto kritérium je spíše irelevantní.

Tab. 15: Způsob oblékání

Psycholog/psycholožka by se měl(a) oblékat:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
moderně	21	18,1
konzervativně	20	17,2
nekonvenčně	3	2,6
je to jedno	72	62,1
Celkem	116	100,0

Tabulka 15 zahrnuje údaje, které poukazují na to, že pro téměř dvě třetiny studentů je při volbě pomáhající osoby způsob jejího oblékání nepodstatným hlediskem. Toto kritérium je spíše irelevantní.

Tab. 16: Fyzická atraktivita

Psycholog/psycholožka by měl(a) být:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
nadprůměrně fyzicky atraktivní	2	1,7
průměrně fyzicky atraktivní	38	32,8
podprůměrně fyzicky atraktivní	0	0,0
je to jedno	76	65,5
Celkem	116	100,0

Údaje uvedené v tabulce 16 dokládají, že téměř dvě třetiny studentů by při volbě pomáhající osoby nepřihlížely k úrovni její fyzické atraktivnosti. Toto kritérium je spíše irelevantní.

Tab. 17: Vzdělání

Psycholog/psycholožka by měl(a) být:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
člověk vzdělaný v mnoha oborech	29	25,0
člověk vzdělaný především v psychologii	65	56,0
tak napůl	20	17,2
je to jedno	2	1,7
Celkem	116	100,0

Jak je možné zjistit z dat prezentovaných v tabulce 17, více než polovina studentů by při volbě pomáhající osoby dala přednost někomu, kdo je vzdělán primárně v psychologii. Toto kritérium je relevantní.

Tab. 18: Životní zkušenosti

Psycholog/psycholožka by měl(a) mít:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
velmi mnoho životních zkušeností	60	51,7
průměrně mnoho životních zkušeností	45	38,8
podprůměrně mnoho životních zkušeností	0	0,0
je to jedno	11	9,5
Celkem	116	100,0

Tabulka 18 dokládá, že více než polovina studentů by při volbě pomáhající osoby dala přednost jedinci s velmi mnoha životními zkušenostmi. Toto kritérium je **relevantní**.

Tab. 19: Soukromý život

Psycholog/psycholožka by měl(a) být:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
člověk s dobře uspořádaným soukromým životem	60	51,7
člověk s průměrně uspořádaným soukromým životem	21	18,1
tak trochu rebel	7	6,0
je to jedno	28	24,1
Celkem	116	100,0

Informace obsažené v tabulce 19 ukazují, že více než polovina studentů by při volbě pomáhající osoby dala přednost někomu, koho lze považovat za člověka s dobře uspořádaným soukromým životem. Toto kritérium je **relevantní**.

Tab. 20: Životní krize

Psycholog/psycholožka by měl(a) v životě:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
zažít hlubokou životní krizi	21	18,1
zažít hodně spokojenosti	7	6,0
tak napůl	59	50,9
je to jedno	29	25,0
Celkem	116	100,0

Tabulkou 20 svými údaji dokládá fakt, že více než polovina studentů by při volbě pomáhající osoby preferovala jedince, který v životě zažil nejen hodně spokojenosti, ale také hlubokou životní krizi. Toto kritérium je **relevantní**.

Tab. 21: Kvalita dětství

Psycholog/psycholožka by měl(a) mít za sebou:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
velmi šťastné dětství	6	5,2
průměrně šťastné dětství	41	35,3
spíše méně šťastné dětství	4	3,4
je to jedno	65	56,0
Celkem	116	100,0

Údaje v tabulce 21 svědčí o tom, že více než polovina studentů by při volbě pomáhající osoby nepovažovala za důležité, jaké dětství tito jedinci prožili. Toto kritérium je spíše irelevantní.

Tab. 22: Akademický prospěch

Psycholog/psycholožka by měl(a) mít na VŠ:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
výborný prospěch	17	14,7
průměrný prospěch	43	37,1
podprůměrný prospěch	0	0,0
je to jedno	56	48,3
Celkem	116	100,0

Údaje v tabulce 22 signalizují určitou rozpolcenost. Svědčí o tom, že téměř polovina studentů nepovažuje prospěch na VŠ při volbě pomáhající osoby za významný. Nicméně pokud sloučíme alternativu „výborný prospěch“ a „průměrný prospěch“, většina studentů předpokládá u pomáhající osoby minimálně průměrný prospěch. Z tohoto důvodu je kritérium hodnoceno jako **relevantní**.

Tab. 23: Aktivita na VŠ

Psycholog/psycholožka by měl(a) během VŠ:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
především studovat	5	4,3
především získávat životní zkušenosti	21	18,1
tak napůl	80	69,0
je to jedno	10	8,6
Celkem	116	100,0

Data v tabulce 23 demonstrují, že více než dvě třetiny studentů při volbě pomáhající osoby preferují ty jedince, kteří dobu svého vysokoškolského studia zasvětili napůl studiu a napůl získávání životních zkušeností. Kritérium je **relevantní**.

Tab. 24: Dominance–submise

Psycholog/psycholožka by měl(a) být:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
dominantní	18	15,5
submisivní	0	0,0
tak napůl	83	71,6
je to jedno	15	12,9
Celkem	116	100,0

Údaje v tabulce 24 dokládají, že téměř tři čtvrtiny studentů by při volbě pomáhající osoby preferovaly jedince, jejichž úroveň dominance a submise je vyrovnaná. Kritérium je **relevantní**.

Tab. 25: Národnost

Psycholog/psycholožka by měl(a) být:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
české národnosti	52	44,8
jiné národnosti	0	0,0
je to jedno	64	55,2
Celkem	116	100,0

Data zobrazená v tabulce 25 indikují, že více než polovina studentů považuje národnost pomáhající osoby za nedůležitou skutečnost. Kritérium je spíše irrelevantní.

Tab. 26: Racionalita, citovost, intuice

Psycholog/psycholožka by měl(a) být:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
racionální	16	13,8
citový(á)	16	13,8
intuitivní	58	50,0
je to jedno	26	22,4
Celkem	116	100,0

Informace v tabulce 26 poukazují na to, že studenti by při volbě pomáhající osoby dali v polovině případů přednost intuitivnímu typu. Toto kritérium je **relevantní**.

Tab. 27: Jazyková kompetence

Psycholog/psycholožka by se měl(a) vyjadřovat:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
spisovnou češtinou	34	29,3
obecnou češtinou	13	11,2
tak napůl	57	49,1
je to jedno	12	10,3
Celkem	116	100,0

Údaje v tabulce 27 ukazují, že téměř polovina studentů považuje za vhodné, aby se pomáhající osoba uměla vyjadřovat napůl spisovnou češtinou a napůl obecnou češtinou. Toto kritérium je **relevantní**.

Tab. 28: Uvážlivost–spontaneita

Psycholog/psycholožka by měl(a) reagovat:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
spontánně	4	3,4
uvážlivě	56	48,3
tak napůl	54	46,6
je to jedno	2	1,7
Celkem	116	100,0

Jak dokládají data v tabulce 28, také v tomto kritériu jsou výsledky dosti rozdílné. Téměř polovina studentů se přiklání k tomu, aby pomáhající osoba reagovala uvážlivě, a o něco nižší počet z nich by očekávalo napůl uvážlivé a napůl spontánní jednání. Toto kritérium je **relevantní**.

Tab. 29: Charisma

Psycholog/psycholožka by měl(a) být:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
člověk s charismatem	72	62,1
člověk jako každý jiný	22	19,0
je to jedno	22	19,0
Celkem	116	100,0

Údaje v tabulce 29 svědčí o tom, že většina studentů by u pomáhající osoby upřednostňovala, aby se jednalo o jedince s charismatem. Toto kritérium je **relevantní**.

Tab. 30: Druh temperamentu

Psycholog/psycholožka by měl(a) být:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
melancholik	6	5,2
sangvinik	42	36,2
cholerik	1	0,9
flegmatik	3	2,6
je to jedno	64	55,2
Celkem	116	100,0

Data v tabulce 30 signalizují, že více než polovina studentů nepovažuje druh temperamentu za významný aspekt, který by ovlivnil jejich preferenci pomáhající osoby. Kritérium je spíše irrelevantní.

Tab. 31: Teoretická orientace

Psycholog/psycholožka by měl(a) mít zaměření:	Abs. četnost	Rel. četnost (%)
psychoanalytické	17	14,7
kognitivně behaviorální	5	4,3
humanistické	26	22,4
je to jedno	68	58,6
Celkem	116	100,0

Jak ukazují údaje v tabulce 31, více než polovina studentů nepovažuje teoretickou orientaci pomáhající osoby, kterou by zvolila, za podstatnou. Toto kritérium je spíše irrelevantní.

Interpretace a diskuse výsledků

Výzkumné výsledky uvedené v tabulkách 6–31 dokládají, že k relevantním kriteriím, k nimž by studenti přihlíželi při imaginární volbě pomáhajícího psychologa/psycholožky, pokud by je měli k dispozici, patří věk, mentální zdraví, vzdělání, životní zkušenosti, soukromý život, životní krize, akademický prospěch, aktivita na vysoké škole, dominance–submise, racionalita, citovost, intuice, jazyková kompetence, uvážlivost–spontaneita a charisma.

Většinově se studenti přiklánějí k názoru, že pomáhající osoba s psychologickou kvalifikací by měla být středního věku (36–49 let), těšící se dobrému psychickému zdraví. Měla by být vzdělaná především v psychologii a měla by disponovat nadprůměrnou úrovni životních zkušeností. Měla by mít dobře uspořádaný soukromý život a prožít v životě stavy spokojenosti, ale mít i určitou hlubší životní zkušenosť s psychickou krizí. Na vysoké škole by měla mít minimálně průměrný prospěch a kromě studia by se měla věnovat také získávání životních zkušeností. Neměla by být vyhraněná v dimenzi dominance–submise a z hlediska svého poznávání by měla být vybavená především intuicí. Měla by umět hovořit spisovným českým jazykem, ale i obecnou češtinou. Měla by reagovat napůl uvážlivě a napůl spontánně a měla by mít charisma.

Výzkumné výsledky uvedené v tabulkách 6–31 také indikují, že některá kritéria jsou pro většinu studentů při imaginární volbě pomáhajícího psychologa/psycholožky, pokud by jimi mohli disponovat, spíše irrelevantní. Patří k nim pohlaví, rodinné soužití, sexuální orientace, zájmová orientace, způsob oblékání, fyzická atraktivita, kvalita dětství, národnost, druh temperamentu a teoretická orientace. Jako silně irrelevantní se jeví kritéria rodinný stav, religiozita a politická orientace pomáhající osoby.

Pro doplnění celkového obrazu je možné uvést i některé méně častější představy studentů. Např. 12,1 % respondentů by u pomáhající osoby tolerovalo drobné neurotické poruchy a 4,3 % by nevadila mírná osobnostní porucha. 2,6 % respondentů by preferovalo pomáhající osobu, která se obléká nekonvenčně. 6,0 % respondentů požaduje, aby preferovaná pomáhající osoba byla tak trochu rebel. Ani jeden respondent by však nepreferoval pomáhající osobu jiné národnosti. 11,2 % respondentů by preferovalo, aby se pomáhající osoba vyjadřovala obecnou češtinou.

V souvislosti s těmito výsledky se nabízí úvaha, že výše zmíněná kritéria, ať už byla studenty hodnocena jako relevantní či irrelevantní, nemají pro psychologa význam pouze tehdy, pokud jsou dostatečně reflektována a psychicky zpracována. V takovém případě lze předpokládat, že se nežádoucím způsobem nepromítají do jeho pracovní činnosti. Naopak je ale možné predikovat, že pokud v rámci všech uvedených kritérií u daného psychologa existují určité nevyřešené a nezpracované problémy, pak se s relativně velkou pravděpodobností mohou do jeho pomáhající činnosti promítat negativně. Tento hlubší aspekt celé problematiky bohužel daný výzkum neřešil, a jeho výsledky zobrazují pouze výsledek aktuálního hodnocení studentů.

Výzkum je cíleně podložen myšlenkou, že studenti budou při posuzování demografických a osobnostních kritérií v rámci imaginární pomoci projikovat do pomáhající osoby také mnoho vlastních nevědomých impulzů, o nichž však dosažené výsledky vzhledem k užité metodologii nemohou vypovídат. Provedený výzkum tak stimuluje mnoho dalších nezodpovězených otázek, na které bude vhodné hledat odpověď v následujících diskusích se studenty, případně v dalším výzkumném šetření.

Limity výzkumu

Prezentovaná výzkumná zjištění byla získána metodou, která nemůže garantovat, že výběr kritérií pro posuzování preferované osobnosti imaginárního psychologa je reprezentativní. Důvodem je absence propracované a jednotně přijímané teorie, která by postulovala, jakým osobnostním standardům má reprezentant psychologické profese vyhovovat. Požadovaný osobnostní profil představitele psychologické profese je dnes formulován spíše vágně (viz např. rogeriánský požadavek osobnostní kongruence).

Další omezení platnosti výzkumných zjištění pramení z toho, že datazováni byli pouze studenti psychologie na počátku své profesní přípravy, a jejich hodnocení tak mohlo být modifikováno nejen parametry daného ontogenetického období, ale i etapou studia, která zatím nezaručuje některé nezbytně potřebné psychologické znalosti a kompetence pro výkon profese psychologa.

V neposlední řadě je značným omezením výzkumu také deskriptivní povaha dosažených zjištění, která postrádají možnost hlubší interpretace, jež by se opírala o podrobnější objasnění toho, jakými motivy jsou názory studentů reálně podloženy.

Závěr

Pro výkon profese psychologa, která se v posledních dvou dekádách v souvislosti s novými společenskými požadavky velmi dynamicky mění, se v současné době na vysokých školách připravuje relativně velký počet studentů. Vyhstává tak nejen potřeba monitoringu jejich odborné a osobnostní úrovně, ale také potřeba výzkumu aktuálního stavu a postupného vývoje jejich představ a očekávání, které se vztahují k jejich budoucí profesi psychologa.

Profesní představa pomáhajícího psychologa reprezentuje u vysokoškolských studentů poměrně komplikovaný a vyvíjející se konstrukt, v němž se odráží nejen předávané kvalifikační normy a požadavky pro výkon tohoto povolání, ale také řada společenských stereotypů a mýtů. V neposlední řadě je tato představa specificky dotvářena mnohými osobními a také ne vždy uvědomovanými expektacemi, projekcemi a identifikacemi, které vycházejí ze specifické osobnosti posuzujícího respondenta. Prezentovaný příspěvek reprezentuje počáteční pokus o další studium vyvíjející se profesní identity budoucích psychologů.

Literatura

- Bačová, V. (2003). Osobná identita – koštrukcie – text – hľadanie významu. In I. Čermák, M. Hrebíčková, & P. Macek (Eds.), *Agrese, identita, osobnosť* (201–222). Brno: PSÚ AV ČR.
- Berliner, D. C., & Calfee, R. C. (1996). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Blatný, M. (2003). Sebepojetí z pohľedu sociálne-kognitívnej psychológie. In M. Blatný, & A. Plháková (Eds.), *Temperament, inteligence, sebepojetí: Nové pohľedy na tradičné téma psychologickej výzkumu* (87–149). Brno: PSÚ AV ČR, SCAN, Tišnov.
- Firmin, M. W., Wantz, R. A., Holmes, H. J., Stoltzfus, M., Ray, B. N., & Geib, E. F. (2012). Undergraduate college students' perceptions of psychologists. *North American Journal of Psychology*, 14(2), 371–382.
- Hatcher, R. L., & Lassiter, K. D. (2007). Initial training in professional psychology: The practicum competencies outline. *Training and Education in Professional Psychology*, 1, 49–63.
- Katsena, L., & Dimdins, L. (2015). Stereotypes about mental health care providers as predictor of psychological help seeking intentions. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6, 50–57.
- Koocher, G. P., & Keith-Spiegel, P. (2008). *Ethics in psychology and the mental health professions. Standards and cases*. Oxford: Oxford University Press.
- Mareš, J. (2009). *Europský certifikát z psychologie*. Praha: Grada.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopédie obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Nelson, T. D. (Ed.) (2009). *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. New York: Psychology Press.
- Průcha, J. (2004). *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.
- Vymětal, J. (1996). *Rogersovská psychoterapie*. Praha: Československý spisovatel.
- Weiss, P., et al. (2011). *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál.

Postoje studentů psychologie vůči křesťanství

PAVEL MORAVEC, ALENA SLEZÁČKOVÁ

Psychologický ústav FF MU, Brno
pmoravec@mail.muni.cz

Abstrakt

Náboženství a psychologie jsou oblasti, které se podle některých autorů vzájemně vymezují a podle jiných se částečně překrývají. Cílem příspěvku je představit výsledky výzkumu zabývajícího se postoji studentů psychologie vůči křesťanství. Dvě otázky s volnou možností odpovědi na vnímaná pozitiva a negativa byly položeny 88 studentům FF MU v Brně. Odpovědi byly zpracovány kvalitativně metodou zakotvené teorie. Studenti na křesťanství nejvíce obdivovali skutečnost, že pomáhá vytvářet společenství lidí, nabízí smysl života a vede k pomoci ostatním. Nejvíce mu vytýkali přílišné dogmatické myšlení a neochotu k reflexi nad sebou, manipulativní jednání vůči věřícím lidem a odmítání odpovědnosti za vlastní život. Výsledky byly kvantitativně porovnány podle pohlaví, osobnostních charakteristik respondentů a jejich míry ztotožnění se s křesťanstvím.

Klíčová slova: postoje ke křesťanství, spiritualita, studenti psychologie

Attitudes of Psychology Students to Christianity

Abstract

Some authors say that religion and psychology are areas which define themselves; others say that they partially cover each other. The goal of this article is to present results of our research of the attitudes of psychology students to Christianity. Two open questions for perceived positives and negatives were put to 88 students of Faculty of Arts of Masaryk University in Brno.

The answers were analyzed by Grounded theory. Common categories from the answers were created. Then the frequency of these answers was counted. The most common positives of Christianity were the community, the offer of the sense of the life and the leading to the help for others. The most common negatives were the dogmatic thinking, the manipulation and the rejection of one's responsibility. The results were compared by sex, personality and the intensity of identification to Christianity.

Key words: attitudes to Christianity, spirituality, psychology students

Úvod

Tématem konference Psychologické dny 2016 byly možnosti a hranice psychologie. Jednou z hraničních oblastí psychologie je zcela jistě rovina náboženství a spirituality. Tento oblastem je dnes běžně věnována pozornost v odborných psychologických učebnicích (např. Říčan, 2010). Vztah psychologie a náboženství však není jednoduše popsatelný. Psychologie a náboženství se mohou vzájemně konfrontovat několika způsoby. Jeden ze způsobů můžeme nazvat evolučním. Z tohoto úhlu pohledu psychologie postupně nahradila náboženství. Rady do života, které kdysi dávali kněží ve zpovědnících, dnes dávají psychologové a psychoterapeuti. Freud (dle Künga, 2010) měl pravdu, když konstatoval, že náboženské rituály umožňují např. redukci úzkosti. Dnes lidé nemusejí pro úlevu ve vlastním svědomí chodit do zpovědnice, ale zbavení se pocitu viny mohou – často efektivněji – nalézat v psychoterapeutickém procesu.

Dalším způsobem konfrontace psychologie a náboženství je vztah vzájemného soupeření. V tomto pojetí má náboženství z psychologie obavu a psychologie naopak náboženstvím pohrdá, protože jej není možné objektivně měřit a zkoumat (Cucci, 2013). Na straně náboženství je tato nedůvěra způsobena strachem – co když připraví psychologie věřící lidi o víru? Otázka je namísto. Považujeme-li např. psychoterapii za nástroj „nápravy“ jedince, pak trefně konstatuje Říčan (2007), že některé čisticí prostředky mohou být natolik silné, že z čištěného předmětu nic neponechají. Dovolíme si však dodat, že v tomto ohledu nemůže psychologie připravit jedince o jeho funkční vztah k nadpřirozenu, ale může jej připravit o patologickou formu tohoto vztahu. Na druhé straně náboženský rozdíl lidské psychiky představuje výzvy i pro psychologa samotného, aby se touto otázkou zabýval nejprve sám u sebe. Nechuť, nebo dokonce obavy ze spirituálního rozdílu

vlastní existence pak mohou vést k pohrdavému pohledu na náboženství jako na něco nevědeckého.

Plodným způsobem konfrontace psychologie a náboženství může být snaha o vzájemné obohacení. Psychologie je vůči náboženství kritická, ale tato kritika může být pro náboženství velkou výzvou. Je to cesta, kterou ve svých knihách propaguje Halík (např. 2010). Naopak náboženský pohled na lidskou psychiku může obohatit její někdy příliš deterministický pohled na člověka. Pastorální terapeut Rebel (dle Kašparů, 2002) uvádí jako charakteristiky zdravé víry tyto skutečnosti: zdravá víra přispívá k rozvoji osobnosti, podporuje harmonické vztahy s ostatními, vyznačuje se otevřeností vůči zkušenosti ostatních a nevzbuzuje strach. Naopak za nábožensky vadné postoje Rebel považuje např. nenávist proti jinak smýšlejícím, duchovní nátlak, náboženskou touhu po moci nebo umrtvování těla přehnanou askezí.

Česká republika je z hlediska náboženství zajímavým fenoménem. Hamplová (2013) ve své sociologické studii vyvrací mýtus o tom, že Češi jsou nejvíce ateistickým národem v Evropě. Konstatuje, že z hlediska víry v základní prvky křesťanské věrouky skutečně patříme k nejsekulárnějším zemím euroatlantického prostoru. Projevuje se to především velkou nedůvěrou v náboženské instituce. Hanuš (2015) vidí důvody této nedůvěry především v historických okolnostech – násilná rekatolizace po bitvě na Bílé hoře, propojení církevní hierarchie a habsburské monarchie a poté nenávistný postoj komunistického režimu vůči náboženství. Hamplová (2013) však dodává, že z hlediska víry v magické fenomény jsme naopak čtvrtí v pořadí intenzity víry v tyto jevy. Pouze 6 % obyvatel České republiky nevěří v Boha a odmítá existenci náboženských fenoménů. Jsme tedy zemí, kde lidé vnímají přesah vlastního života, ale nemají potřebu tento přesah hledat v tradičních náboženských institucích.

Častou otázkou, na kterou výzkumníci v oblasti psychologie náboženství hledají odpověď, je souvislost mezi osobností jedince a jeho náboženským prožíváním. Výzkumem souvislostí extrémních náboženských postojů a osobnostních charakteristik tzv. Velké pětky (Big Five) se ve slovenském prostředí zabývala Adamovová (2006). V jejím výzkumu se dimenze otevřenost vůči zkušenosti ukázala jako dobrý prediktor fundamentalistického založení jedince – fundamentalističtí respondenti vykazovali nízké skóry u této dimenze.

Kvalitativním výzkumem představy Boha, způsobu prožívání víry a vnímaných problémů s vlastní vírou jsme se zabývali v naší studii (Moravec

& Tenklová, 2016). Ve studii týkající se mužských křesťanských skupinek u nás (Moravec & Slezáčková, 2016) jsme se zabývali také vnímaným spirituálním rozdílem těchto společenství.

Cílem tohoto výzkumu bylo zkoumat pozitivní a negativní postoje studentů psychologie ke křesťanství. V zahraničních výzkumech se postojům ke křesťanství věnoval především Francis (1993). Vytvořil dotazník zkoumající postoje ke křesťanství, ve kterém respondenti na pětistupňové Likertově škále charakterizovali své postoje ke křesťanství. Dotazník byl poté přeložen do různých jazyků a byl použit především pro výzkum nábožensky orientovaných osob (např. Flere, Francis & Robbins, 2011; Francis, Robbins, Sion, Lewis & Barnes, 2007). Dotazník byl také přeložen do češtiny a jeho psychometrické vlastnosti byly ověřovány na vzorku 3 432 středoškoláků ve věku 14–16 let (Francis, Quesnell & Lewis, 2010). Česká verze dotazníku vykázala uspokojivé psychometrické vlastnosti a ukázala, že dospívající lidé z České republiky vykazují méně pozitivní postoje ke křesťanství než jejich vrstevníci v Anglii.

V našem výzkumu jsme se pokusili vyhnout přeloženým verzím zahraničních dotazníků, které nemusí vždy reflektovat specifické místní nábožensko-kulturní podmínky. Cílem našeho výzkumu bylo kvalitativním způsobem zmapovat pozitivní i negativní postoje studentů psychologie ke křesťanství v České republice. Jednalo se o explorační výzkum s těmito výzkumnými otázkami:

1. Co studenti psychologie obdivují na křesťanství?
2. Co studentům psychologie na křesťanství vadí?
3. Liší se postoje studentů psychologie ke křesťanství v závislosti na pohlaví?
4. Liší se postoje studentů psychologie ke křesťanství podle míry ztotožnění se s křesťanstvím?
5. Liší se postoje studentů psychologie ke křesťanství podle míry osobnostních charakteristik?

Náš výzkum probíhal během tří semestrů výuky volitelného předmětu psychologie náboženství na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

Metoda

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili studenti volitelného předmětu psychologie náboženství na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně v letním a zimním semestru 2015 a letním semestru 2016. Výzkumu se zúčastnilo 88 studentů (29 mužů a 59 žen). V rámci sběru dat byla respektována základní etická pravidla, jako je dobrovolnost účasti ve výzkumu a anonymní zpracování dat.

Respondenti měli na začátku dotazníku zatrhnout, jestli jsou členy nějaké církve či náboženského uskupení: (a) Katolická církev, (b) Evangelická církev, (c) Jiná křesťanská církev nebo komunita, (d) Islám, (e) Židovská víra, (f) Hinduismus, (g) Buddhismus, (h) Jsem duchovně založený člověk, který se nehlásí k žádnému tradičnímu světovému náboženství, (i) Bez náboženství nebo vyznání, protože jsem ateista a (j) Něco jiného, jmenovitě _____. Druhá otázka zjišťovala, jak silně respondent vnímá, že patří do dané náboženské skupiny: (a) Vůbec tam nepatřím, (b) Velmi málo tam patřím, (c) Jen trochu tam patřím, (d) Spiš tam patřím, (e) Hodně tam patřím a (f) Velice silně tam patřím.¹

25 % respondentů uvedlo, že se cítí být členy (a) Katolické církve, 40 % uvedlo variantu (h) Jsem duchovně založený člověk, který se nehlásí k žádnému tradičnímu světovému náboženství, 23 % (i) Bez náboženství nebo vyznání, protože jsem ateista, 8 % (j) Něco jiného, 1 % (b) Evangelická církev, 1 % (c) Jiná křesťanská církev nebo komunita a 1 % (d) Islám. Z respondentů, kteří na první otázku odpověděli (a) Katolická církev, (b) Evangelická církev nebo (c) Jiná křesťanská církev nebo komunita a na druhou otázku (e) Hodně tam patřím nebo (f) Velice silně tam patřím, jsme vytvořili skupinu (I) Praktikující křesťané ($N = 17$). Zbylí respondenti byli zařazeni do skupiny (II) Respondenti bez silné příslušnosti k určité náboženské skupině ($N = 71$).

Použité nástroje

Po zodpovězení dvou otázek ohledně náboženské příslušnosti (viz část Výzkumný soubor) a pohlaví měli respondenti volně písemně odpovědět na dvě otázky:

1. Co oceňuji (obdivuji) na křesťanství?
2. Co mi na křesťanství vadí?

¹ Tyto dvě otázky byly převzaty z jiného výzkumného projektu A. Slezáčkové (zatím nepublikováno).

Poté ještě respondenti vyplnili dotazník NEO-FF I. Dotazník obsahuje 60 položek a zjišťuje pět dimenzi osobnosti (neuroticismus, extravereze, otevřenosť vůči zkušenosti, přívětivost a svědomitost).

Zpracování dat

Data byla zpracována metodou zakotvené teorie (Straus & Corbinová, 1999). V odpovědích respondentů byly hledány společné kategorie. Tyto kategorie byly pojmenovány a byla zjišťována četnost jejich výskytu v odpovědích respondentů. Poté byly zkoumány rozdíly mezi respondenty podle pohlaví a míry ztotožnění se s křesťanstvím (pomocí kontingenčních tabulek) a podle osobnostních charakteristik (pomocí t-testu).

Výsledky

Pozitiva křesťanství očima studentů psychologie

V odpovědích na otázku č. 1 Co oceňuji (obdivuji) na křesťanství? byly nalezeny tyto společné kategorie odpovědí (kategorie jsou seřazeny podle četnosti výskytu; některé kategorie byly zastoupeny ve více odpovědích, proto součet není 100 %): (A) Vytváří společenství lidí (35 %), (B) Nabízí smysl života (30 %), (C) Vede k pomoci ostatním (25 %), (D) Nabízí morální pravidla (23 %), (E) Zlepšuje kvalitu života (17 %), (F) Nabízí duchovní hodnoty (15 %), (G) Nabízí jistotu a bezpečí (10 %), (H) Dává naději (10 %), (I) Má tradici a udržuje ji (10 %), (J) Pomáhá k osobnímu rozvoji (8 %), (K) Vede k důvěře v Boha (6 %), (L) Ukazuje směr (6 %), (M) Posiluje (6 %), (N) Dává důraz na rodinu (5 %), (O) Vede k odpustění a smíření (3 %), (P) Vede ke svobodě (2 %) a (Q) Nabízí životní rituály (1 %).

Kategorie vytvořené z odpovědí na vnímaná pozitiva křesťanství jsme se pokusili seskupit do obsahově širších celků, nadřazených kategorií. Výsledek je zobrazen v tabulce 1.

Tab. 1: Seskupení vytvořených kategorií odpovídí na otázku: „Co na křesťanství obdivuji (oceňuji)?“ do nadřazených kategorií ($N = 88$)

Nadřazené kategorie	Kategorie
Rozvíjení společenství	(A) Vytváří společenství lidí (N) Dává důraz na rodinu (C) Vede k pomoci ostatním
Nabídka duchovních hodnot	(B) Nabízí smysl života (F) Nabízí duchovní hodnoty (H) Dává naději (K) Vede k důvěře v Boha (M) Posiluje (O) Vede k odpuštění a smíření
Nabídka pravidel pro život	(D) Nabízí morální pravidla (E) Zlepšuje kvalitu života (L) Ukazuje směr (G) Nabízí jistotu a bezpečí (J) Pomáhá k osobnímu rozvoji (P) Vede ke svobodě
Nezařazené kategorie	(I) Má tradici a udržuje ji (Q) Nabízí životní rituály

Negativa křesťanství očima studentů psychologie

V odpovědích na otázku č. 2 Co mi na křesťanství vadí? byly nalezeny tyto společné kategorie odpovědí (kategorie jsou seřazeny podle četnosti výskytu; některé kategorie byly zastoupeny ve více odpovědích, proto součet není 100 %): (A) Manipulace a nátlak (32 %), (B) Dogmatismus a chybějící reflexe (30 %), (C) Zbavování odpovědnosti (25 %), (D) Fanatismus a násilí ve jménu víry (23 %), (E) Nepravdivost, odklon od podstaty (21 %), (F) Netolerance k ostatním (19 %), (G) Povýšenost nad ostatní (15 %), (H) Konzervativismus a neaktuálnost (12 %), (I) Potlačování přirozenosti (11 %), (J) Zkostnatělost, přílišná institucionalizace (9 %), (K) Vyvolávání strachu a pocitů viny (6 %), (L) Bránění osobnímu růstu (2 %) a (M) Materialismus, kolosálnost (2 %).

Kategorie vytvořené z odpovědí na vnímaná negativa křesťanství jsme se pokusili seskupit do obsahově širších celků, nadřazených kategorií. Výsledek je zobrazen v tabulce 2.

Tab. 2: Seskupení vytvořených kategorií odpovědí na otázku: „Co mi na křesťanství vadí?“ do nadřazených kategorií ($N = 88$)

Nadřazené kategorie	Kategorie
Dogmatismus a neaktuálnost	(B) Dogmatismus a chybějící reflexe
	(H) Konzervatismus a neaktuálnost
	(I) Potlačování přirozenosti
	(J) Zkostnatělost, přílišná institucionalizace
Nátlak	(A) Manipulace a nátlak
	(C) Zbavování odpovědnosti
	(D) Fanatismus a násilí ve jménu víry
	(F) Netolerance k ostatním
	(K) Vývolávání strachu a pocitů viny
	(L) Bránění osobnímu růstu
Nezařazené kategorie	(E) Nepravdivost, odklon od podstaty
	(G) Povýšenost nad ostatní
	(M) Materialismus, kolosálnost

Porovnání podle věku, náboženské příslušnosti a osobnostních charakteristik

Při porovnání respondentů podle pohlaví byla u odpovědí na pozitiva křesťanství zastoupena kategorie (D) Nabízí morální pravidla častěji u mužů ($\chi^2 = 5,6$, $df(1)$, $p = 0,003$). Při porovnání podle míry ztotožnění se s křesťanstvím byla u odpovědí na pozitiva křesťanství kategorie (D) Nabízí morální pravidla častěji zastoupena u skupiny (II) Respondenti bez silné příslušnosti k určité náboženské skupině ($\chi^2 = 6,2$, $df(1)$, $p = 0,013$).

Při porovnání podle míry osobnostních charakteristik tzv. Velké pětky byla u odpovědí na pozitiva křesťanství kategorie (G) Nabízí jistotu a bezpečí zastoupena častěji u respondentů s vyššími skóry v dimenzi přívětivost ($p = 0,03$). Kategorie (D) Nabízí morální pravidla byla častěji zastoupena u respondentů s nižšími skóry u dimenze svědomitost ($p = 0,01$). U odpovědí na negativa křesťanství byla kategorie (D) Fanatismus a násilí ve jménu víry častěji zastoupena u respondentů s vyššími skóry u dimenze otevřenosť ($p = 0,024$) a kategorie (I) Potlačování přirozenosti byla častěji zastoupena u respondentů s vyššími skóry u dimenze extraverze ($p = 0,047$).

Diskuse

Při analýze odpovědí na vnímaná pozitiva se ukázalo, že respondenti na křesťanství oceňovali především společenství, nabídku duchovních hodnot a nabídku pravidel pro život. Vyplývá z toho skutečnost, že chce-li křesťanství oslovit dnešní mladé lidi, mělo by tyto dimenze patřičně rozvíjet. Důležitost společenství jako opory ve vídě jsme konstatovali v našem výzkumu mužských křesťanských společenství (Moravec & Slezáčková, 2016). U vnímaných negativ křesťanství si studenti nejvíce stěžovali na neaktuálnost a nátlak. K podobným výsledkům jsme došli i v našem předchozím výzkumu (Moravec & Tenklová, 2016), kde 24 % respondentů bez silné příslušnosti ke křesťanství uvádělo jako problém učení církve. Je to opět výzva pro křesťanství, aby hovořilo srozumitelným jazykem, bylo otevřené k diskuzi a respektovalo svědomí každého jedince. Naše výsledky se tak v mnohém shodují s poznatky Rebela (dle Kašparů, 2002).

Zhodnotíme-li některé nalezené rozdíly mezi respondenty, pak nabídku morálních pravidel [kategorie (D)] více oceňovali studenti neidentifikovaní s křesťanstvím. Kategorii (D) Nabízí morální pravidla častěji uváděli respondenti s nižšími skóry u osobnostní dimenze svědomitost. Nabízí se vysvětlení, že méně svědomití lidé oceňují, že křesťanství nabízí pravidla pro život. U výtek vůči křesťanství uváděli respondenti s vyššími skóry u osobnostní dimenze otevřenosť vůči zkušenosti častěji, že jim vadí (D) Fanatismus a násilí ve jménu víry. Potvrzují se tak výsledky studie Adamovové (2006), která uvádí dimenzi otevřenosť vůči zkušenosti jako jednu z nejvíce vypovídajících o náboženském fanatismu. Můžeme tedy konstatovat, že osobnost jedince přímo nepredikuje jeho postoje k náboženství, avšak některé z těchto postojů mohou být osobností jedince ovlivněny.

Za hlavní nedostatek naší studie považujeme zpracování dat pouze jedním výzkumníkem. Je tak zpochybněna reliabilita zjištěných dat. Dalším límitem je výzkumný soubor, který se skládal pouze ze studentů psychologie.

Z možností dalšího výzkumu se nabízí položit stejné otázky skupině psychologů s několika lety praxe a porovnat data s našimi výsledky. Neméně zajímavé se jeví zkoumat postoje vůči psychologii u kněží nebo lidí, kteří v církvi pracují.

Závěr

Jak uvádí Küng (2010), pravá religiozita by měla plnit funkci osvobojující, léčivou a stabilizující, nikoliv zotročující, škodlivou a destabilizující. Věříme, že naše práce přináší zajímavou sondu do pohledu budoucích psychologů na křesťanství, jež by mohla být užitečná především pro rozvoj zdravého prožívání křesťanské víry.

Literatura

- Adamovová, L. (2006). Náboženský fundamentalismus z pohledu osobnosních a kognitivních charakteristik. In P. Halama, L. Adamovová, M. Hatková, & M. Strženec (Eds.), *Religiozita, spiritualita a osobnost. Vybrané kapitoly z psychologie náboženství* (55–103). Bratislava: SAV.
- Cucci, G. (2013). *Esperienza religiosa e psichologia*. Leumann: Elledici.
- Francis, L. J. (1993). Reliability and validity of a short scale of attitude towards Christianity among adults. *Psychological Reports*, 72, 615–618.
- Francis, L. J., Robbins, M., Sion, T., Lewis, Ch. A., & Barnes, L. P. (2007). Psychological health and attitude toward Christianity among protestant and catholic sixth form pupils in Northern Ireland. *Pastoral Psychology*, 56, 157–164. doi: 10.1007/s11089-007-0092-z
- Francis, L. J., Quesnell, M., & Lewis, Ch. A. (2012). Assessing Attitude toward Christianity among Adolescents in the Czech Republic. *The Irish Journal of Psychology*, 31(3–4), 125–134. doi: 10.1080/03033910.2010.10446330
- Flere, S., Francis, L. J., & Robbins, M. (2011). The Psychometric Properties of the Serbian Translation of the Francis Scale of Attitude toward Christianity: A Study among Eastern Orthodox Christians. *Pastoral Psychology*, 60(2), 217–222. doi: 10.1007/s11089-010-0327-2
- Halík, T. (2010). *Co je bez chvění, není pevné. Labyrintem světa s vírou a pochybností*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Hamplová, D. (2013). *Náboženství v české společnosti na prahu 3. tisíciletí*. Praha: Karolinum.
- Hanuš, J. (2015). *Služebníci neužiteční. Kněžská identita v českých zemích ve 20. století*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Hřebíčková, M. (2004). NEO osobnostní inventář (podle NEO-PI-R P. T. Costa a R. R. McCrae). Praha: Testcentrum.
- Kašparů, M. (2002). *Základy pastorální psychiatrie pro zpovědníky*. Brno: Cesta.
- Küng, H. (2010). *Freud a budoucnost náboženství*. Praha: Portál.
- Moravec, P., & Tenklová, L. (2016). Představa Boha a prožívání spirituality u praktikujících katolíků. Kvalitativní výzkumná studie. In K. Millová, A. Slezáčková, P. Humpolíček,

& M. Svoboda (Eds.), *Sociální procesy a osobnost 2015. Otázky a výzvy. Sborník příspěvků* (270–275). Brno: Masarykova univerzita.

Moravec, P., & Slezáčková, A. (2016). Psychological benefits and costs of participating in men's groups in the Czech Republic. *Journal of European Psychology Students*, 7(1), 1–8. doi: <http://dx.doi.org/10.5334/jeps.346>

Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál.

Říčan, P. (2010). Spiritualita v centru struktury osobnosti. In M. Blatný et al., *Psychologie osobnosti. Hlavní současné přístupy* (225–238). Praha: Grada Publishing.

Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu, Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce; Boskovice: Nakladatelství Albert.

Problematika grafomotorického projevu u žáků základní školy: výsledky pilotní studie

MICHAELA PUGNEROVÁ, MARTINA FASNEROVÁ

Katedra psychologie a patopsychologie, Pedagogická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci
michaela.pugnerova@upol.cz; martina.fasnerova@upol.cz

Abstrakt

Grafomotorika zahrnuje úroveň motorické způsobilosti pro grafický výraz, psaní, obkreslování, kreslení či rýsování. Zvládnutí grafomotorických dovedností je žádoucí pro děti před nástupem do první třídy základní školy. Mají velký význam pro vývojovou diagnostiku, diferenciální diagnostiku a diagnostiku osobnosti. V předloženém příspěvku budeme prezentovat výsledky pilotní studie, která měla za cíl zmapovat úroveň grafomotorických dovedností žáků základních škol po zahájení povinné školní docházky. Za jímala nás rozdílnost grafomotorických dovedností s ohledem na pohlaví žáka a prostředí školy (vesnické a městské). Prezentované výsledky pilotní studie jsou přípravou pro širší plánovaný výzkum populace dětí základních škol v ČR. Pilotní studie byla podporována prostřednictvím projektu IGA-PdF-2016-020 – Vybrané psychosociální faktory zdraví u současných vysokoškolských studentů učitelských oborů.

Klíčová slova: grafomotorické dovednosti, Test obkreslování, stimulační programy

The issue of graphomotoric skills in elementary school pupils: Results of a pilot study

Abstract

Graphomotor includes the level of motor proficiency for graphic expression, writing, tracing, drawing or drafting. Mastering graphomotoric skills it is desirable for the children before entering the first grade of elementary school. Are of great importance for developmental diagnosis, differential diagnosis and diagnosis of personality. In the present contribution, we will present the results of the pilot study, which aims to map out the level graphomotoric skills of pupils in primary schools after the start of compulsory schooling. We were interested in the diversity of graphomotoric skills regarding the gender of the pupil and the school environment (rural and urban). The presented results of the pilot study are preparation for a broader planned research of the population of children of primary schools in the CZECH republic. The pilot study was supported by the project IGA-PdF-2016-020. The selected psychosocial factors of health in current university students of educational courses.

Key words: skills of drawing, Test of drawing, stimulations programmes

Úvod

Zahájení povinné školní docházky přináší dítěti i jeho rodičům významné změny v dosavadním způsobu života a pro většinu dětí znamená určitou míru zátěže. Jeden z hlavních ukazatelů pro posouzení školní zralosti je úroveň grafomotoriky. Grafomotorika je specifická motorika, koordinovaná pohybová aktivita při grafických projevech (Bednářová & Šmardová, 2006). Grafomotorické dovednosti tvoří důležitý předpoklad pro nácvik psaní, a proto je třeba neustále je podněcovat. Míra nároku na dítě navštěvující první třídu je hned od počátku velmi vysoká. Podle Vágnerové (1997, 2001) se školní nezralost projeví nedostatky v oblasti předpokladů k počáteční výuce trivia (čtení, psaní, počítání). Za nezralé označujeme děti trpící dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž jejich celková rozumová úroveň odpovídá širší normě, tj. není nižší než lehký podprůměr. Prezentovaná výzkumná pilotní studie se zaměřuje právě na zmiňovanou problematiku a věkovou kategorii.

Charakteristika grafomotoriky

Jedním z řešených témat soudobé pedagogicko-psychologické problematiky nejen v českém prostředí, ale i v kontextu mezinárodním je čtenářská gramotnost. Součástí čtenářské gramotnosti je tzv. písářská gramotnost, která se pregnantně rozvíjí v elementární třídě základní školy, ale jejíž základy jsou kladený již v preprimárním vzdělávání. K tomu, aby se u dítěte rozvíjela a prohlubovala písářská gramotnost, musí dojít k rozvoji grafomotoriky před nástupem do základní školy. Problematicce grafomotoriky, zejména jejím obtížím a rozvoji je v dnešní době věnováno stále více prostoru k diskusím. Aktuálnost tématu spočívá ve stále větším počtu dětí, které mají problémy se sníženou kvalitou hrubé a následně jemné motoriky. Grafomotorické dovednosti je zapotřebí u dětí předškolního věku systematicky a cílevědomě rozvíjet, protože vedou k osvojení čtení a psaní, tedy k osvojení základních dovedností každého gramotného člověka.

Tak jak se rozvíjí a zdokonaluje hrubá motorika, potažmo jemná motorika, u dítěte, tak se také zdokonalují dovednosti grafomotorické. Rozvoj grafomotorických dovedností je velmi individuální. Přesto se pokusíme grafomotoriku definovat tak, aby byly vymezeny styčné body pro pochopení dané problematiky. Je potřeba vymezit definici grafomotorických dovedností u dětí jednotně. Např. Hartl a Hartlová (2000) hovoří o grafomotorice jako o souboru psychomotorických činností, jež u dítěte probíhají během vlastního kreslení a psaní.

Bednářová a Šmardová (2006) definují grafomotoriku jako určitý díl jemné motoriky a psychických funkcí, který využíváme pro činnosti kreslení a psaní. Psychické funkce, které se primárně podílejí na stupni rozvoje grafomotoriky, jsou zejména rozumové předpoklady, volní úsilí, pozornost a zrakové vnímání.

Mlčáková (2009) rozlišuje dvě složky psaní. Tou první je právě složka grafická, která představuje vytváření tvarů písmen, slov a tvoří ekvivalent k pojmu grafomotorická složka písma. Druhou následující složkou psaní je pravopis.

Šupšíková (1991) zastává názor, že se můžeme naučit dovednosti psaní vlivem složité psychické činnosti, jejímž výsledkem je nový psychicko-funkční systém bezprostředně spjatý se zvukovou řečí a myšlením. Proto podstatu psaní nacházíme v transformaci auditivní, optické či vlastní verbální informace na složitou grafomotorickou, čímž vznikne psané slovo.

Grafomotorika je zároveň velmi úzce spojená s vizuomotorikou, která je také nezbytná pro nácvik elementárního čtení i psaní. Úroveň vizuomotoriky se následně může projevit i v dětské kresbě.

Kresba je pro dítě zcela přirozenou a ve většině případů i oblíbenou činností. Bednářová a Šmardová (2006) shrnují význam kresby do těchto základních faktorů:

- zajistí informace o celkové vývojové úrovni vyspělosti, dovednostech, schopnostech dítěte;
- přinese informace o úrovni jemné motoriky a grafomotoriky, o zrakovém a prostorovém vnímání dítěte;
- zjistí úroveň vizuomotoriky (spolupráce zrakového vnímání a vlastního pohybu ruky);
- pomůže objasnit emocionální stav dítěte, jeho vztahy a postoje k druhým;
- funguje jako komunikační prostředek, tedy i jako terapeutický [např. Kutálková (2005) sledovala kresbu lidské postavy a tvrdí, že v ní najdeme reálnou úroveň vývoje kresby, címkž má na mysli biologický věk dítěte, a techniku držení tužky, stejně jako prvky nejistoty, bážlivosti či naopak zvýšeného sebevědomí] či rehabilitační nástroj.

Jak již bylo řečeno, grafomotorika jako soubor psychomotorických činností při kreslení a psaní nás informuje o celkovém vývoji dítěte. Sindelarová (1996) většinu těchto ukazatelů označuje jako dílčí neboli bazální funkce, jež se rozvíjejí právě v souvislosti s psychomotorickým zráním dítěte. Jsou sem zařazeny auditivní a vizuální pozornost, paměť, diferenciace, intermodalita (propojení vjemů z odlišných smyslových analyzátorů), serialita (princip následnosti) a prostorová orientace.

Dílčí funkce vysvětluje na příkladu stromu, který má kořeny, kmen, korunu. Koruna obsahuje všechny naše vědomosti, dovednosti, kterým jsme se naučili, tzn. nás aktuální stav. To, jak tato koruna vypadá, záleží na kmene a kořenech, které představují dílčí funkce.

Když se děti intenzivně zaobírají prostorovým vnímáním, obratností a koordinací nabízejících se pohybů, mohou dlouhodobě zvyšovat své grafomotorické a psychomotorické dovednosti. Tato skutečnost vyplynula ze studie grafomotorické podpory v prevenci psychomotorického vývoje neboli G-FIPPS, kterou uskutečnila švýcarská vysoká škola Heilpädagogik v Curychu (Vetter, 2010).

V České republice také existuje mnoho programů týkajících se rozvoje, ba dokonce reeduкаce grafomotoriky. Mezi nejznámější patří tříměsíční program grafomotorické rehabilitace Yvety Heyrovské určený dětem od pěti let, přesněji tedy pro děti předškolního a mladšího školního věku. Je uplatňován svými prvky jako preventivní program pro běžnou populaci v mateřských i základních školách a modifikován pro individuální potřeby žáků a školy, zároveň může být využit k reeduкаci při grafomotorických obtížích individuálně. Je založen na deseti základních lekcích, jejichž cílem se stává uvolnění těch svalových partií, které se intenzivně zapojují při grafických činnostech, a také slouží k zafixování správného úchopu psací potřeby. Speciální uvolňovací cviky dopomohou dítěti k rozvoji jemné i hrubé motoriky (Mlčáková, 2009).

Lipnická (2007) vytvořila stimulační program skládající se z 23 bloků různých činností vedoucích k rozvoji grafomotoriky – například modelování písmen, zapisování prvních písmen slovního pojmenování různých předmětů, psaní dopisů, využití rytmu při psaní aj. K těmto blokům náleží dalších 23 pracovních listů.

Prevenci rozvoje grafomotoriky, ale i nápravám grafomotoriky se také venují Bednářová a Šmardová (2006, 2010), které vytvořily řadu cvičení a pracovních listů, které jsou běžně dostupné jak pro odborníky – pedagogické pracovníky, tak pro rodiče dětí. Vyzdvihují důležitost rozvoje nejprve hrubé motoriky, protože posílíme-li nejprve hrubou motoriku, dojde díky jejímu rozvoji k posunu i v jemné motorice, a následně v grafomotorice. Autorky uvádějí mnoho námětů pro činnosti, jako je skládání, navlékání drobných předmětů, šroubování, uzlování, modelování, malování, různé formy práce s papírem – mačkání, vytrhávání, stříhání, poznávání věcí po hmatu, prstová cvičení aj., o kterých víme, že se v preprimárním vzdělávání rozvíjejí prostřednictvím vzdělávací nabídky v mateřských školách.

Novinkou posledních pěti let se stal Stimulační program autorek Bubeníčková a Janhubová (2015). Stimulační program vychází z akreditovaného programu „Percepční a motorická oslabení ve školní praxi“, který je vhodný nejen pro starší děti, ale i dospělé, kteří utrpěli úrazy hlavy, prodělali nádorová onemocnění mozku, cévní mozkové příhody, nebo pro ty, kteří chtějí svou mysl rozvíjet a trénovat. Stimulační program je zacílený na takovou změnu podmínek, při nichž je dítě schopné kvalitněji pracovat. Nejdří se tedy o cílené zredukování problémových projevů, ale o celkové rozvíjení osobnosti dítěte v pohotovosti myšlení a řeči. Program obsahuje 15 zá-

kladních bloků, v nichž jsou úkoly dodržovány v přesném pořadí, protože veškeré činnosti na sebe následně navazují. Navíc jsou doplněny o rytmizaci v podobě krátké básně či říkadla, které nemají jen funkci motivační či zábavnou, ale strategicky podmíněnou ve spojení řeči a vlastního pohybu. Každá lekce je konkrétně rozpracovaná a její struktura je následující:

Nejprve se začíná složkou motorickou, ve které dítě posiluje a propojuje dýchání, motoriku a motorickou koordinaci končetin. Děti nacvičují pro udržení rovnováhy nové pohybové stereotypy v různých polohách. Poté si fixují a automatizují cílené pohyby těla, jež jsou převážně křížové, protože tím dochází ke koordinaci obou mozkových hemisfér, což působí na rozvoj schopnosti myšlení a paměti.

Následující část je orientována na nácvik grafomotorických dovedností, který závisí na plnění speciálně vypracovaných pracovních listů s cíleným správným úchopem psací potřeby – nácvik formou letadla, uvolněním kloubů ruky a cíleným vedením jejího pohybu ve směru psaní. Plní se výhradně v sedu u stolu, aby byla zachována hygiena psaní.

Každý blok končí činnostmi zaměřenými na posílení percepčních schopností dítěte – zejména na zrakovou a sluchovou oblast. Pro tuto činnost se využívají kartičky s obrázky, listy s úkoly, čímž se rozvíjí nejen základní orientace v prostředí, ale i komunikační dovednosti. Jsou zde i úkoly typu popis obrázku, určování hlásky na začátku/konci slova, hláskování krátkých slov apod.

Celý tento program odkazuje na posílení dílčích funkcí právě ve zmínovaných oblastech, navíc je obohacen o doporučení k metodám práce, hodnocení a motivaci dítěte.

Problematikou grafomotorických dovedností dítěte se zabýváme z tohoto úhlu pohledu záměrně. Chceme nastínit, že literatury a podpůrných stimulačních programů pro rozvoj grafomotoriky je celá řada. Materiálů pro podporu rozvoje grafomotoriky dětí jak pro odborníky – pedagogické pracovníky, tak pro rodičovskou veřejnost je mnoho. Je proto zarázející, že výzkumy ukazují na nedostatečnou připravenost dětí v oblasti grafomotoriky při přechodu z preprimárního k primárnímu vzdělávání. Tuto skutečnost potvrdil i náš pilotní výzkum, který byl realizován v roce 2015 na základních školách.

Cíle výzkumného šetření

- Zjistit kvalitu grafomotorického projevu dětí po zahájení povinné školní docházky.
- Zjistit, zda existují rozdíly v grafomotorických dovednostech žáků z vesnické a městské základní školy.
- Zjistit, zda existují rozdíly v grafomotorických dovednostech mezi chlapci a dívkami.

Výzkumný soubor

Výzkumné šetření bylo realizováno u žáků 1. tříd ZŠ po zahájení povinné školní docházky v roce 2015 v měsíci říjnu. Probíhalo ve dvou školských zařízeních: v městské základní škole – výuka probíhá podle školního vzdělávacího programu (ŠVP) „Škola mnoha možností“ a ve vesnické základní škole – výuka probíhá podle školního vzdělávacího programu (ŠVP) „Vzdělávání k porozumění“.

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 40 žáků, z toho 20 dívek a 20 chlapců, ve věku 6 let, 0 měs. – 6 let, 11 měs., jednalo se o skupinu dětí bez odkladu školní docházky.

Použité metody

Ve výzkumném šetření jsme použili standardizovaný test autorů Matějčka a Vágnerové (1972) – Test obkreslování (pro děti od 5 do 12 let). Test obkreslování patří do kategorie testů kresby podle předlohy, která se využívá k posouzení úrovně vizuální percepce, senzomotorické koordinace, jemné motoriky, grafomotoriky. Využívá se také pro posouzení celkové vývojové úrovně (např. v rámci vyšetření školní zralosti) nebo pro účely diferenciální diagnostiky dětí se sníženou inteligencí a u dětí se suspektní specifickou vývojovou poruchou učení (především dysgrafií).

Dítě má po celou dobu produkce k dispozici předlohu, podle které kreslí. Test obsahuje 12 předloh, které má dítě obkreslovat. Prvních pět předloh jsou jednoduché geometrické figury, které zvládnou děti do 6 let. Další čtyři obrázky jsou složitějšími vnitřně členěnými plošnými tvary. Zvládnou je děti v průměru do 10 let. Poslední tři předlohy reprezentují průnik dvou figur, které mají trojdimenziorní charakter. Tyto předlohy zvládají obkreslit děti starší 10 let. Testy byly vyhodnoceny podle hodnotící škály (1–10; čím nižší

skóre, tím nižší hodnocení výkonu; požadované skóre pro úspěšné splnění úkolu je 5–6).

Tento test lze administrovat jak hromadně, tak jednotlivě, v prezentovaném výzkumném šetření byla využita individuální administrace.

Výzkumné předpoklady

V pilotním výzkumu bylo stanoveno celkem pět výzkumných předpokladů, z nichž vyjímáme dva: VP1 a VP2. Výzkumné předpoklady byly ověřeny pomocí relativní četnosti a grafického znázornění.

VP1: Žáci z vesnické základní školy dosahují lepších grafomotorických dovedností než žáci navštěvující městskou základní školu.

VP2: Chlapci z vesnické základní školy dosahují lepších grafomotorických dovedností než dívky navštěvující vesnickou základní školu.

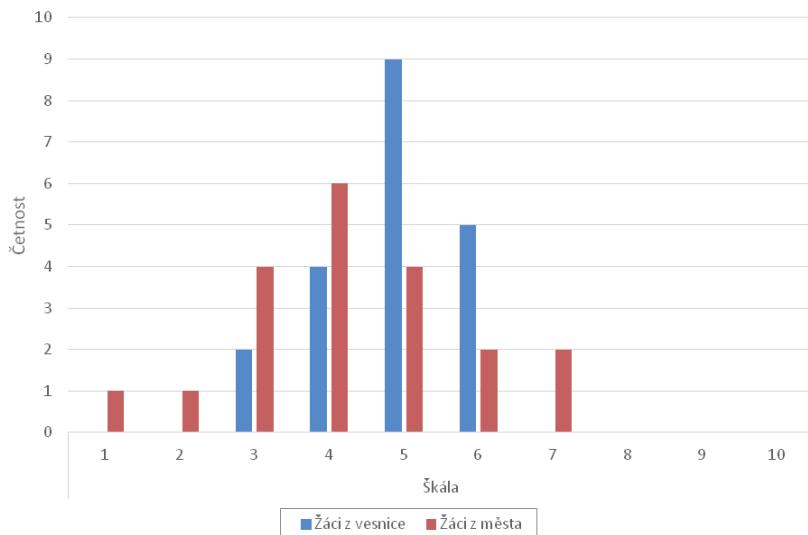
Výsledky šetření

Výsledky šetření budou prezentovány pomocí četnosti, grafického znázornění a názorných ukázek v pořadí VP1 (Tab. 1, Graf 1) a VP2 (Tab. 2, Graf 2).

Tab. 1: Porovnání grafomotorických dovedností žáků z vesnice a žáků z města

	Škála									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Žáci z vesnice	0	0	2	4	9	5	0	0	0	0
Žáci z města	1	1	4	6	4	2	2	0	0	0

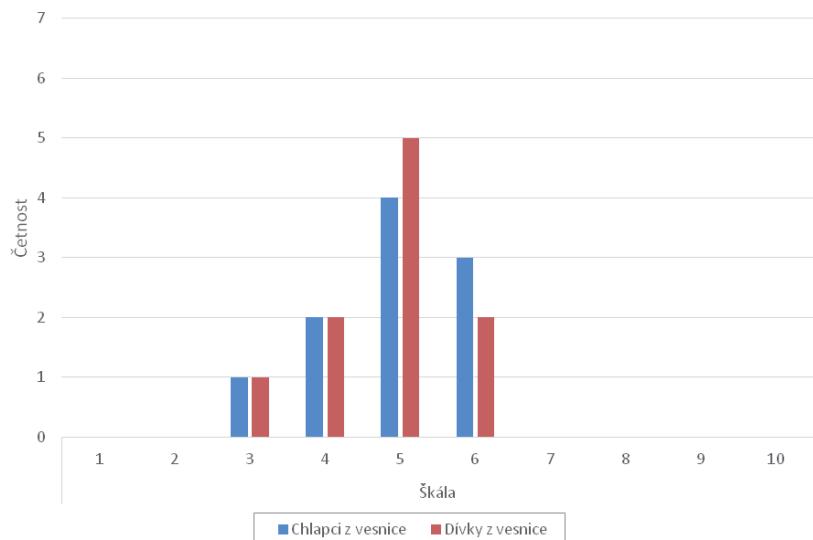
Graf 1: Porovnání grafomotorických dovedností žáků z vesnice a žáků z města (pro lepší čitelnost: modré označení představuje výsledky produkce žáků z vesnice, červené žáků z města)



Podle výzkumného předpokladu (VP1) jsme očekávali, že žáci z vesnické základní školy budou dosahovat lepších grafomotorických dovedností než žáci z městské základní školy. Kritéria pro průměrnou produkci, tj. škály 5 a 6, splnilo čtrnáct žáků z vesnické základní školy a pouze deset žáků z městské základní školy. Škály 4 a 5 zařazují žáky do podprůměrné úrovni z hlediska grafomotorických dovedností. Tuto kategorii splnilo šest žáků z vesnice a deset žáků z města. U žáků z vesnice nebylo dosaženo oblastí hlubokého podprůměru, nadprůměru nebo vysokého nadprůměru. U žáků z městské základní školy se ukázala vysoká různorodost z hlediska hodnocení grafomotorických dovedností. Dva žáci z města splnili kritéria pro oblast nadprůměru, ale také pro oblast hlubokého podprůměru. **Výzkumný předpoklad byl potvrzen.**

Tabulka 2: Porovnání grafomotorických dovedností chlapců a dívek z vesnice

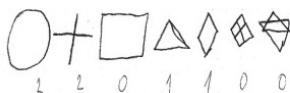
	Škála									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Chlapci z vesnice	0	0	1	2	4	3	0	0	0	0
Dívky z vesnice	0	0	1	2	5	2	0	0	0	0

Graf 2: Porovnání grafomotorických dovedností chlapců a dívek z vesnice (pro lepší čitelnost: modré označení představuje výsledky chlapců, červené dívek)

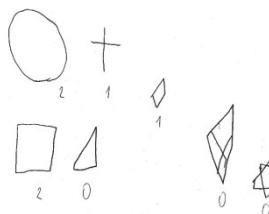
Podle výzkumného předpokladu (VP2) jsme očekávali, že chlapci z vesnické základní školy budou dosahovat lepších grafomotorických dovedností něž dívky z vesnické základní školy. Kritéria pro průměrnou oblast, tj. škály 5 a 6, splnilo sedm chlapců a sedm dívek z vesnické základní školy. Rozdíl lze pozorovat v počtu zastoupení žáků u škály 6. Vyššího počtu dosáhli chlapci vesnické základní školy oproti dívкам, a to s rozdílem jednoho žáka.

Oblast podprůměru byla zastoupena u chlapců a dívek z vesnické základní školy třemi žáky. U chlapců a dívek z vesnické základní školy nebyla

splněna kritéria pro oblast hlubokého podprůměru, nadprůměru a vysokého nadprůměru. Z výzkumu vyplynulo, že chlapci a dívky z vesnické základní školy jsou si výkonnostně téměř rovni. Výzkumný předpoklad nebyl potvrzen.



KLUK z VESNICE - 7 let



DÍVKA z VESNICE - 9 let

Obr. 1: Názorná ukázka realizace Testu obkreslování potvrzující srovnatelné výkony mezi chlapci a dívками vesnické základní školy

Závěr

Výzkum ukázal, že velkou roli v rozvoji a úrovni grafomotorického projevu hraje individualita žáka a dané prostředí. Výsledky námi prezentovaného pilotního výzkumu (VP1) ukázaly, že lepších grafomotorických dovedností dosahovali žáci navštěvující vesnickou základní školu než žáci navštěvující městskou základní školu. V práci Lažové (2008) se naopak objevila potvrzená hypotéza, která udávala, že děti z městské mateřské školy jsou lépe připraveny na školu než děti z vesnické mateřské školy. Největších rozdílů bylo dosaženo v jazykové úrovni a grafomotorických dovednostech. Lažová potvrzení hypotézy připisuje lepšímu vybavení a kvalifikaci učitelů ve městech.

Výsledky námi prezentovaného pilotního výzkumu (VP2) dále potvrdily, že chlapci a dívky ze základních škol mají srovnatelné grafomotorické dovednosti. Polovina žáků splnila kritéria pro dosažení grafomotorické úrovně v oblasti průměru, téměř polovina žáků splňovala kritéria pro oblast podprůměru. Komárková (2016) uvádí posouzení grafomotorických dovedností u dívek a chlapců po zahájení povinné školní docházky. Výsledky jejího výzkumu rovněž potvrdily, že dívky a chlapci jsou na stejně grafomotorické úrovni. Je to zjištění překvapivé, neboť ve vývojověpsychologické literatuře (Matejček, 2012; Langmeier & Krejčířová, 2006) se ukazují grafomotorické produkce vždy ve prospěch dívčí populace. Jsme si však vědomi, že pre-

zentovaný výzkumný soubor není reprezentativní a zjištěné výsledky nelze generalizovat. Ukazují však nutnost zkoumání grafomotorického projevu dětí nastupujících povinnou školní docházku a potřebnost uplatňování a využívání výše uvedených pracovních prostředků (pracovní listy pro rozvoj grafomotoriky, stimulační programy) ve věkové kategorii dětí preprimárního vzdělávání. Výsledky a závěry výzkumného šetření byly podpořeny nestandardizovaným rozhovorem s učitelkami mateřských a základních škol, které výsledky pilotáže potvrdily.

Literatura

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2006). *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: ComputerPress.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: ComputerPress.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.
- Bubeníčková, P., & Janhubová, Z. (2015). *Maxík. Stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou*. Praha: Sirela.
- Komárková, L. (2016). *Školní zralost – aspekty grafomotoriky*. Diplomová práce. Ostrava: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kutálková, D. (2005). *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lažová, J. (2008). *Školní zralost žáka jako předpoklad vstupu do 1. ročníku ve vztahu k novým kurikulárním dokumentům*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Lipnická, M. (2007). *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Praha: Portál.
- Matejček, Z., & Vágnerová, M. (1972). *Test obkreslování: příručka*. Bratislava: Psycho-diagnostika.
- Matejček, Z. (2012). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Mlčáková, R. (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada.
- Sindelarová, B. (1996). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál.
- Šupšáková, B. (1991). *Detské písmo: chyby a poruchy*. Bratislava: Bradlo.
- Vágnerová, M. (1997). *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum.
- Vetter, M. (2010). *G-Fipps: Grafomotorische Förderung: ein psychomotorisches Praxisbuch*. Dortmund: Borgmann Media.

Umožňuje Ortegova hypotéza vedecký progres?

IMRICH RUISEL

Ústav experimentálnej psychológie Centra spoločenských a psychologických vied SAV,
Bratislava
expsrui@savba.sk

Abstrakt

V kontraste s dobre známym aforizmom sira Izáka Newtona, že „*videl ďalej než ostatní preto, že stal na ramenách obrov*“, Ortegova hypotéza predpokladá, že k vedeckému pokroku prispievajú najmä priemerní vedci. Pôvod hypotézy možno pripisať dielu španielskeho spisovateľa a filozofa José Ortega y Gasseta Vzbura davov z roku 1930. Avšak detailnejšia analýza tohto diela naznačuje, že Ortega pripúšťal, že špičkoví vedci stanovujú rámce, v ktorých môžu úspešne pôsobiť aj úzki špecialisti. Ako však pripomenuť, v niektorých oblastiach vedy sa prejavuje potreba systematickej laboratórnej práce, vykonávanej „*mechanickou prácou mozgu*“, ktorá nepotrebuje špeciálny talent alebo hlbšie pochopenie výsledkov výskumu. Preto názov hypotézy sa netýka celku Ortegovej teórie, ale len záverečnej časti. Najdôležitejšie práce v jednotlivých odboroch citujú predovšetkým príspevky malého počtu vynikajúcich vedcov, čo naznačuje, že v podstate negovali drobnú výskumnú prácu množstva bezmenných spolupracovníkov alebo odborníkov iných špecializácií. Dokonca aj ich menej významné príspevky sa citujú oveľa častejšie než príspevky relatívne neznámych autorov, pričom elitní vedci sú často zoskupení v malej skupine špičkových univerzít. Úloha tohto príspevku je ukázkami publikácej i citačnej praxe aktivovať diskusiu o potrebe kvalitatívnych zmien v súčasnej vede.

Kľúčové slová: Ortegova hypotéza, vedecké poznanie, psychológia vedy

Ortega hypothesis enables scientific progress?

Abstract

In contrast to the well – known aphorism of Sir Isaac Newton that „*he saw further than others because he stood on the shoulders of giants*“ , Ortega hypothesis assumes that to scientific progress contribute especially mediocre scientists. The origin hypothesis is attributable to works by Spanish writer and philosopher José Ortega y Gasset „*The Revolt of the Masses*“ of 1930. However, more detailed analysis of this work suggests, that Ortega admitted that top scientists set out the framework, within which can narrow specialist successfully operate. As pointed out in some areas of science, it appears necessary systematic laboratory work done by the mechanical work of the brain, that does not need special talent or a deeper understanding of research results. Hence the name hypothesis does not apply to the whole theory of Ortega, but only the final part. The most important work in various fields mainly contribution cite a small number of eminent scientists, suggesting that essentially negate the tiny amount of research work of unnamed colleagues or experts in other specialization. Even their minor posts are cited much more frequently than relatively unknown author, while elite scientists are often clusters in a small group of top universities. The task of this article is by a sample of publication and citation practices provoke debate on the need for qualitative changes in a contemporary science.

Keywords: Ortega hypothesis, scientific knowledge, psychology of science

Tento príspevok vychádza s podporou grantu VEGA č. 2/0116/15.

Motto:

„*Hovorí sa, že prítomnosť je tehotná budúcnosťou.*“
Voltaire (1694–1778)

V súčasnosti dochádza k intenzívnym diskusiam o úlohe vedcov pri ďalšom rozvíjaní vedy nielen v rôznych geografických lokalitách, ale aj v odlišných kultúrnych spoločenstvách. Na ilustráciu možno uviesť názory renesančného španielskeho vedca a lekára **Juana Huarte de San Juana** (1529–1588) autora knihy *Examen de Ingenios para las Ciencias*. Vďaka tomuto hutnému spisu sa dnes všeobecne pokladá za predchodcu nielen pedagogickej a diferenciálnej psychológie, ale aj behaviorizmu, psycholingvistiky a neu-

ropsychológie. V liste španielskemu kráľovi Filipovi II. pomerne trúfalo navrhhol, aby sa študenti pred začiatkom štúdia podrobili testu intelektových schopností (*ingenio alebo tvorivá inteligencia*) a podľa výsledku sa vzdelávali v odbore, ktorý bol v súlade s ich schopnosťami. Táto kniha o inteligencii bola preložená do mnohých európskych jazykov a mala veľký dosah na európske myslenie medzi 16. a 18. storočím, najmä na vtedajšiu filozofiu, politiku, jazykovedu, literatúry a psychológiu. Čírali ju nielen filozofi, ale aj králi, cirkevní hodnostári a diplomati z celej Európy. Napriek tomu je dnes Huarte takmer neznámy a jeho odkaz zaujíma len úzky okruh historikov vedy. Osud tohto geniálneho vedca charakterizuje aj jeho následníkov – v dobe, v ktorej žili, výdobytkami svojho poznania oslňovali okolie a neskôr ich nemilosrdne zahalil závoj zabudnutia. Možno aj preto sa dodnes nenaplnila Huarteho požiadavka, aby sa ľudia venovali povolaniam, pre ktoré majú najlepšie predpoklady. Tento príklad ukazuje, že ani maximálne úsilie o zmenu postojov, aj keď je podopreté vecnými argumentmi, ešte nemusí vyvolať zmeny. Hoci Huartovú knihu čírali progresívne mozgy celej Európy, jeho základné myšlienky sa nepresadili. A rozhodne ešte uplynie veľmi dlhý čas, než výber ľudí do rôznych povolaní bude prebiehať podľa španielskeho osvietenca. I keď túto jeho požiadavku pokladajú vedci rôznych špecializácií za veľmi užitočnú. Pochopiteľne, že výber osobností, ktoré sa chcú zaoberať vedou, by mal byť obzvlášť náročný. Dopoliaľ nie je však zrejmé, či sa dnes venuje tomuto problému dostatočná pozornosť, napriek osvietenému mysleniu geniálneho španielskeho lekára.

Osudy vedcov a akceptácia výsledkov ich činnosti neraz spochybňujú prestíž vedy. Aj dnes možno pozorovať pomerne širokú nedôveru verejnosti voči vedcom (občas si vzájomne nedôverujú aj vedci rôznych špecializácií), a tým aj základnému vedeckému poznaniu, ktoré sa týka napríklad evolúcie, očkovania, existencie lochnesskej príšery alebo príčin otepľovania v prírode. Čo však vyvoláva nedôveru k mnohým vedeckým zisteniam?

Napríklad fakt, že ľudia často rozdielne interpretujú rovnaké informácie, ktoré si nielen osvojujú, ale aj spracovávajú a reprodukujú. Preto neraz dochádza ke skresľovaniu reality prostredníctvom schém, to jest k tendencii automaticky uprednostňovať informácie, ktoré potvrdzujú predchádzajúce očakávania. Ak napríklad niekto akceptuje centrálné príčiny globálneho otepľovania, vďaka svojmu motivovanému usudzovaniu odmietne uvažovať o pôsobení znečisteného ovzdušia, pretože tátu možnosť protirečí jeho zafixovaným predstavám. Preto pozorovateľ neraz motivované odmieta

vedecké poznanie. Ak je presvedčený, že globálne oteplovanie je nezmysel, pravdepodobne odmietne aj vedecké informácie, ktoré ho potvrdzujú, bez ohľadu na ich presnosť a vedeckú spoločalivosť. Súčasne však treba priznať, že k takému štýlu myslenia neraz prispievajú aj samotní vedci. Stačí spomenúť hysterické výzvy niektorých vysoko graduovaných zdravotných expertov, ktoré sa týkali šírenia tzv. prasacej chrípky a najmä rizika globálnej zdravotnej katastrofy vyvolanej vírusom Zika. V tomto prípade sa medzi šíriteľmi katastrofickej informácie nachádzali vedci nielen z Oxfordu, ale aj z Harvardovej a Yaleovej univerzity (Ruisel, 2016).

Pri diskusiách o dopadoch vedy na ľudské poznanie sa často vyskytujú problémy s jej praktickým vymedzením. Neraz vyplývajú z toho, že veda je poznávacia aktivita, ktorá prešla v minulosti tolkými premenami, že je úzko spojená s ostatnými spoločenskými aktivitami, čo sa prejavuje pri akýchkoľvek pokusoch o jej definíciu. Veda, či už vo vývoji alebo v cieľovom stave, je subjektívne a psychologicky podmienená, ako každé iné odvetvie vyžadujúce individuálnu i sociálnu aktivitu – preto na otázku *čo je cieľom a zmyslom vedy* ľudia v rozdielnych historických obdobiach odpovedajú rozlične.

Do podstaty vedy (pojmu pochádzajúceho z latinského slova *scientia* – poznatok alebo znalosť) prenikol pomerne hlboko už Aristoteles, ktorý nazačil jej postavenie hierarchiou jednotlivých stupňov ľudského poznania, ktoré tvoria *zmyslové vnímanie* (*aisthésis*) – *skúsenosť* (*empeiriá*) – *veda* (*epistémé*) – *múdrost* (*sofia*). Preto podľa neho veda predstavuje nielen zdôvodnené poznanie, ale aj poznanie príčin a všeobecného (Ruisel, 2016).

Veda obvykle využíva systém získavania poznatkov založený na empirizme (zmyslovej skúsenosti), na experimentovaní a na kontrolovanej metodológii. Nárast poznatkov obvykle prebieha kumulatívne a zvyčajne sa týka určitej systematickej oblasti štúdia. Preto už pred stáročiami sa v rámci filozofického myslenia formovali rozdiely medzi *prirodou filozofiou* (pôvodne vymedzenou Aristotelom, ale výraznejšie presadzovanou medzi rokmi 1600–1800) a *morálou filozofiou* (zameranou na štúdium ľudského správania a vzájomnej interakcie medzi ľuďmi). *Prirodá filozofia* postupne nadobudla svoj dnešný význam orientáciou najmä na fyzikálne a biologickej vedy. *Morálna filozofia* sa postupne prepracovala z pôvodnej tematickej orientácie na sociálnu psychológiu a na problematiku etiky.

Podľa anglického filozofa, fyzika a matematika Alfreda Northa Whiteheada sa veda ako expertná poznávacia aktivita zameriava na vypracovanie a systematizáciu objektívnych poznatkov o realite. Jej základom je výber

faktov, ich systematizácia, kritická analýza a nadväzujúca syntéza nových poznatkov alebo ich zovšeobecnenie, ktoré nielen reflekujú pozorované prírodné alebo sociálne javy, ale aj umožňujú vytvárať príčinne/následné vzťahy, ktoré umožňujú aj prognózovanie. Preto teórie a hypotézy, ktoré sa potvrdzujú novo získanými poznatkami alebo experimentmi, sa formulujú ako zákony prírody alebo spoločnosti. Poslaním vedy nie je len hľadanie čo najjednoduchších vysvetlení zložitých stránok reality. Pri hľadaní tejto jednoduchosti ľahko možno podlahnúť omylu, že realita je v podstate jednoduchá. Vedúcim mottom každého filozofa prírody by teda malo byť varovanie „*hľadaj jednoduchosť, ale nedôveruj jej*“ (Whitehead, 1989).

Podľa Mundaya (2005) je veda základnou súčasťou empirického, teoretického a praktického poznania prirodzeného sveta a realizuje ju komunita výskumníkov používajúcich vedecké metódy ako pozorovanie, experimentovanie a vysvetľovanie javov reálneho sveta. Preto má veda aj duálny charakter – vytvára objektívne poznanie a súčasne sa opiera o myšlienkové konštrukty. Ako však upozornil Beveridge (2005), najdôležitejším vedeckým nástrojom človeka je jeho myseľ. Preto podľa neho je vedecký výskum nielen vedou, ale aj umením.

Úloha vedcov

Od počiatku stredoveku až po osvietenstvo veda (alebo *scientia*) exaktne a systematicky získavala rôzne poznatky. V rozvoji vedy sa striedali extenzívne i revolučné obdobia – vedecké revolúcie menili štruktúru vedy, princípy poznania, vedecké kategórie i metódy, ako aj formy ich organizácie. Pre vedu je charakteristické dialektické pôsobenie procesov jej diferenciácie a integrácie, ako aj realizácia základných i aplikovaných výskumov. Pri formovaní týchto aktivít významnú úlohu zohráva vedec ako človek, systematicky získavajúci poznatky opisujúce a predpovedajúce prirodzený svet.

Pojem vedec (*scientist*) pôvodne navrhol anglický matematik, fyzik, teológ, filozof a historik vedy, pôvodne študent a neskôr aj dlhoročný učiteľ na Trinity College v Cambridgi William Whewell (1794–1866). Použil ho v roku 1833 v anonymnej recenzii fyzikálnej práce, ktorá vyšla vo vedeckom časopise *Quarterly Review*. Neskôr v monografii *The Philosophy of the Inductive Sciences*, vydanej roku 1840 v Londýne, zdôvodnil existenciu tohto všeobecného pojmu nasledovne: „Ako je známe, za pestovateľa fyziky nemožno pokladať lekára, ale fyzika. Preto je nevyhnutné zaviesť aj všeobecný pojem na pomenovanie pestovateľa vedy. Navrhujem, aby sme ho nazvali *Vedec*

(*Scientist*). Môžeme preto povedať, že ak *Umelcom* je *Hudobník*, *Maliar* alebo *Básnik*, tak *Vedcom* bude *Matematik*, *Fyzik* alebo *Príroovedec*.“ (Whewell, 2015). Všeestranne vzdelaný Whewell významne terminologicky inšpiroval aj odborníkov z iných vedných oblastí. Napríklad Michelovi Faradayovi pomohol uviesť technické pojmy anóda a katóda, ión alebo dielektrikum.

Pochopiteľne, že verejnosť postupne zvyšovala záujem nielen o činnosť vedcov, ale aj o poznatky, ktoré získali, a preto vyžadovala, aby ich ponúkali nielen kolegom, ale aj širšiemu publiku. Preto v novoveku vznikali vedecké spoločnosti, ktoré nielen združovali vedcov, ale postupne vydávali aj vedecké časopisy a monografie.

Prvé vedecké spoločnosti

Predvoj špecializovaných vedeckých časopisov tvoril parížsky *Journal des Sçavans*, ktorý vznikol v januári 1665. V marci toho istého roku začali vychádzať v Londýne *Philosophical Transactions* a spočiatku ich financoval sekretár Royal Society Henry Oldenburg, no po jeho smrti roku 1752 sa stali majetkom londýnskej Royal Society. Časopis, ktorý dodnes vychádza v dvoch mutáciách A a B, postupne publikoval články Izáka Newtona, dokazoval Mozartovu genialitu, ale aj platnosť Einsteinovej teórie relativity a ponúkal opisy „čiernej diery“ Stephena Hawkinga. O storočie neskôr nebolo takýchto časopisov viac než desať. Avšak začiatok 20. storočia priniesol búrlivý rozvoj vydávania vedeckej spisby. Všeobecne sa odhaduje, že dnes vychádza viac než 100 000 špecializovaných časopisov a vedeckých periodík. Podobne sa rozvinulo aj vydávanie kníh. Pred rokom 1500, to jest pred Gutenbergovým vynálezzom tlačiarenského stroja, produkovala Európa asi len 1 000 kníh za rok. Preslávená knižnica parížskej Sorbonny mala v roku 1300 len 1 338 zväzkov. Avšak v roku 1950 v Európe vychádzalo už 120 000 titulov, o dvadsať rokov sa ich počet vo svete zvýšil na 1 000 titulov za deň. Každých päť rokov, ako odhadujú informatici, sa zdvojnásobňuje počet údajov, ktoré ľudia so svojimi 15 miliardami mozgových neurónov usporiadajú, a tým ich môžu premeniť na informácie.

Hodnotenie vedeckej činnosti

Záujem o vedu, ktorý sa vo vtedajšom svete postupne zvyšoval, viedol nielen k rozvoju vedeckej literatúry, ale aj k jej registrácii a hodnoteniu. Preto vznikali nielen zoznamy vydanej literatúry, ale aj ich citačné indexy. Aj keď

vedecké poznanie nesporne šírili, zásadne otázky hodnotenia kvality publikovanej produkcie nevyriešili. Hoci pôvodnú cestu k triedeniu vedeckej produkcie naznačil už antický lekár Galenos (129–200/216), ktorý napísal tolko textov z rôznych oblastí poznania (údajne 400), že musel reflexii svojej literárnej činnosti venovať dva samostatné spisy: *De libris propriis* (O vlastných knihách) a *De ordine librarum suorum* (O poradí svojich kníh).

Prvý skutočný citačný index *Mafteah ha-Derashot* pripisovaný v 12. storočí učencovi Maimonidesovi tvoril prehľad biblických citácií z rabínskej literatúry, zoradený podľa abecedy. Citačné indexy uľahčovali všeobecné i právne štúdium. Ďalší index talmudickej literatúry *En Mishpat* z roku 1714 dokonca obsahoval aj symboly naznačujúce, ktoré talmudické rozhodnutia používateľia ignorovali. Na rozdiel od moderných indexov ponúkali iba biblické citácie (Weinberg, 1999).

Zoznamy zbierok rozhodnutí v anglickej právnej literatúre obsahovali tzv. *Raymond's Reports* (1743) a *Douglas Reports* (1783). Simon Greenleaf (1821) publikoval abecedný zoznam prípadov s poznámkami o rozhodnutiach, ktoré mohli poskytovať precedenty.

Prvý skutočný citačný index tvorila *Labattova tabuľka prípadov*, publikovaná roku 1860 v Kalifornii. V New Yorku v roku 1872 vznikla *Waitova tabuľka kazuistík*. Avšak najväčšiu popularitu získal roku 1873 citačný index amerických právnikov *Shepardové citácie*. V lekárskej knižnici Johna Hopkinaса v Baltimore študenti využívali tzv. *Welchov projekt* (Weinberg, 1999).

Tieto čiastkové aktivity v 20. storočí postupne nahradzovali metódy charakteristické pre scientometriu. Za zakladateľa modernej scientometriky sa všeobecne pokladá Derek de Solla Price (1822–1983), ktorý už v šesdesiatych rokoch minulého storočia upozornil, že 90 % všetkých vedcov, ktorí kedy žili, pôsobí v súčasnej dobe. Súčasne sformuloval tzv. Priceov zákon, podľa ktorého 25 % vedeckých pracovníkov vytvára 75 % publikovaných prác. Nie div, že tento poznatok vyvolal diskusie o nevyhnutnosti skúmať aj interindividuálne rozdiely v kvalite publikovaných výstupov.

Tento fyzik, matematik a historik vedy pôsobiaci na Yalovej a Cambridgejkej univerzite vydal v rokoch 1961 a 1963 hodnotiace spisy *Science Since Babylon* a *Little Science, Big Science*. Už vtedy upozornil na rozdielne sociálne systémy, podľa ktorých sú organizované „tvrdé“ a „mäkké vedy“, a preto každý systém by mal mať vypracovaný optimálny spôsob hodnotenia publikácií (túto požiadavku by dnes mali akceptovať aj súčasní manažéri vedy).

Podľa Priceových úvah vo Filadelfii prof. E. Garfield založil Institut for Scientific Information a vytvoril *Science Citation Index*, v ktorom sa regis-

truje, kol'kokrát a kým bola konkrétna práca v priebehu roka citovaná. Ako je známe, ním založený systém dnes dominuje pri hodnotení efektívnosti vedeckej produkcie.

Úloha vedeckých osobností

Úvahy o pôvode a efektívnosti vedcov postupne vyvolávali záujem o úlohu vedeckých osobností pri rozvoji vedy. Historici vedy už dávnejšie upozorňovali na významnú úlohu osobnosti pri rozvíjaní vedeckého poznania. Mnohé z týchto informácií upadli do zabudnutia, avšak mnohé z nich, ktoré sa uchovali, sú zaujímavé aj pre súčasných vedcov. Preto sa čoraz väčšia pozornosť venuje ohlasom ich vedeckej činnosti, vyjadrenej nielen vlastnou vedeckou produkciou, ale aj podľa ohlasov týchto produktov, to je ich scientometrickými ukazovateľmi.

V súčasnosti sa možno stretnúť s tromi možnými koncepciami, ktoré historicky hodnotia výkonnosť vedcov podľa ohlasov ich vedeckej činnosti:

1. pôsobenie excelentných vedcov „stojacich na ramenách obrov“,
2. rozhodujúca kvantitatívna prevaha masy priemerných vedcov (tzv. Ortegova hypotéza) a
3. Kazatellova hypotéza spochybňujúca akúkoľvek zákonitosť rozvoja vedy.

Metafora trpaslíkov „stojacích na ramenách obrov“ (*nanos gigantium humeris insidentes*) vyjadruje kumuláciou poznania budovaného na predchádzajúcich objavoch. Z gréckej mytológie pochádza kresba neznámeho autora, na ktorej slepý obor *Orion* držal na ramenách sluhu *Cedalionu*, aby videl jeho prostredníctvom. Táto metafora z 12. storočia sa pripisuje francúzskemu filozofovi a kancelárovi episkopálnej školy Bernardovi z Chartres (?–1124), ktorý v knihe *Metalogicon* opísal trpaslíkov posadených na ramená obrov. Ak vidia viac a ďalej než ich predchodcovia, nie je to preto, že vidia ostrejšie alebo sú vyšší, ale pretože ich zdvihli a spočívajú na ich gigantických postavách. Tým naznačil, že tajomstvo poznania sa získava štúdiom veľkých diel minulosti, pričom nejde o ich mechanické zvládnutie, ale o inšpiráciu, ktorú ponúkajú. Preto nás budúce generácie môžu považovať za modely podobne, ako my považujeme staroveké civilizácie za svoje modely. Svoje úvahy Bernard zvýraznil oknom v katedrále v Chartres, na ktorom nechal vyobraziť štyroch prorokov zo Starého zákona a na ich ramenách spočívali štyria evanjelisti (Poole, 1920).

Neskôr tejto téme venoval pozornosť aj sir Izák Newton (1642–1727), ktorý v liste kolegovi Róbertovi Hookovi roku 1676 tiež naznačil, že ak dovidel ďalej, bolo to preto, že sa stál na ramenách obrov. Neurčil však presne, koho pokladal za obrov on sám, podľa nepriamych dôkazov pravdepodobne usudzoval o Koperníkovi a Galileovi. Určité časti listu však vyzdvihovali skôr Descartesa („čo urobil Descartes, bol dobrý krok...“, Dry, 2014, s. 78). Odkazy na minulosť však predpokladajú skôr určitú historickosť (ako inak možno pochopiť pôsobenie predchodcov?). Napriek tomu však súčasná veda prejavuje vo všeobecnosti pomerne výraznú ahistorickosť, dokonca aj v sociálnych a humanitných vedách (Ruisel, 2016).

Na úlohu excellentného jednotlivca pri poznávaní však upozorňovali aj ďalší mysliteľia. Medzi nimi aj francúzsky spisovateľ a letec Antoine de Saint-Exupéry (1900–1944) v meditatívnom románe *Citadela* (1994). Vo virtuálnom královstve všeobecné poznanie významne posúval *Geometer ríše* pomocou desať tisícov *Vykladačov*, ktorí mu súce nie neboli rovní, ale bez nich by výsledné dielo nevzniklo. Vo vede je to rovnaké: vedcov, kumulujúcich poznatky prostredníctvom výnimočných schopností a motivácie, dopĺňajú tisíce pracovníkov, pre ktorých je veda zamestnaním. Je ale veľkým nedorozumením, ak *Vykladači* predpokladajú, že ak *Geometrovi* rozumejú, sú mu rovní, a dokonca sú rovnako tvoriví.

Ortegová hypotéza

Do problémového okruhu psychológie vedy možno zaradiť aj rôzne sociálne-psychologické fenomény, ktoré nielen ovplyvňujú prežívanie vedcov, ale aj ich mentálnu výkonnosť. V tejto súvislosti sa vo vedeckých komunitách diskutuje najmä o pôsobení Ortegovej hypotézy. Pretože hlavné myšlienky tohto významného filozofa neprestávajú byť aktuálne ani dnes, je nevyhnutné venovať im väčšiu pozornosť.

José Ortega y Gasset (1883–1955) pochádzal z madridskej intelektuálnej rodiny (matka bola novinárka a otec univerzitný profesor filozofie). Mladý José po absolvovaní filozofických štúdií v Madride neskôr prešiel aj univerzitami v Lipsku, Berlíne a Marburgu. Spoločenská atmosféra bola vo vtedajšom Španielsku pomerne zložitá. Vojenská porážka od USA a straty posledných kolónií (Kuba, Filipíny a Portoriko) viedli k strate ilúzií o bohatej a noblesnej ríši a ponúkali skôr predstavy o zaostalom štáte na okraji Európy. Táto smutná realita však paradoxne viedla aj k hľadanju novej identity španielskeho národa. Pri plnení tejto náročnej úlohy významnú

úlohu zohrávala skupina mysliteľov, medzi nimi Miguel de Unamuno, Pio Baroja, Antonio Machado a Eugeni d'Ors, označovaná ako generácia roku 1898. Medzi nich sa neskôr zaradil aj Ortega, ktorý sa po návrate z Nemecka venoval intenzívnym filozoficko-žurnalistickým aktivitám. Preto založil niekoľko vplyvných časopisov, z ktorých viaceré vychádzajú aj dnes. Avšak napäťa spoločenská situácia v krajinе sa nezlepšovala. Ľudové masy sa postupne prebúdzali z pasivity a pochopiteľne sa vždy nesprávali podľa naivných schém intelektuálov. Ortega túto sociálnu realitu reflektoval svojim najvýznamnejším dielom *Vzbura más*, publikovaným v roku 1930. Predložil v ňom obraz tzv. davového človeka, ktorý sice nedokáže optimálne regulovať svoju individuálnu existenciu, tým menej vládnúť spoločnosti, ale významne ovplyvňuje významné spoločenské procesy svojej doby.

Ked Ortega písal o davovom človeku, nemal obvykle na mysli outsiderov spomedzi proletárov. Davový človek je podľa neho vzdelaný a sebavedomý produkt 20. storočia, ktorý sa cíti vlastným pánom a okoliu vnucuje svoju vôľu a životný štýl. Podľa Ortegu je však horšie, že bez zábran presadzuje svoje práva a odmieta plniť povinnosti, ktoré sa od neho vyžadujú. Mnohé výdobytky pokladá za samozrejmosť. Odmieta akceptovať prekážky, neuznáva vyššie inštancie, ktorým by sa dobrovoľne podriaďoval, snaží sa zo všetkého čo najviac ťažiť. Riadi sa hlavne vlastným názorom a povyšuje ho na absolútну pravdu. V jeho svete vládne kritérium kvantity. Číslo sa stalo informačným klúčom k poznaniu i rozhodovaniu. Najlepšie vyjadruje ústrednú hodnotu súčasnej civilizácie – úspech. A osobuje si právo reprezentovať aj samotnú kvalitu, pretože „viac“ znamená „lepšie“. Typickým predstaviteľom myslenia tohto typu je podľa filozofa špecialista-odborník, na ktorom stavia súčasná civilizovaná Európa, no súčasne je to aj „*učený nevedomec*“, ktorý významne prispieva k nivelizácii európskeho myslenia. Najmä tým, že neuznáva svoju nevedomosť, ale naopak je človekom, ktorý pri všetkých vážnych problémoch, o ktorých nič nevie, koná s domýšľavostou človeka, ktorý sa vo svojom odbore pokladá za učenca. Tento negatívny trend je ovplyvnený aj tým, že školy učia masy technickým znalostiam moderného človeka, ale nemajú čas ich vychovávať. Vychádzajú z nich takí „šľachtici prítomnosti“, ako sú inžinieri, lekári, finančníci či profesori, ktorí svoje povolania vykonávajú s rovnakou suverenitou, ako „*iní jazdia autom alebo kupujú aclypyrín*“.

A pretože srdcom techniky je veda, i ju nakoniec ovládol davový človek s pragmatickým presvedčením, že „*pokiaľ sú doláre, bude i veda*“. Medzi da-

vom a experimentálnou vedou sa vytvoril vzťah vzájomnej závislosti – jeden sa bez druhého nezaobíde. Ako k tomu došlo, že „*dnešný vedec je pravzorom davového človeka*“, že samotná veda z neho vytvorila moderného barbara? Ide o prirodzený dôsledok dvojitého úsilia o unifikáciu a o špecializáciu vedcov. Tak sa stalo, že veda dosiahla pokrok do značnej miery prácou značne priemerných, dokonca menej než priemerných jednotlivcov, ktorí napriek tomu môžu pracovať s dobrými výsledkami. Hlavnou cnotou vedca býva znalosť určitej úzkej oblasti, v ktorej môže vyniknúť, pričom „*záujem o širšie poznanie nazýva diletantizmom*“. Tento špecialista neraz v politike, v umení, v spoločenských otázkach i v konkrétnych vedných odboroch bez zábran zaujíma suverénne a neraz aj extrémne stanoviská bez toho, aby si pripúšťal – a v tom je paradox – mienku špecialistov. Špecializácia a davovosť úzko súvisia, preto práve ľudia vedy symbolizujú a z veľkej časti i predstavujú dnešnú nadvládu davov a ich barbarstvo je najbezprostrednejšou príčinou európskej demoralizácie.

Ortegova hypotéza vznikla v polemike so spomínaným výrokom sira Izáka Newtona, podľa ktorého vedecký pokrok pripravuje najmä relatívne malý počet veľkých vedcov.

Podľa Oromana (1985) publikačná prax v jednotlivých vedných odboroch naznačuje, že všeobecne sa citujú predovšetkým príspevky malého počtu vynikajúcich vedcov. Dokonca aj ich menej významné príspevky sa citujú oveľa častejšie než štúdie ich relatívne neznámych kolegov, pričom elitní vedci sa často zoskupujú do malých skupín pôsobiacich na špičkových univerzitách. Oromaner (1985) pripúšťa, že neproporcionalne citovanie malého počtu vedcov sa objavuje aj v takých rozdielnych špecializáciách, ako sú fyzika a kriminalistika.

Avšak táto situácia nie je jednoznačná. Pri súčasnom stave vedeckého poznania sa diskutuje najmä o kvantitatívnych metódach a o tom, nakoľko počty citácií reprezentujú reálnu hodnotu vedeckej práce. Preto prípadné vyvrátenie Ortegovej hypotézy môže byť artefaktom vyplývajúcim z nevhodne vybratých dát. Stratifikácia v rámci sociálnych sietí môže skresľovať citičné štatistiky. Vela autorov cituje výskumné publikácie bez toho, aby ich čítaло, alebo aby sa nechali nimi ovplyvniť. Fyzikálni experimentátori hojne využívajú technické zariadenia, ktoré postupne vylepšovali mnohí predchádzajúci vynálezcovia, avšak len zriedka sú citovaní v správach o výskumoch. Teoretické práce majú väčší význam pre budúce výskumy, zatiaľ čo materiály s experimentálne zistenými výsledkami majú súčasť menší význam, no prispie-

vajú k formovaniu základov teórií. To naznačuje, že počty citácií favorizujú hlavné teoretické výsledky.

Paradoxom však je, že aj keď podľa Ortega (1994) v experimentálnej vede pôsobia *veľmi priemerní* ľudia s úzkou špecializáciou, avšak sám by pravdepodobne nesúhlasil s tým, že uvedenú hypotézu pomenovali podľa neho. Rozhodne priamo nepresadzoval, že vedecký pokrok sa zaisťuje hlavne akumuláciou jednotlivých príspevkov úzkych špecialistov, ale skôr že vedeckí géniovia vytvárajú rámc, v ktorom môžu títo úzki špecialisti úspešne pracovať. Napríklad Ortega vyzdvihoval, že Einstein syntetizoval idey Immanuela Kanta a Ernesta Macha a nespoliehal len na akumuláciu drobných poznatkov systematicky produkovaných špecialistami. Pritom zdôraznil, že veda je sice prevažne dielom géniov a géniovia väčšinou stavajú na predchádzajúcich prácach, avšak v niektorých oblastiach sa vyžaduje množstvo systematickej laboratórnej práce, ktorú môže vykonávať takmer každý. Podľa neho v takomto prípade ide o *mechanickú prácu mozgu*, ktorá nevyžaduje výnimočný talent alebo dôkladnejšie osvojenie špecializovaných poznatkov z úzkych výsekov vedy. Preto podstata Ortegovej hypotézy vyplýva skôr z tejto časti jeho teórie.

Pochopiteľne, možno diskutovať o platnosti Ortegovej hypotézy, o tom, akú úlohu plnia vo vede silní jednotlivci, alebo či sú dokonca efektívnejší masoví *robotníci* vedy, prípadne, či vlastne nedošlo k falzifikácii odkazu slávneho španielskeho spisovateľa a filozofa. V každom prípade sa však ukazuje, že bude nevyhnutné uvažovať o kvalitatívnych zmenách v publikácej praxi. Najmä na zamyslenie je fakt, že vysoko dominuje kvantitatívna stránka vedeckého poznania v porovnaní s kvalitatívnou. Száva-Kováts (2004) upozornil práve na skutočnosť, že svetom sa úspešne šíri falzifikovaná verzia Ortegovej hypotézy, čo podľa neho ukazuje na depresívny obraz publikácej praxe vo vedeckej literatúre.

Kazateľova hypotéza

Na pôsobenie Kazateľovej hypotézy upozornili Turner a Chubin (1976). Odvolávajú sa na verš z Kazateľa: „*Opäť som videl pod slnkom: nie rýchli vyhľávajú beh, ani hrdinovia boj, ani múdri nezískavajú vždy chlieb, ani rozvážni bohatstvo, ani rozumní priazeň, lebo neprajný čas a nehoda môže zastihnuť ich všetkých*“ (Kazateľ 9:11).

Ak by táto hypotéza jednoznačne platila, psychológovia by prišli o svoj predmet záujmu, pretože by nemohli očakávať validné budovanie vedy, že

dokážu vybudovať venu o správaní a prežívaní takzvaných historických osobností. Preto sa predpokladá, že úspech vo vede je založený skôr na náhode a štastí. Výnimočné schopnosti nemusia zohrávať rozhodujúcu úlohu, pretože ich nahrádza skôr šťastná zhoda okolností. K vedeckým pokrokom dochádza náhodnými procesmi prostredníctvom evolučných modelov vedy.

Overovanie hypotéz

Všetky uvedené koncepcie sa v praxi overovali najčastejšie analýzou citačných indexov. Ako príklady možno uviesť napríklad výskumy, ktoré realizovali Cole a Cole (1972), Engwall a Nybom (2007), Klavans a Boyack (2010) alebo Leydesdorff, de Moya Anegón a Guerrero Bote (2010). Pochopiteľne, že ľahko možno očakávať, že samotná analýza citačných indexov poskytne dostatočne validné závery pri takej zložitej problematike. Maximálne možno hovoriť o manifestovaných náznakoch.

Na ilustráciu možno uviesť výskum Bornmanna, de Moya Anegóna a Leydesdorffa (2010), ktorí pri príprave výskumného plánu predpokladali možné pôsobenie všetkých spomínaných koncepcíí, to jest „*stania na ramenách obrov*“, ako aj Ortegovej a Kazateľovej hypotézy.

Autori využili databázu Scopus, ktorú vytvorilo vydavateľstvo Elsevier roku 2004. Predpokladali, že podľa Ortegovej hypotézy vysoko, priemerne alebo málo citované štúdie by sa mali rovnako odvolávať na štúdie s priemerným impaktom (v 50 alebo 75 percentile). Platnosť Newtonovej hypotézy by preto viac podporilo, ak by vysoko formálne hodnotené výskumy boli častejšie založené najmä na vysoko citovaných štúdiach (na 99 percentile), ako keď priemerné výskumy citujú vysoko citovanú štúdiu. Ak by sa vedecký pokrok mal dosiahnuť náhodnými procesmi (Kazateľova hypotéza), kauzálny vzťah medzi citovanými a citujúcimi štúdiami sa neočakáva. Autori do výskumu zaradili nielen články citované v roku 2003 v rámci prírodných vied, medicíny, fyzikálnych a sociálnych vied, ale aj všetky články a súhrny citované v týchto publikáciach. Výsledky ukázali, že vysoko citované práce vo všetkých skúmaných vedných oblastiach sú výraznejšie založené na vysoko než na stredne citovaných štúdiach. Demonstrovali, že články výraznejšie prispievajúce k vedeckému pokroku v určitej vedeckej oblasti sa vo väčšej miere opierajú o predchádzajúce dôležité príspevky než články, ktorých prínos bol nepatrný. Tieto zistenia podporili Newtonovú a spochybnili Ortegovu hypotézu.

Tento problém, diskutovaný mnohými eminentnými vedcami a filozofmi, má veľký význam pre súčasnú výskumnú politiku. Možno napríklad diskutovať o tom, nakolko sa pri významných výskumných projektoch oplatí opierať skôr o elitných vedcov, alebo či hľadať vedecké kapacity v širšom okruhu vedcov. Oba prístupy môžu mať svoje výhody i nevýhody.

Pochopiteľne, že nielen tieto výsledky, ale aj výsledky iných autorov nemožno preceňovať, pretože sú založené len na čiastkových sociometrických analýzach. Napriek tomu môžu prispievať k formovaniu modelov financovania vedeckých výskumov. Už dnes možno pozorovať trend odklonu od pridelovania výskumných fondov na základe blokových grandov inštitúciám k pridelovaniu zdrojov podľa kvality individuálnych výskumníkov. Otázkou však zostáva stanovenie validných ukazovateľov pre určenie individuálnej kvality. Sú napríklad v každom vednom odbore počty výstupov a citáciajediným ukazovateľom tvorivosti a originality súčasných vedcov?

Záver

Aj keď sa v súčasnosti zdá, že vo vede prevládajú prístupy charakteristické pre Newtonových prívržencov, v budúcnosti sa váhy pravdepodobne priklonia k Ortegovým výstrahám. Ved podľa štatistik rozvoja vedy v roku 1700 vo svete vychádzalo 5 vedeckých časopisov, ktoré ponúkli čitateľom 2 000 strán ročne, v roku 1900 sa ich počet zvýšil na 10 000 a ich rozsah sa dal vyjadriť sedemmiestnym číslom. V roku 1965 vychádzalo už 80 000 titulov – lepšie ani nepokračovať. Horšie však, že podľa niektorých údajov sa počet vedeckých a technických informácií zdvojnásobní každých 5 alebo 10 rokov. Ak sa táto akcelerácia udrží, o dvesto rokov bude žiť na planéte okolo 100 miliárd ľudí (tridsaťnásobok) a medzi nimi 24 miliárd vedcov (osemnásobok). Koľko z nich však bude skutočne dosahovať špičkové parametre podľa Newtonových požiadaviek? Je zrejmé, že v tejto honbe odpadnú najmä posledné zvyšky polyhistorov. Aj keď sa tieto prognózy plne nevyplnia, vedci budúcnosti budú len ľažko splňať náročné požiadavky, najmä ak sa ani človek budúcnosti nebude kognitívnymi schopnosťami lísiť od svojich predchodcov niekoľko storočí pred našim letopočtom (najmä ak sa revolučne nezmení spôsob získavania, ukladania a najmä spracovávania informácií).

Snáď najväčšia hrozba pre budúcnosť vyplýva z morálnych problémov, ktoré bude prinášať narastajúca kvantita. V 17. storočí už spomínaný sir Izák Newton krátko pred smrťou pokorne priznal, že len zlomkom prispel

k rozvoju vedeckej revolúcii: „*Zdá sa mi, že som bol ako chlapec hrajúci sa na pobreží, ktorý vyhľadáva okrúhle kamienky alebo krajšie mušle, zatiaľ čo veľký oceán leží pred ním neobjavený.*“ Takáto forma vedeckej skromnosti sa pravdepodobne stratí v minulosti. Narastajúca kvantita vedcov (pri neurčitom finančnom zaistení zvyšujúcich sa nárokov na čoraz zložitejšie technické vybavenie) bude vyžadovať nadmernú asertivitu a rozhodnosť. Skromnosť sa zrejme stane anachronizmom. Budúcnosť bude zrejme vyslovovať nové výzvy. Napríklad podľa teoretického fyzika Michio Kaku (2014) z City College of New York veda vstupuje do novej éry, pretože otvára tajomstvá hmoty. Na základe oživovania neživého a objasnenia molekuly života, DNA, dokáže dokonca stvoriť samotný život. Človek sa z pasívneho pozorovateľa prírody môže stať jej choreografom. Bude mať moc bohov. Avšak bude mať aj múdrost Šalamúna? Snáď sa nenaplní predpoved prognostika Paula Saffo, podľa ktorého je možné, že počítače budú ráz bystrejšie než ľudia. No pritom sa vynárajú dva scenáre: podľa optimistického je možné, že nové zariadenia budú priateľsky pokladať ľudí za domáčich miláčikov. Podľa pesimistického môžu v nich vidieť svoju potravu...

Literatúra

- Anonym (2006). Striving for excellence. *Nature*, 443, 723–724.
- Beveridge, W. I. B. (2005). *The art of scientific investigation*. Caldwell: Blackburn.
- Bornmann, L., de Moya Anegón, F., & Leydesdorff, L. (2010). Do scientific advancements lean on the shoulders of giants? A bibliometric investigation of the Ortega hypothesis. *PLoS ONE*, 5(10), 1–6.
- Cole, J. R., & Cole, S. (1972). The Ortega hypothesis. *Science*, 178, 368–375.
- Dry, S. (2014). *The Newton papers*. Oxford: Oxford University Press.
- Engwall, L., & Nybom, T. (2007). The visible hand versus the invisible hand. The allocation of research resources in Swedish universities. In R. Whitley, & J. Gläser (Eds.), *The changing governance of the sciences: the advent of research evaluation systems*. Dordrecht: Springer.
- Huarte, J. (1594). *The examination of mens wits*. London: Adams Flip.
- Kaku, M. (2014). *The future of the mind: The scientific quest to understand, enhance, and empower the mind*. New York: Doubleday.
- Klavans, R., & Boyack, K. (2010). Toward an objective, reliable and accurate method for measuring research leadership. *Scientometrics*, 82, 539–553.
- Kniha Kazatel*. Sväté písma Starého i Nového zákona (1994). Rím: SÚSCM.

-
- Leydesdorff, L., de Moya Anegón, F., & Guerrero Bote, V. P. (2010). Journal maps on the basis of Scopus data: a comparison with the Journal Citation Reports of the ISI. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61, 352–369.
- Mundaya, A. (2005). *Coopération nord – sud*. Paris: L'Harmattan.
- Oromaner, M. (1985). The Ortega hypothesis and influential articles in American sociology. *Scientometrics*, 7, 3–10.
- Ortega, J. (1994). *Vzbura davov*. Bratislava: Remedium.
- Poole, R. L. (1920). *Illustrations of the history of medieval thought and learning*. London: Society for Promoting Christian Knowledge.
- Ruisel, I. (2016). *Psychológia vedy a vedeckého myslenia*. Bratislava: ÚEPs SAV.
- Saint Exupéry, de S. (1994). *Citadela*. Praha: Vyšehrad.
- Szava Kováts, E. (2004). The false Ortega hypothesis: a literature science case study. *Journal of Information Science*, 30, 496–508.
- Turner, S. P., & Chubin, D. E. (1976). Another appraisal of Ortega, Coles, and science policy – Ecclesiastes hypothesis. *Social Science Information*, 15, 657–662.
- Weinberg, B. H. (1999). Indexes and religion: Reflections on research in the history of indexes. *The Indexer*, 21, 111–118.
- Whewell, W. (1847/2015). *Philosophy of the inductive sciences*. London: Scholar's Choice.
- Whitehead, A. N. (1989). *Veda a moderný svet*. Bratislava: Pravda.
- Whitley, R. (1984). *The intellectual and social organization of the sciences*. Oxford: Clarendon Press.

Metody posuzování kulturní přiměřenosti testů

**MATĚJ SEIFERT¹, JAROSLAV TOČÍK¹,
LUCIE CHADIMOVÁ¹, JAKUB JELÍNEK^{1,2}**

¹Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení
a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha

²Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Praha
diagnostika@nuv.cz; jakub.jelinek@nuv.cz

Abstrakt

Hlavní teoretická východiska: V souvislosti s psychodiagnostikou v multikulturním prostředí, např. u dětí z prostředí etnických menšin, je stále aktuálnější otázka, jaké metody mohou autoři diagnostických metod zvolit ve vývoji testů k posouzení jejich kulturní přiměřenosti. Poskytnutí adekvátních informací k využitelnosti a validitě diagnostických metod pro jednotlivé cílové skupiny je jedním z klíčových požadavků Standardů pro pedagogické a psychologické testování (2014), které reprezentují široce akceptované principy dobré praxe ve vývoji diagnostických metod.

Smysl, zaměření a cíl studie: Jsou prezentovány nejčastěji využívané kvalitativní a kvantitativní metody posuzování kulturní přiměřenosti. Příspěvek má charakter orientačního přehledu zpracovaného na základě rešerše provedené autory v rámci činnosti Oddělení pro diagnostické a intervenční metody v Národním ústavu pro vzdělávání v Praze.

Klíčová slova: kulturní přiměřenost, psychodiagnostika, metodologie

Methods for assessing cultural appropriateness of the tests

Abstract

Theoretical background: In the context of a psychological assessment in a multicultural society, e.g. with children from ethnic minorities, it is increasingly important, what procedures can authors select to assess cultural appropriateness of the tests. Providing adequate information to the usefulness and validity of diagnostic methods for various target groups is one of the key requirements of the Standards for Educational and Psychological Testing (2014), which represent widely accepted principles of good practice in the development of diagnostic methods.

Focus and the purpose of the study: Most commonly used methods for test cultural adequacy assessment are presented. Paper is a short preview prepared based on search conducted by the authors at the Department for diagnostic and interventional methods at the National Institute for Education in Prague, Czech Republic.

Keywords: cultural appropriateness, psychodiagnostics, methodology

Úvod

V souvislosti s psychodiagnostikou v multikulturním prostředí, např. u dětí z prostředí etnických či národnostních menšin, je stále aktuálnější otázka, jaké metody mohou autoři diagnostických nástrojů zvolit k posouzení kulturní přiměřenosti metod. Poskytnutí adekvátních informací k využitelnosti a validitě diagnostických metod pro jednotlivé cílové skupiny je jedním z klíčových požadavků Standardů pro pedagogické a psychologické testování (2001), které reprezentují široce akceptované principy dobré praxe ve vývoji diagnostických metod.

V praktické rovině je zásadní otázka přiměřenosti testu ve vztahu k minoritám; ve vztahu k osobám, které nehovoří jazykem testu; a k osobám s výrazně odlišným socioekonomickým postavením. Popsané metody bývají aplikovány např. při srovnávání výkonu mezi populačními skupinami (běloši, Afroameričané, Hispánici, Asiaté), při porovnávání mezi pohlavími, příslušníky jednotlivých sociálních tříd, ale existují také analýzy zaměřené na náboženské skupiny apod. (Reynolds & Carson, 2005).

V současnosti převládá názor, že absolutně kulturně nezávislý test není možné sestrojit, vzhledem k tomu, že požadavky testů jsou vždy syceny určitou kulturou, ve které je test užíván ke svému účelu – rozhodnutím o testované osobě. I testy, u kterých byla původně nezávislost na kultuře předpokládána, jsou ve značné míře kulturou ovlivněny (blíže např. CFT 20-R, 2015; Reynolds, 2000). Realističtější pojem „kulturně adekvátní“ (culture-appropriate) test se objevuje např. v DSM-5 (American Psychiatric Association, 2015).

Za opak kulturní přiměřenosti lze označit zkreslení testu, pokud test nebo jeho část svým pojetím, obsahem, způsobem administrace a interpretace systematicky znevýhodňuje určité kategorie testovaných. Kulturní přiměřenost je dána tím, zda lze u všech testovaných určitému skóre připsat stejný význam a správně interpretovat výsledky vyšetření postupy, které test nabízí [Reynolds & Suzuki, 2013; American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), National Council on Measurement in Education (NCME), & Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (JCSEPT), 2014]. Dalším významným pojmem zastřeujícím tuto oblast je invariance měření (measurement invariance). Nástroj měření je označován za invariantní, pokud je pravděpodobnost, že jedinec získá určité pozorované skóre, nezávislá na jeho členství ve skupině (kulturní, genderové atd.) (Farmer & Farmer, 2014).

Ve veřejné diskusi o kulturních souvislostech testování se objevuje předpoklad, že zásadní operacionalizací kulturní přiměřenosti testu je shoda průměrného výkonu u různých skupin. Vychází z premisy, že podstatnější rozdíly ve výkonu v testu mezi skupinami nemohou existovat, a jejich výskyt tedy dokazuje nepřiměřenost metody. Tato definice přiměřenosti je v literatuře odmítána (Reynolds & Suzuki, 2013; AERA, APA, NCME, JCSEPT, 2014) a určité rozdíly ve výkonu v testech mezi skupinami jsou považovány za prokázané (Frisby, 2013; Frisby & Reynolds, 2005; Gottfredson, 1997). Výrazné meziskupinové rozdíly ve výsledcích testu např. mezi skupinami definovanými na základě etnicity, pohlaví apod. však mohou upozornit na možnou nepřiměřenost testu pro užití v dané populaci (Pedraza & Mungas, 2008; Wicherts, 2016). Jestliže se vyskytnou, vhodnost testu, a tedy invarianci měření při užití v různých populacích je v těchto případech nutné psychometricky zhodnotit (Van De Schoot, Schmidt, De Beuckelaer, Lek & Zondervan-Zwijnenburg, 2015).

Testy, které usilují o kulturní přiměřenost, doloží využití těchto procedur v rámci vývoje metody nebo následného výzkumu, a jejich závěry jsou zohledněny v definici cílových skupin testu, obsahu testu, postupech administrace metody i interpretace.

Kvalitativní postupy

Tyto postupy jsou považovány za běžnou součást vývoje kulturně přiměřených testů, a celá otázka posouzení kulturní přiměřenosti s nimi může být i mylně ztotožňována (Reynolds, 2000). V praktické rovině mají tyto postupy podobu sestavení expertních panelů, ohniskových skupin, provedení hloubkových rozhovorů se zástupci cílové skupiny nebo experty na danou cílovou skupinu, realizaci kvalitativně zaměřených lokálních pilotních studií apod. Běžná je také rešerše v literatuře zkoumající charakteristiky měřeného konstruktu u dané skupiny. Spolupráce se zástupci cílové skupiny a experty bývá zaměřena na posouzení adekvátnosti položek vůči konstruktu (obsahová validita), ověření srozumitelnosti a zkoumání výkladu položek u dotčených skupin. Dále je zpravidla řešeno, zda položky testu probandy neuráží nebo nepohoršují. Vhodné je provést revizi celé testové procedury, se zaměřením na všechny aspekty, které mohou narušit smysluplnost odpovědí probanda a interpretace testu.

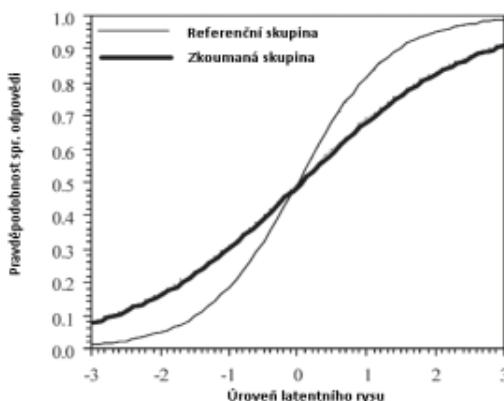
Posouzení kulturní přiměřenosti experty nebo přímo členy cílové skupiny má vysokou zdánlivou validitu. V kvantitativních studiích však bývá zjištěno, že úspěšnost těchto metod při identifikaci zkreslených položek je blízká náhodě. V literatuře tak převládá názor, že tyto postupy nejsou dostačující pojistkou pro vývoj kulturně přiměřeného testu (Camilli & Shepard, 1994; Reynolds, 2000; Reynolds & Carson, 2005).

Kvantitativní postupy

Odlišné fungování položek (DIF)

Posouzení odlišného fungování položek je založeno na využití IRT – testové teorie odpovědi na položku. Ta v závislosti na volbě 1-, 2- nebo 3parametrového modelu umožňuje popsat každou položku testu jednou až třemi charakteristikami, které se obvykle zobrazují v podobě typické esovité křivky: (1) obtížnost položky, definovaná tím, při jaké úrovni měřeného rysu lze očekávat, že testovaný úlohu vyřeší s 50% pravděpodobností; (2) rozlišo-

vací schopnost položky, tj. strmost sklonu charakteristické křivky položky, která popisuje, jak rychle se při zvyšování úrovně latentního rysu zvyšuje pravděpodobnost správného vyřešení položky; (3) uhádnutelnost položky, související s tím, že v řadě aplikací (např. výběr z více možností) není ani při nízké úrovni měřené charakteristiky pravděpodobnost správného vyřešení nulová. Předpokládá se, že křivka funkce položky má být u skupin obdobná – pro stejnou úroveň posuzované vlastnosti je shodná i pravděpodobnost správného řešení úlohy u dané skupiny. Známkou možné kulturní nepřiměřenosti je odlišnost křivek funkce úlohy, přičemž míra odlišnosti je dále vyhodnocována různými statistickými postupy, a je expertně posouzeno, zda do položky skutečně vstupují i pro konstrukt irelevantní aspekty (de Ayala, 2008; Reynolds & Carson, 2005).



Obr. 1: Ilustrace odlišného fungování položky při posouzení DIF (de Ayala, 2008)

Faktorová analýza obsahu testu

Faktorová analýza umožňuje empiricky popsat vnitřní strukturu testu jako „shluky testových otázek nebo shluky subtestů (...), které se sebou navzájem vysoce korelují, ale korelují daleko méně nebo vůbec s dalšími otázkami nebo subtesty“ (Reynolds & Carson, 2005, s. 804–805). Využití metody při posuzování kulturní přiměřenosti vychází z úvahy, že faktorová struktura testu by měla být u různých skupin obdobná. Vyhodnocovány jsou počty a vztahy jednotlivých faktorů, sycení faktorů i to, nakolik je faktorovým modelem vysvětlen pozorovaný rozptyl (Brown, 2015). Podrobný popis postupů, využívajících jak principy explorační faktorové analýzy, tak kon-

firmační faktorové analýzy, poskytuje literatura. Shoda závěrů faktorové analýzy dokládá, že je měřen totožný konstrukt a existuje předpoklad kulturní adekvátnosti měření (Sass, 2011; Reynolds & Carson, 2005; Wicherts & Dolan, 2010).

Posouzení kriteriální a prediktivní validity

Postup je založen na předpokladu, že hlavním účelem diagnostické metody je dostatečně přesné posouzení určité vlastnosti, a to buď souběžně (v okamžík testování), nebo ve smyslu předpovědi pro budoucnost (predikce). V případě, že se validita metody při využití u různých skupin neliší, lze předpokládat, že test je vůči kultuře přiměřený pro účel, pro který byl se-staven (Millsap, 2007). V praktické rovině je v těchto analýzách využíváno porovnávání regresních přímek pro jednotlivé skupiny, testování ekvivalence koeficientů validity a porovnávání standardní chyby odhadu u různých skupin (Reynolds & Carson, 2005).

Další postupy a metodologické otázky

V předchozím textu jsme prezentovali ty kategorie postupů, které lze na základě provedené rešerše označit za stěžejní při posuzování kulturní přiměřenosti testu. Volbu postupu vždy ovlivňují další okolnosti (velikost standardizačních souborů, sledované proměnné a jejich rozložení, způsob využití testu a v souvislosti s tím potřebná přesnost doložení přiměřenosti testu aj.). Mezi metody, na které lze vzhledem k omezenému prostoru pouze poukázat, patří např. využití parciálních korelačních koeficientů nebo metody MTMM (Multitrait-Multimethod Matrix). Dále jsou využívány metody založené na porovnání obtížnosti položek mezi sebou, které sledují celkové pořadí obtížnosti položek u jednotlivých testovaných skupin (předpokládány jsou vysoké korelační koeficienty nad 0,90). Mezi doporučované patří také metody srovnávající vnitřní konzistence, korigované korelace položek se škálou či test-retestovou reliabilitu metody mezi skupinami. Význam může mít také kvantitativní posouzení atraktivity distraktorů u jednotlivých skupin (Farmer & Farmer, 2014; Frisby & Reynolds, 2005; Schoot, Schmidt & Beuckelaer, 2015).

Závěr

V diskusi o kulturní přiměřenosti testů se objevuje názor, že rozsáhlé poznatky o této problematice jsou ve veřejném diskursu ignorovány a sklouzavá se ke zjednodušujícím argumentům (Reynolds, 2000). Výzkum pro zajištění kulturní přiměřenosti metod je přitom rozsáhlý, s řadou monografií detailně popisujících doporučené postupy (např. Hambleton, Merenda & Spielberger, 2004; Millsap, 2012; Schoot, Schmidt & Beuckelaer, 2015; Tran, 2009). Prezentované metody posuzování kulturní přiměřenosti jsou v zahraničí cíleně využívány při vývoji metod, např. SB5, WJ-III, CAS, UNIT či RIAS (blíže Reynolds & Carson, 2005). V diagnostice v ČR je v současnosti potřeba častěji aplikovat tyto postupy alespoň ve vztahu k hlavním minoritním skupinám naší společnosti.

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro DVPP je přímo řízenou organizací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Oddělení pro tvorbu diagnostických a intervenčních nástrojů působí v rámci Sekce 3 NÚV, která se věnuje pedagogicko-psychologickému poradenství. Jeho posláním je mj. podporovat správnost diagnostických postupů v poradenství a spravedlivý přístup k diagnostice menšin a ve vztahu k této problematice připravovat stanoviska pro MŠMT.

Literatura

American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, & Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (U.S.) (2014). *Standards for educational and psychological testing*.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Association Publishing.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.

Camilli, G., & Shepard, L. A. (1994). *Methods for identifying biased test items*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Cattell, R. B., et al. (2015). CFT-20R. *Cattellův test fluidní inteligence*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.

de Ayala, R. J. (2008). *The theory and practice of item response theory*. New York: The Guilford Press.

- Farmer, A. Y., & Farmer, G. L. (2014). *Research with diverse groups: Research designs and multivariate latent modelling for equivalence*. Oxford: Oxford University Press.
- Frisby, C. L. (2013). *Meeting the psychoeducational needs of minority students: Evidence-based guidelines for school psychologists*. Hoboken: John Wiley.
- Frisby, C. L., & Reynolds, C. R. (2005). *Comprehensive handbook of multicultural school psychology*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24(1), 13–23.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (2004). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Hove: Psychology Press.
- Millsap, R. E. (2007). Invariance in measurement and prediction revisited. *Psychometrika*, 72(4), 461–473.
- Millsap, R. E. (2012). *Statistical approaches to measurement invariance*. New York: Routledge.
- Pedraza, O., & Mungas, D. (2008). Measurement in cross-cultural neuropsychology. *Neuropsychology Review*, 18(3), 184–193.
- Reynolds, C. R. (2000). Why is psychometric research on bias in mental testing so often ignored? *Psychology, Public Policy, and Law*, 6(1), 144–150.
- Reynolds, C. R., & Carson, A. D. (2005). Methods for assessing cultural bias in tests. In C. Frisby, & C. R. Reynolds (Eds.), *Comprehensive handbook of multicultural school psychology* (795–823). Hoboken: Wiley.
- Reynolds, C. R., & Suzuki, L. A. (2013). Bias in psychological assessment: an empirical review and recommendations. In I. B. Weiner, J. R. Graham, & J. Naglieri, *Handbook of psychology: Assessment in psychology*. Hoboken: Wiley.
- Sass, D. A. (2011). Testing measurement invariance and comparing latent factor means within a confirmatory factor analysis framework. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 347–363.
- Schoot, R. V. D., Schmidt, P., & Beuckelaer, A. D. (2015). *Measurement invariance*. Lausanne: Frontiers Media SA.
- Tran, T. V. (2009). *Developing Cross-cultural measurement*. Oxford: Oxford University Press.
- Van De Schoot, R., Schmidt, P., De Beuckelaer, A., Lek, K., & Zondervan-Zwijnenburg, M. (2015). Editorial: Measurement invariance. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01064>
- Wicherts, J. M., & Dolan, C. V. (2010). Measurement invariance in confirmatory factor analysis: An illustration using IQ test performance of minorities. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 29(3), 39–47.
- Wicherts, J. M. (2016). The importance of measurement invariance in neurocognitive ability testing. *The Clinical Neuropsychologist*, 30(7), 1006–1016. <https://doi.org/10.1080/13854046.2016.1205136>

Afektívne faktory a osvojovanie si cudzieho jazyka

EVA STRANOVSKÁ, SVETLANA STANČEKOVÁ

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, katedra germanistiky
estranovalska@ukf.sk; stancelkova@centrum.sk

Abstrakt

Príspevok sa zaobrá afektívnymi faktormi v procese osvojovania si cudzieho jazyka a ich možnosťami vplyvu na spracovávanie jazyka. V teoretickom rámci štúdie vychádzame z Riemerovej teórie endogénnych, resp. afektívnych faktorov, Krashenovej teórie afektívneho filtra a atribučnej teórie z hľadiska vnímaného úspechu a neúspechu. Zohľadňujeme resultatívnu a kauzálnu hypotézu, ako rolu prisudzovania zodpovednosti za vlastný neúspech niekomu inému. Cieľom výskumnej štúdie je zistiť emócie a postoje k osvojovaniu si cudzieho jazyka prostredníctvom úspechu a neúspechu v nemeckom jazyku a sémantickej väzby v závislosti od dimenzie sily a hodnotenia. Výskum sme realizovali v rokoch 2015 a 2016 na základných školách v Bratislave na vzorke 86 žiakov učiacich sa nemecký jazyk, ktorých priemerný vek bol 12,5 rokov. Použité boli výskumné metódy ako Sémantický diferenciál, Sémantický výber a Metódā písomných reflexií. Javí sa, že úspech a neúspech v osvojovaní si nemeckého jazyka, resp. známka z nemeckého jazyka súvisí s emóciami k osvojovaniu si nemeckého jazyka na poli radosť verus odpor a láska verus nenávia. Javí sa, že úspech v osvojovaní si nemeckého jazyka sa sémanticky viaže na osobnosť učiteľa v závislosti od dimenzie hodnotenia a sily. Markantne odlišné sémantickej väzby sa prejavili ku knihám nemeckých autorov a nemeckej gramatike. Markantne odlišná je taktiež väzba osvojovanie si nemeckého jazyka a osobnosť otca.

Kľúčové slová: afektívne faktory, emócie, postoje, cudzí jazyk

Affective factors and second language acquisition

Abstract

The article is focused on affective factors of second language acquisition process and their possibilities to influence language processing. Theoretical part of the study is based on Riemer's theory of endogenous, alternatively affective factors, Krashen's theory of affective filter hypothesis and attribution theory of success and failure. We are applying resultative and causal hypothesis as a role of distributing responsibility of an own failure to others. Aim of a research study is to determinate emotions and attitudes of second language acquisition through the success and failure in German language semantic relation depending on potency and evaluation. Research was done in 2015 and 2016 in elementary schools in Bratislava, with the sample of 86 pupils studying German language and average age of 12.5 years. Semantic differential method, semantic selection and written reflexions were used as a methods for research. It appears, that success and failure of acquisition of German language, alternatively grade of German language is linked with emotions of acquisition of German language on the field of joy vs aversion and love vs hate. Seems like the success of acquisition of German language is semantically linked on a character of the teacher in relation of potency and evaluation. Notable semantic relation were observed with the writers of German books and German grammar, as well as relation of acquisition of German language and character of father.

Key words: affective factors, emotions, attitudes, foreign language

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-14-0446 a APVV-0451-10.

Teoretické východiská

Každý človek má vlastné preferencie, ako si osvojuje nielen cudzie jazyky, ale aj všeobecne poznatky. Tento proces ovplyvňuje mnoho faktorov, resp. činiteľov, ktoré sa podieľajú na kvalite osvojenia si cudzieho jazyka, ako je automatizovanie, proceduralizovanie jazykových schopností v jazykové zručnosti, ukotvenie sa v štruktúre jazyka a jeho kultúrnych špecifíkach. Ide predovšetkým o kognitívne a afektívne faktory. Afektívne a kognitívne

faktory boli dlhý čas považované za oddelené systémy. V posledných dvadsiatich rokoch, keď prevláda snaha humanizovať učebný proces, predstavujú afekty, resp. individuálne odlišnosti neustále aktuálnu tému vo výskumoch. V modernom vyučovaní, v ktorom je žiak centrom pozornosti, sa vyžaduje učiteľovo poznanie jednotlivých afektívnych faktorov. Pokiaľ si je učiteľ týchto faktorov vedomý, môže učenie prispôsobiť konkrétnemu žiakovi alebo skupine a tým uľahčiť osvojenie si cudzieho jazyka. Tejto problematike sa venuje viacero odborníkov z oblasti psychológie, psycholingvistiky, pedagogiky a didaktiky cudzieho jazyka. Vlčková (2007) odporúča naučiť sa pracovať so svojimi emóciami a pocitmi, aby tieto jednotlivcovia nebránili v ceste za úspechom a vybudovať si kladný vzťah k jazyku. Podľa Riemerovej (2010) podpora afektívnych faktorov osvojovania si cudzieho jazyka pozitívne vplýva na rozvoj osobnosti jednotlivca. Rozvíja lepšie porozumenie situáciám či problémom druhých, rešpektovanie odlišných názorov, rozvíjanie tímovej práce a pod.

V našom príspevku sa venujeme skúmaniu afektívnych faktorov v osvojovaní si cudzieho jazyka. Vychádzame z Riemerovej teórie exogénnych a endogénnych faktorov (Riemer, 1997). Exogénne sú tie, ktoré sa týkajú okolia, v ktorom sa učenie realizuje. Patrí k nim učiteľ, spolužiaci, použité metódy, materiálne vybavenie a iné. Endogénne faktory sú tie, ktoré vyplývajú z osobnosti učiaceho sa, napr. vek, inteligencia, štýl učenia sa, či afektívne faktory. Medzi afektívne faktory podľa Riemerovej (1997) patria predovšetkým emócie a postoje, ale i motivácia. Oba afektívne faktory, emócie aj postoje, sú v procese osvojovania si cudzieho jazyka dôležité, hoci niekedy podceňované. Motiváciu považuje Riemerová (2010) za nosnú oblasť výskumu. Predpokladá, že motivácia pre osvojenie si cudzieho jazyka predstavuje prispôsobenie sa či identifikáciu so skupinou cieľového jazyka, resp. priblíženie sa, pochopenie spoločnosti cieľového jazyka. Taktiež Gardner (2005) poukazuje na význam motivácie (predovšetkým integratívnej), pretože najviac sa podieľa na aktivite, záujme jednotlivca o cudzí jazyk a facilituje prirodzené osvojovanie si cudzieho jazyka ako adaptáciu na zvukové vlastnosti reči cudzieho jazyka, výslovnosť, slovosled a ī. Baker (2006) vychádza z Gardnerovej teórie motivácie a na jej základe rozdeľuje motívy do dvoch skupín. Prvú skupinu tvoria jednotlivci, ktorých motívom je potreba jazykovej identity s cieľovou jazykovou skupinou, resp. stať sa súčasťou jazykovej skupiny cieľového jazyka, patrí do nej. Riemerová (2010) vníma konštrukt motivácie ako multidimenzionálny (intrinsická

a extrinská motivácia). Podľa stupňa sebaurčenia môže byť extrinská motivácia externá, introjikovaná, identifikovaná a integrovaná regulácia. Externá regulácia znamená vyhnutie sa trestu alebo konfliktom alebo získanie pochvaly, uznania či odmeny. Introjikovaná regulácia predstavuje jednanie pod tlakom a vyplýva zo snahy vyhnúť sa pocitu viny a konáť z povinnosti. Identifikovaná regulácia súvisí s hodnotou učebnej aktivity, ktorá je rozpoznaná a využitá k vlastnému prospechu. Integrovaná regulácia predstavuje fakt, že učebná aktivita je neoddeliteľnou súčasťou osobnosti jednotlivca a je akceptovaná ako výraz individuálnej potreby, ktorá je prepojená s emóciami.

V psycholingvistike teória emócií nadvázuje na teóriu afektívneho filtra, resp. Krashenovu hypotézu afektívneho filtra (Krashen, 1982). Afektívny filter znamená istú mentálnu blokádu, ktorá bráni žiakovovi prijímať input z okolia. Filter je „zapnutý“ alebo funguje, keď sa človek nachádza pod tlakom stresu, resp. záťaže, prejavuje sa nedostatočne motivovaný. „Vypnutý“ je vtedy, keď sa jednotlivec javí uvoľnený, motivovaný (Krashen, 1982). Afektívny filter sa zvyšuje s vekom, preto deti, u ktorých je ešte nízky, dokážu výborne vnímať a adekvátnie si osvojiť výslovnosť cieľového jazyka na úrovni rodeného hovoriaceho. Aj ich rečová produkcia je bez zábran. S vekom afektívny filter stúpa a s ním aj negatívne faktory, ako je neistota pri rečovej produkcií, frustrácia z neovládania naučených jazykových javov, pocit, že cieľový jazyk je príliš ťažký, strach z rozprávania v danom jazyku a iné. Preto je potrebné s emóciami pracovať a pokúšať sa tie negatívne čo najviac eliminovať. Učiteľ by mal poznať emocionalitu svojich žiakov, predovšetkým v situáciách, kedy žiaci komunikujú bez bariér.

Ďalším afektívnym faktorom, ktorý v našom príspevku skúmame, sú postoje. Postoje sú dôležitým predpokladom osvojenia si cudzieho jazyka. Allport (1935) definuje postoj ako mentálny a neurálny stav pohotovosti, ktorý je štrukturovaný prostredníctvom skúseností a ovplyvňuje reakcie jednotlivca na situácie a objekty, ktoré sa na neho vzťahujú. Ide o tendenciu, ako individuum reaguje na osoby, objekty alebo situácie. Postoje nie sú vrozené, ale vyuvíajú sa počas života pod vplyvom skúseností. To, ako rýchlo, a či vôbec sa môžu zmeniť, závisí od sily postoja. Je dôležité, aby učiaci sa mali pozitívne postoje k cudziemu jazyku a jeho osvojovaniu. Nie je to súčasť záruka úspechu, ale určite k nemu významne prispieva (Kleppin, 2002). V súvislosti s postojmi stojí v popredí otázka, ako sa posteje menia, vyuvíajú. Hlavný prostriedok zmeny postoja vidia Výrost a Slaměník (2008) v persuažii. Jednou možnosťou zmeny je i atribučná teória, ktorú považuje-

me za prioritnú v problematike vnímania úspechu v osvojovaní si cudzieho jazyka, ako i resultatívna a kauzálna hypotéza ako rola prisudzovania zodpovednosti za vlastný neúspech niekomu inému.

Weiner (1985) rozpracoval atribučnú teóriu z hľadiska vnímania úspechu a neúspechu; uvádzaná aj ako príčinná atribúcia. Podľa neho je motivácia individua dosahovať úspech určovaná jeho vnímaním príčin predošlých úspechov a neúspechov. Tieto príčiny vychádzajú z troch dimenzií: lokusu, stability a kontrolovatelnosti. Lokus znamená, kde sa daná príčina nachádza, či je externá alebo interná. Stabilita predstavuje zmeny v čase, či je zmena trvalá alebo dočasné. Kontrolovateľnosť súvisí s tým, či má individuum nad svojim konaním kontrolu a do akej miery. U každého jednotlivca sa realizuje atribúcia odlišne. Je to ovplyvnené ako rodinou, učiteľmi, tak i predchádzajúcimi skúsenosťami, zdravotným stavom, motiváciou, sebavedomím, emóciemi a pravdepodobne aj genetikou (Plevová, 2007). Atribučná teória a jej výskum sa spája predovšetkým s problematikou motivácie. V spojitosti s cudzím jazykom sa skúma v malej mieri. Skúmanie príčin úspechu a neúspechu považujeme v oblasti psycholinguistiky za podstatnú, pretože jednotlivec uvažuje o svojom úspechu a neúspechu v procese osvojovania si cudzieho jazyka, hľadá možnosti a spôsoby dosiahnutia úspechu.

Pre nás výskum boli vybrané afektívne faktory postoje a emócie. Hlavný cieľ výskumu bolo zistiť, ako tieto faktory vplývajú na proces osvojenia si nemeckého jazyka. Čiastkovými cielmi výskumu bolo zistiť postoje k osvojovaniu si nemeckého jazyka a porovnať s výkonom z neho, zistiť emócie k osvojovaniu si nemeckého jazyka a porovnať s výkonom z neho a zistiť, čo uľahčuje osvojovanie si nemeckého jazyka.

Metódy

Výskumné otázky

Pre výskum boli sformulované nasledovné výskumné otázky:

1. Aké sú postoje k osvojovaniu si nemeckého jazyka a ako súvisia s výkonom z neho?
2. Aké sú emócie k osvojovaniu si nemeckého jazyka a ako súvisia s výkonom z neho?
3. Čo môže uľahčiť osvojovanie si nemeckého jazyka?

Pod výkonom sa rozumie známka, ktorou je žiak ohodnotený.

Procedúra a výskumná vzorka

Výskum sme realizovali v rokoch 2015 a 2016 na základných školách v Bratislave Petržalke. Respondenti boli žiaci siedmych ročníkov. Na výskume sa zúčastnilo 86 žiakov, z toho 41 chlapcov a 45 dievčat vo veku 12 a 13 rokov. Vytvorili sme najprv viaceré experimentálne skupiny, avšak významne sa neodlišovali, preto boli spojené do jednej experimentálnej skupiny. Respondenti z iných ročníkov budú predmetom ďalšieho výskumu. Nemčina je pre nich druhý cudzí jazyk. Respondenti obdržali dva dotazníky, jeden predstavoval Test sémantického diferenciálu, druhý Test sémantického výberu, ktorý bol prispôsobený pre cudzí jazyk. K tomu mali žiaci ešte zodpovedať štyri otvorené otázky. Napokon vyučujúci do dotazníka zaznamenali známky jednotlivých žiakov, aby sa mohol porovnať výkon s afektívnymi faktormi. Celý výskum bol anonymný. Po spracovaní dotazníkov prišlo k interpretácii a diskusii výskumu.

Výskumné metódy

Vo výskume boli použité nasledujúce metódy: Sémantický diferenciál, Sémantický výber a Metóda písomných reflexií. Ide o sémantické metódy, ktoré sú v súčasnosti moderné a často používané.

Sémantický diferenciál, ktorý vyvinuli Osgood, Suci a Tannenbaum (1957), je štandardizovanou metódou, môže byť ale modifikovaný. V lingvistike slúži na zisťovanie konotácií. Každý pojem má svoj denotatívny, čiže očividný, všeobecne platný význam. Okrem neho má ešte konotatívny, t.j. skrytý, subjektívny význam. Respondent v tejto metóde vyjadruje svoje postoje k nejakému pojmu na väčšinou sedemstupňovej škále, ku ktorej sú dané bipolárne vlastnosti. Daný pojem potom možno umiestniť do sémantického priestoru podľa troch dimenzií:

Dimenzia hodnotenia opisuje, aký dojem vyvoláva daný pojem: dobrý, príjemný alebo naopak zlý, nepríjemný. Dimenzia sily znamená moc, silu: pôsobí pojem silno, dominantne alebo skôr slabo, poddajne? Dimenzia aktivity sa orientuje na to, či pojem vyjadruje dynamiku, aktivitu alebo skôr pasivitu, pokoj.

V našom dotazníku sa skúmali nasledovné pojmy: nemecký jazyk, osvojovanie si nemeckého jazyka, nemecká hudba, ideálna hodina nemčiny, reálna hodina nemčiny, Nemecko, nemecké filmy, nemecké knihy, učiteľ nemčiny, nemecká gramatika a nemecké slovíčka.

Test sémantického výberu vyvinul český psychiater Doležal (Smékal, 1990) v dvadsiatych rokoch 20. storočia. Úlohou respondenta je priradovať k pojmom určité obrázky podľa toho, aké pocity v ňom vyzvolávajú. Originálna verzia pozostáva zo šestnástich obrázkov, resp. pojmov, z ktorých respondent vyberie spravidla osem, ktoré sa mu hodia k charakterizovaniu pojmov. Ku každému pojmu priradí osem vybraných slov alebo obrázkov. Cieľom testu je zachytiť pocity a emócie respondenta k jednotlivým pojmom. Tento test je veľmi flexibilný a môže variovať podľa účelu a situácie. V tomto výskume bol prispôsobený pre osvojovanie si nemeckého jazyka.

Pre účely tohto článku sa vyčlenili nasledovné pojmy: matka, otec, radosť a voľný čas.

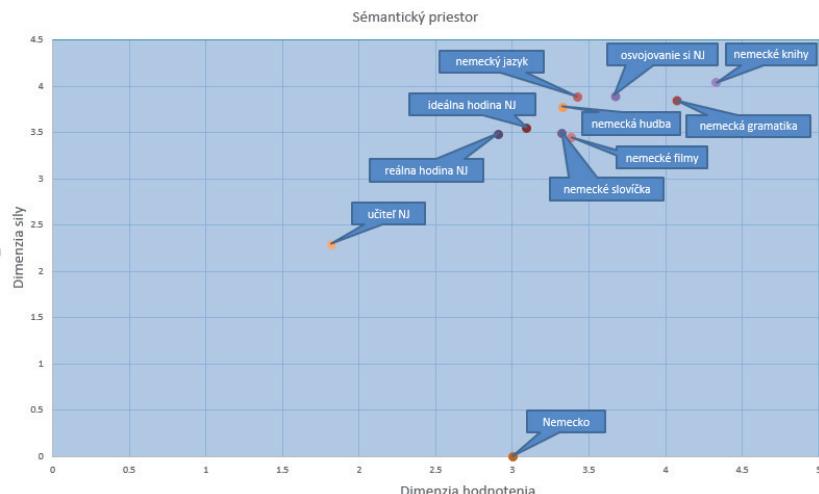
Doplňková metóda boli písomné reflexie. Respondenti mali odpovedať na štyri otvorené otázky:

1. Aká je pre teba ideálna hodina nemčiny? Čo by si sa na nej chcel naučiť?
2. Čo naopak nechceš na hodine nemčiny robiť?
3. Čo by ti mohlo pomôcť ľahšie sa naučiť nemecký jazyk? Ako by ti učenie mohli uľahčiť učiteľ alebo rodičia?
4. Čo robíš ty pre to, aby si sa naučil komunikovať po nemecky?

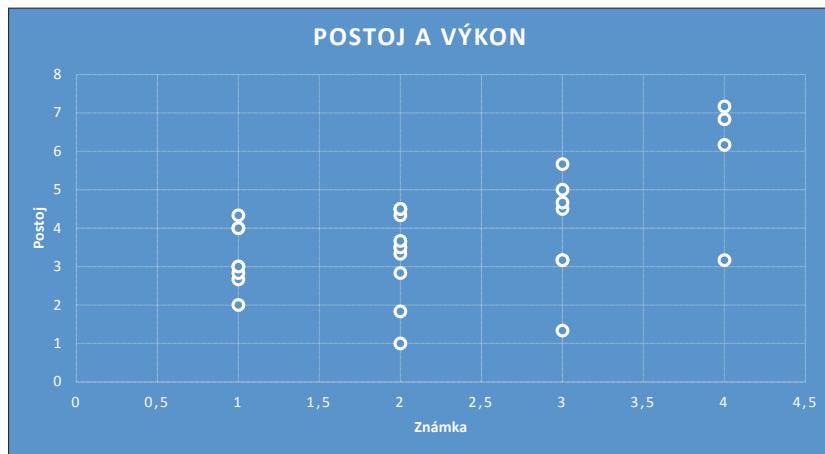
Výsledky

Zistenia postojov prostredníctvom Sémantického diferenciálu, v ktorom boli posudzované pojmy nemecký jazyk, osvojovanie si nemeckého jazyka, nemecká hudba, ideálna hodina nemčiny, reálna hodina nemčiny, Nemecko, nemecké filmy, nemecké knihy, učiteľ nemčiny, nemecká gramatika, nemecké slovíčka, sú zobrazené v grafe 1.

Graf 1: Analýza postojov v sémantickom priestore



Graf 1 ilustruje postoje k nemeckému jazyku ako cudziemu jazyku prostredníctvom jednotlivých pojmov. V sémantickom priestore sa tieto pojmy pohybujú v dimenzii sily a v dimenzii hodnotenia. Pozitívne vnímajú žiaci učiteľa nemeckého jazyka, označili ho ako dobrého a silného. S tým pravdepodobne súvisí aj kladné vnímanie reálnej hodiny nemeckého jazyka. Naopak, osvojovanie si nemeckého jazyka už nie je vnímané pozitívne. Negatívnejšie vnímajú respondenti nemeckú gramatiku a nemecké knihy v porovnaní s osvojovaním si nemeckého jazyka. Ostatné pojmy sa vyskytujú v priemernej oblasti sémantického priestoru na jeho pozitívnej strane.

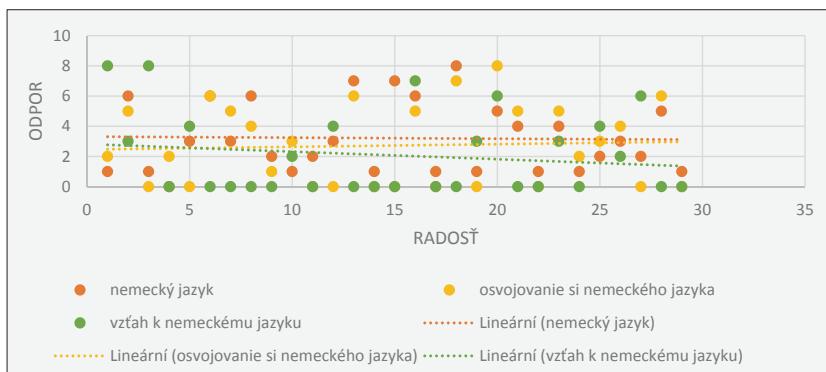
Graf 2: Analýza postojov v súvislosti s výkonom v nemeckom jazyku

Graf 2 znázorňuje postoje v súvislosti s výkonom v nemeckom jazyku. U žia-kov s pozitívnym výkonom v nemeckom jazyku (známky 1, 2) sa ukázali ich postoje k nemeckému jazyku v rovine pozitívnej, smerom k stredovej osi. Žiaci so známkou 4 ohodnotili svoj postoj ako negatívny.

Žiaci s horšími učebnými výsledkami (známky 3, 4) vykazovali k jazyku odpor, oproti tomu strach pocitujú skôr žiaci s vyšším učebným výkonom. Radosť z nemeckého jazyka sa ukázala u rôznych respondentov na rôznej úrovni. Javí sa, že s výkonom nesúvisí.

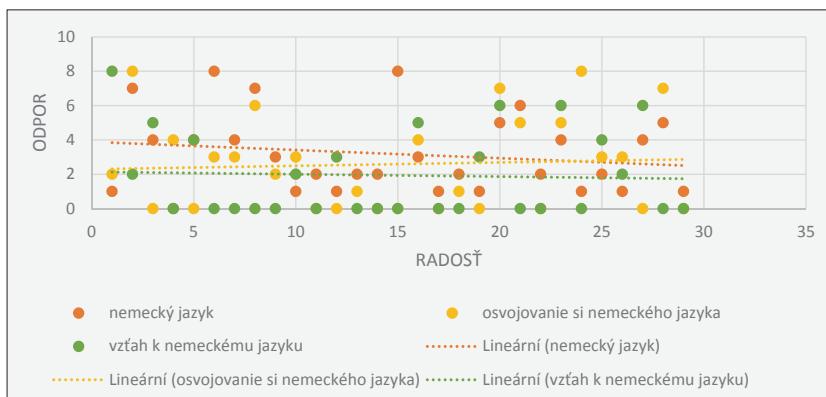
Sémantickým výberom sme zisťovali emócie respondentov k nemec-kejmu jazyku a jeho osvojovaniu si. Skúmali sa nasledovné pojmy: láska, väšeň, strach, radosť, smútok, túžba, nenávisť, choroba, voľný čas, konflikt, povolanie, sklamanie, matka a otec. Nasleduje výber výsledkov.

Graf 3: Nemecký jazyk, vzťah k nemeckému jazyku a osvojovanie si nemeckého jazyka v závislosti od asociácie k slovu matka (Sémantický výber)



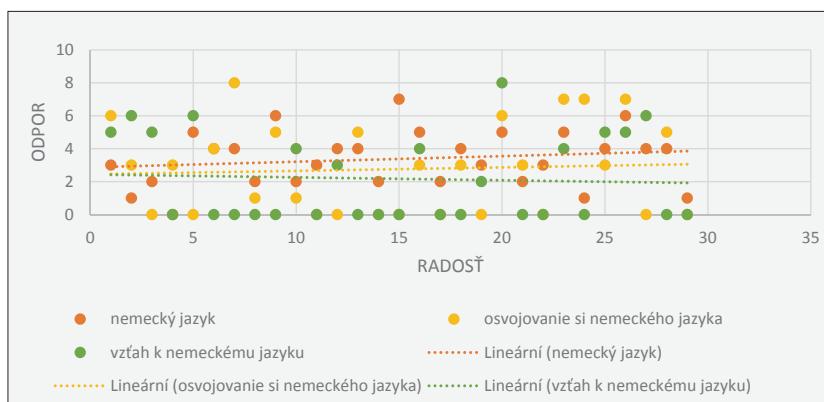
Graf 3 predstavuje asociáciu pojmov nemecký jazyk, vzťah k nemeckému jazyku a osvojovanie si nemeckého jazyka k slovu matka. Nemecký jazyk i vzťah k nemu si väčšina respondentov asociouje s matkou, osvojovanie si nemeckého jazyka si asociouje s matkou menej než polovica respondentov.

Graf 4: Nemecký jazyk, vzťah k nemeckému jazyku a osvojovanie si nemeckého jazyka v závislosti od asociácie k slovu otec (Sémantický výber)



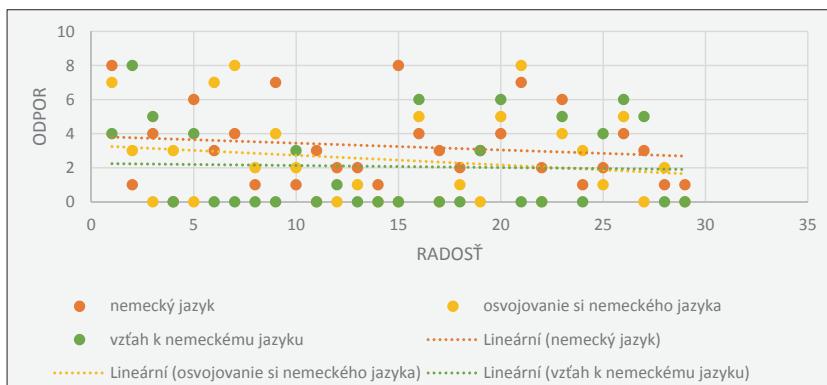
Graf 4 ilustruje asociáciu pojmov nemecký jazyk, vzťah k nemeckému jazyku a osvojovanie si nemeckého jazyka k slovu otec. S otcom sa respondentom spája nemecký jazyk viac než s matkou. Otec v nich evokuje osvojovanie si nemeckého jazyka pomerne v silnej mieri a tiež viac než polovica respondentov uvádza asociovanie vzťahu k nemeckému jazyku s otcom.

Graf 5: Nemecký jazyk, vzťah k nemeckému jazyku a osvojovanie si nemeckého jazyka v závislosti od asociácie k slovu radosť (Sémantický výber)



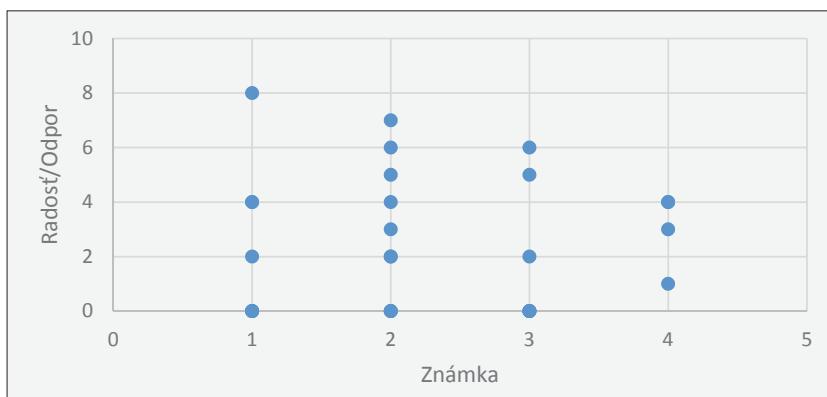
Graf 5 znázorňuje asociáciu pojmov nemecký jazyk, vzťah k nemeckému jazyku a osvojovanie si nemeckého jazyka k slovu radosť. Respondenti pocitujú radosť v súvislosti s nemeckým jazykom, osvojovanie si nemeckého jazyka je pre nich ambivalentným pocitom a vzťah k nemu pre väčšinu z nich nepredstavuje radosť.

Graf 6: Nemecký jazyk, vzťah k nemeckému jazyku a osvojovanie si nemeckého jazyka v závislosti od asociácie k slovám voľný čas (Sémantický výber)



V grafe 6 možno vidieť asociáciu pojmov nemecký jazyk, vzťah k nemeckému jazyku a osvojovanie si nemeckého jazyka k slovám voľný čas. V spojitosti s voľným časom je nemecký jazyk vnímaný pozitívne. V porovnaní s osvojovaním si cudzieho jazyka sme zistili slabšie emocionálne väzby k nemeckému jazyku.

Graf 7: Emócia strach v súvislosti s výkonom z nemeckého jazyka



Graf 7 ukazuje, že žiaci s nižším výkonom (známky 3, 4) nevykazujú strach v súvislosti s nemeckým jazykom a jeho osvojovaním, naopak v skupine žiakov s lepším výkonom (známky 1, 2) je strach prítomný.

Metódu sémantického diferenciálu a sémantického výberu sme doplnili Metódou písomných reflexí. Respondenti odpovedali na štyri otvorené otázky. Na otázku „Aká je pre teba ideálna hodina nemčiny? Čo by si sa na nej chcel naučiť?“ sa vyjadrili: základy jazyka (29 % respondentov), komunikovať v jazyku (25 %) a všetko (25 %). Pojem „všetko“ predstavoval jazykové zručnosti (počúvanie, čítanie, písanie s porozumením, hovorenie) a schopnosti (morphológia, syntax, fonetika a pod.). Druhá otázka znala: „Čo naopak nechceš na hodine nemčiny robiť?“ 44 % respondentov sa vyjadrilo, že nechce príliš veľa pracovať a byť preťažovaní, 26 % respondentov nechce na hodine príliš veľa písat. Ďalší sa nechcú na hodine nudíť, učiť veľa naspmäť a preberať veľa gramatiky. Tretia otázka znala: „Čo by ti mohlo pomôcť, ľahšie sa naučiť nemecký jazyk? Ako by ti učenie mohli uľahčiť učiteľ alebo rodičia?“ 61 % respondentov potrebuje viac hodín nemeckého jazyka alebo doučovanie. Ostatní by potrebovali viac času na učenie, viac počúvania v nemeckom jazyku, viac opakovania. K poslednej otázke „Čo robíš ty pre to, aby si sa naučil komunikovať po nemecky?“ sa 61 % žiakov vyjadrilo, že sa aktívne učia, opakujú si učivo, gramatiku i slovíčka a na hodinách sú sústreďení, ďalší sa učia s rodičmi, chodia na doučovanie a niektorí nerobia nič.

Diskusia

Vo výskume sa prejavilo, že emócie a postoje úzko súvisia s výkonom a motiváciou. To znamená, že afektívne faktory v nie malej miere pôsobia na proces osvojovania si cudzích jazykov. Z prvej výskumnej otázky sme zistili, že postoje k osvojovaniu si nemeckého jazyka sa ukázali v kategórii pozitívne, so sklonom k stredovej osi, čo znamená, že súči žiaci majú pozitívny postoj k osvojovaniu si nemeckého jazyka, však sémanticky sa môžu vyskytovať i odchýlky od pozitívnych postojov. V našom prípade sa odchýlky prejavili v postojoch k nemeckej gramatike a nemeckým knihám, čo môže znamenať, že gramatika sa javí žiakom abstraktná a potrebujú viac času na jej spracovanie a s nemeckými knihami dochádzajú minimálne do kontaktu. Taktiež to môže súvisieť s ontogenetickým hľadiskom žiakov. Ukazuje sa, že v procese osvojovania si cudzieho jazyka by sa mal učiteľ viac zamerať na motiváciu týchto zložiek. V tomto smere súhlasíme s Dörnyeim (2014) a Riemerovou (2010), ktorí sa usilujú o integráciu predchádzajúcich motivačných teórií

(intrapsychická dimenzia motivácie, ktorá by mala určiť kvalitu motivácie) a o komplexnosť motivácie. Tieto modely sú väčšinou multidimenzionálne a pozorujú spolupôsobenie medzi jednotlivými internými a externými dimenziami motivácie. Pozoruhodný výsledok sa ukázal pri pojme Nemecko, ktorý na rozdiel od ostatných pojmov ostal umiestnený v dimenzií hodnotenia. Môže to znamenať, že Nemecko nepredstavuje pre žiakov blízky pojem, ale niečo vzdialené, abstraktné, s čím neprichádzajú do styku, a tým mu neprisudzujú silu, ale skôr hodnotenie. V oblasti psycholingvistiky (Riemer, 2010) sa tento pojem v sémantickom priestore prisudzuje skôr dimenzií sily, avšak v našom výskume sa ukazuje, že pojem Nemecko sa viaže skôr na dimenziu hodnotenia. Tento výsledok odporúčame overiť i na inej vzorke respondentov.

Pri druhej časti prvej výskumnej otázky sa ukázali rozdiely v postojoch v súvislosti so známkou. Čím bol žiak ohodnotený vyššou známkou (3–5), resp. čím horší výkon podal, tým bol aj jeho postoj k nemeckému jazyku negatívnejší. Negatívne postejo k jazyku sa ukázali u žiakov so známkou 4. Avšak žiaci s lepším výkonom (známky 1, 2) nepreukázali vždy pozitívny postoj k nemeckému jazyku. Súhlasíme s Riemerovou (1997), ktorá tvrdí, že korelácia medzi postojmi a výkonom nie je jednoznačná. Nie je možné predpokladať, že pozitívny postoj automaticky zaručí úspech v učení sa cudzieho jazyka. Javí sa, že úspech v osvojovaní si nemeckého jazyka sa sémanticky viaže na osobnosť učiteľa v závislosti od dimenzie hodnotenia a sily.

Z druhej výskumnej otázky zistujeme, že emócie respondentov, ktoré sa týkajú osvojovania si nemeckého jazyka, sú rôzne. Strach pocitujú žiaci, ktorí podávajú vyšší výkon v nemeckom jazyku, čo môže súvisieť s pocitom zodpovednosti. Žiaci podávajúci slabší výkon v procese osvojovania si jazyka nepocitujú strach. Clegg (2005) tvrdí, že pozitívne emócie vedú k značnému zvýšeniu výkonnosti. Taktiež Machač, Machačová a Hoskovec (1988), Gadušová a Vítečková (2014) tvrdia, že súvislosť medzi emóiami a výkonnosťou je daná tým, že emócie, presne ako aj motivácia, determinujú ľudské konanie. Machač, Machačová a Hoskovec (1988) zistili, že žiaci s horšími známkami, čiže s nižším výkonom, nepociťovali pozitívne emócie (radost) k osvojovaniu si nemeckého jazyka, ale skôr nenáviať. Javí sa, že úspech a neúspech v osvojovaní si nemeckého jazyka, resp. známka z nemeckého jazyka, súvisí s emóiami k osvojovaniu si nemeckého jazyka na poli radosť verus odpor a láska verus nenáviať.

Okrem týchto zistení vyplynuli z výskumu ďalšie výsledky, napr. vzťah nemeckého jazyka k matke a otcovi, kde nás zaujalo, že nemecký jazyk sa žiakom viac spája s otcom než s matkou. Očakávalo by sa, že matka bude tá, koho budú asociovať k nemeckému jazyku. Preto stojí za povšimnutie fakt, že vzťah k nemeckému jazyku ovplyvňuje skôr otec než matka. Je možné, že v rodinách sú to práve muži, ktorí sú racionálnejší a viac sa zaobrajú cudzím jazykom a prenášajú to na dieťa, kým matka je skôr emocionálna opora dieťaťa. Dieťa tak získava kladný vzor v otcovi a vyvíja si dobrý postoj k cudziemu jazyku.

Vo väčšine respondentov evokuje nemecký jazyk aj voľný čas, čím sa otvára otázka, akým spôsobom si respondenti predstavujú jeho realizáciu. Ako výlet, prípadne dovolenku v nemecky hovoriacej krajine a iné. Vzhľadom na to, že región, od kiaľ respondenti pochádzajú, susedí s nemecky hovoriacou krajinou, je pravdepodobné, že už v nej voľný čas trávili alebo zvyknú tráviť.

Z tretej výskumnej otázky sme zistili, že osvojovanie si nemeckého jazyka by respondentom uľahčilo viac hodín nemeckého jazyka za týždeň. Javí sa, že dve hodiny jazyka za týždeň nestačia na osvojenie si jazyka na vysokej úrovni. Respondenti sa vyjadrili, že si chcú osvojiť predovšetkým základy nemeckého jazyka, vedieť plynulo rozprávať a rozumieť jazyku. K tomuto je potrebné prichádzať častejšie do styku s jazykom, nielen v školskom prostredí, ale aj prostredníctvom kladného vzťahu rodičov k jazyku, keďže respondenti prejavili v súvislosti s matkou, a predovšetkým s otcom pozitívny vzťah k nemeckému jazyku. Tiež je potrebné u žiakov budovať kladný postoj k cudziemu jazyku a podporovať pozitívne emócie v súvislosti s ním.

Nás výskum má určité limity. Jedná sa o kvalitatívny výskum, ktorý by mohol byť doplnený kvantitatívnymi dátami. Tiež by bolo možné doplniť respondentov z iných škôl a iných lokalít. Respondenti z Bratislavы majú iné sociokultúrne, ako aj sociolingvisticke návyky než tí z iných regiónov Slovenska. Je to dané tým, že Bratislava leží blízko Rakúska a deti majú viac vystepovaný vzťah k nemeckému jazyku, preto by bolo vhodné rozšíriť vzorku o iné kraje Slovenska. V teste sémantického diferenciálu by bolo možné použiť viaceré slová. Limity je možné vidieť i v spracovaní výsledkov, napr. dal by sa použiť Raschov model, avšak to je určené pre inú prácu.

Všeobecne sú žiaci nastavení na nemecký jazyk pozitívne, nepredstavuje pre nich ani sklamanie, ani konflikt, skôr naopak – radosť, niektorí vyujadili dokonca i vášeň. Mnoho zo žiakov si vie nemecký jazyk predstaviť vo

vzťahu k povolaniu. Z toho vyplýva, že žiaci si jazyk skutočne chcú osvojiť, pričom potrebujú okrem iného aj podporu svojho učiteľa. Tu sa otvára cesta k ďalšiemu výskumu, v ktorom by sa do popredia dostať učiteľ a jeho kompetencia vo vzťahu k žiakovým emóciám a postojom. Ďalšie perspektívy vidíme i v zisťovaní súvislosti potreby štruktúry učiteľa s emóciami a postojmi žiakov k cudziemu jazyku, ako i s výkonom v cudzom jazyku, resp. či štruktúrovanosť učiteľa, jeho zaužívané spôsoby vyučovania ovplyvňujú žiakove emócie a postoje k cudziemu jazyku, žiakovu cudzojazyčnú spôsobilosť a akým spôsobom.

Záver

Výskum ukázal potrebu zaoberať sa postojmi a emóciami žiakov pri osvojovaní si nemeckého jazyka, a tiež možnostmi skúmania v rámci atrubúcií a potreby štruktúry. Načrtol, ako žiaci spracovávajú význam učenia sa nemeckého jazyka. Ako neočakávaný výsledok sa prejavil vzťah otca v súvislosti s osvojovaním si nemeckého jazyka a sémantické väzby v chápaní krajiny. Pozitívne postoje vo vzťahu k výkonu, resp. úspechu sa javia vo väzbe na osobnosť učiteľa. Nie je možné predpokladať, že pozitívny postoj automaticky zaručí úspech v učení sa cudzieho jazyka. Otázne je, či pozitívne postoje predikujú úspech, alebo úspech v nemeckom jazyku predikuje pozitívne postoje žiaka. Toto spolupôsobenie postojov a úspechu sa javí taktiež ako cesta ďalšieho skúmania.

Literatúra

- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (798–844). Worcester: Clark University Press.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Dostupné z: <https://criancabilingue.files.wordpress.com/2013/10/colin-baker-foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf>
- Clegg, B. (2005). *Stress management*. Brno: CP Books.
- Gadušová, Z., & Vítečková, M. (2014). International Research in the Field of Novice Teachers' Induction. In P. M. Rabensteiner, & G. Rabensteiner, *Internationalization in Teacher Education*. Vol. 6 Challenges. 87–106. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohenlohe.
- Gardner, R. C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition*. Dostupné z: <http://publish.uwo.ca/~%20gardner/docs/caaltalk5final.pdf>

- Kleppin, K. (2002). Motivation. Nur ein Mythos? Teil II. *Deutsch als Fremdsprache*, 39(1), 26–30.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Dostupné z: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Machač, M., Machačová, H., & Hoskovec, J. (1988). *Emoce a výkonnost*. Praha: SPN.
- Osgood, Ch. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Plevová, I. (2007). *Kauzální atribuce aneb Jak pátráme po příčinách životních událostí*. Olomouc: Hanex.
- Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Riemer, C. (2010). Motivation. In W. Hallet, & F. Königs (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (168–172). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Smékal, V. (1990). Psychosémantické metody. In L. Maršálová, O. Mikšík et al., *Metodológia a metódy psychologického výzkumu* (298–302). Bratislava: SPN.
- Vlčková, K. (2007). *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.

Postoje k striedavej starostlivosti o dieťa po rozvode

BRONISLAVA STRNÁDELOVÁ

Ústav aplikovanej psychológie, FSEV UK Bratislava
broni.strnadelova@gmail.com

Abstrakt

Postoje budúcich psychológov a právnikov, od ktorých sa očakáva stanovisko k formám porozvodovej starostlivosti o dieťa, sú voči striedavej starostlivosti rozporuplné a zmapované zriedkavo. Cieľom výskumu bolo zistiť, či sa postoje k striedavej starostlivosti líšia medzi študentmi psychológie a práva. Výskumnú vzorku tvorilo 145 študentov 1. a 2. ročníka magisterského štúdia práva a sociálnej a pracovnej psychológie Univerzity Komenského v Bratislave. Použili sme samostatne vytvorený dotazník, ktorým sme merali postoj k striedavej starostlivosti. Študenti psychológie viac súhlasili s tvrdením, že striedavá starostlivosť prináša deťom lásku od viacerých ľudí, no nemyslia si, že sa obaja rodičia rovnako dobre postarajú o dieťa. Študentky viac uvádzali, že striedavá starostlivosť funguje len zriedka, menej by ju odporúčali. Študenti sa zhodli na vhodnom intervale striedania dieťaťa medzi rodičmi – 2 týždne. Otca usilujúceho sa o striedavú starostlivosť vnímajú študenti ako sympathetickejšieho, jemnejšieho, lepšieho, starostlivejšieho, zodpovednejšieho a rozvážnejšieho než matku. Najčastejšie uvádzanými podmienkami pre prijatie tejto alternatívy boli dobrý vzťah dieťaťa s rodičmi, schopnosť rodičov kooperovať a uistenie, že dieťaťu nehrází žiadne ohrozenie. Najčastejším dôvodom ZA bol pravidelný kontakt s oboma rodičmi. PROTI študenti psychológie uvádzali dôvod, že dieťa nemá domov, a študenti práva náročnosť pre dohodu rodičov.

Kľúčové slová: striedavá starostlivosť, postoje, študenti psychológie a práva

Attitudes towards joint custody of the child after divorce

Abstract

Attitudes of future psychologists and lawyers, who are awaiting the opinion of the forms of post-divorce child custody are inconsistent and rarely mapped towards joint custody. The aim was to see whether attitudes towards joint custody vary among students of psychology and law. The research sample consisted of 145 students of 1st and 2nd grade master's degree in law and social and work psychology at Comenius University in Bratislava. We used individually created questionnaire which measured attitude towards joint custody. More psychology students agreed with the statement that joint custody brings love for children from many people, but do not think that both parents are equally good at caring of the child. More female students reported that joint custody works rarely and they would have recommended it less. Students agree on an appropriate interval of rotation of child between parents – two weeks. Students perceived father seeking to joint custody as more likeable, finer, better, more careful, more responsible and more prudent than mother. The most frequently reported conditions for the adoption of joint custody were a good relationship between the child and parents, parents' ability to cooperate and an assurance that there is no threat for child. The most common arguments FOR was regular contact with both parents. AGAINST psychology students reported the reasons that a child is without a home, and law students reported difficult parents' agreement.

Keywords: joint custody, attitudes, students of psychology and law

Úvod

Striedavá starostlivosť je v súčasnosti diskutovanou a problematicou tému, ktorá sa dostáva do popredia nielen v živote exmanželov a ich detí, ale tiež psychológov, právnikov a iných odborníkov. Psychológia pri skúmaní tejto problematiky by mala pôsobiť ako sprostredkovateľ odporúčaní a relevantných informácií pre rozhodovanie sa nielen rodičov, ale aj súdcov v prípade otázok zverenia detí do porozvodovej starostlivosti. Pri tejto téme však psychológovia narážajú na úvahy o etických, morálnych, ale aj praktických hraniciach a možnostiach rodičov a ich detí, vzájomných vzťahoch, komunikácie, záujmu a želaní detí, ale aj širšej rodiny. Rovnako opodstatnené je

aj sledovať hranice medzi psychologickým a právnickým vnímaním tejto problematiky, keďže konsenzus odborníkov môže byť pri individuálnom posúdení určujúci.

Čoraz viac výskumov operuje nielen s pojmom rozvod, ale tiež oddelené domácnosti alebo separácia partnerov, čo vyplýva z častejšej kohabitácie partnerov, resp. odmietania manželstva ako inštitúcie. Následky rozpadu vzťahu však pochopiteľne ostávajú rovnaké (Amato, 2010). Aj keď sa zdá byť rozvod čoraz viac akceptovaný, pre deti je stále rovnako ľahké sa vyrovnať so situáciou straty, ktorú rozvod prináša. Odborníci sa zhodujú, že starostliví, podporujúci rodičia s jasnými zásadami a spravodlivými hranicami pri výchove umožňujú deťom stať sa spokojnými a dobre fungujúcimi v dospelom živote. Scheiflerová (2010) však podotýka, že najdôležitejší faktor pre zdravé a šťastné deti v budúcnosti je kvalita vzťahu medzi rodičmi. Na základe štúdií zo psychiatrického inštitútu v Dallase však podotýka, že deti, ktoré trpia najviac, sú tie, ktorých rodičia sa rozvedú, a potom pokracujú v boji prostredníctvom súdnych bojov alebo odmietnutím spolupráce. Striedavá starostlivosť v prípade spolupráce a dobrých porozvodových vzťahov medzi rodičmi môže byť alternatívou, ktorá umožní zachovanie roly matky aj otca. Na druhej strane sa táto forma spája s kritikou vzhľadom na nestabilitu a chaos, ktorý môže priniesť do života detí. Postoje psychológov alebo právnikov (poprípade budúcich), od ktorých sa očakáva isté stanovisko k formám porozvodovej starostlivosti o dieťa, sú voči striedavej starostlivosti rozporuplné a na Slovensku zmapované pomerne zriedkavo. Práve kvôli týmto dôvodom sme považovali za dôležité prispieť k bližšiemu poznaniu tejto problematiky. Štúdia bola vypracovaná v rámci grantu VEGA 1/0578/15.

Striedavá starostlivosť

Na Slovensku po rozvode súd určuje, komu z rodičov bude maloleté dieťa zverené do osobnej starostlivosti. Prípady, kedy je dieťa zverené do starostlivosti tretej osobe (starý rodič, krstný rodič, príbuzní...), sú veľmi ojedinelé a môžeme povedať, že vždy, keď je to možné, sa súd snaží o to, aby maloleté dieťa vyrastalo u jedného z rodičov. Na Slovensku prevláda aj po júli 2010, kedy bola zavedená striedavá starostlivosť, situácia, že vo väčšine prípadov sú deti zverované matkám. Vo výskume Tesařa a Štefákovej (2010) sa potvrdil predpoklad, že súd pri úprave pomerov neplnoletých detí zveruje maloletých prevažne do starostlivosti matky, pretože podľa súdov majú ženy

ako matky k deťom bližšie než otcovia. V tomto výskume autori tiež zistili, že najčastejším faktorom, ktorý hovorí pri rozhodovaní v úprave pomerov neplnoletých detí v neprospech otca, nie je zlá starostlivosť, ale pracovné vyťaženie otca.

Podľa Nováka a Prúchovej (2007) striedavú starostlivosť chápeme ako formu porozvodovej starostlivosti, kedy je dieťa v určitej presne vymedzenej dobe zverené do starostlivosti jedného rodiča a v inej, časovo porovnatelnej dobe, je zas zverené do starostlivosti druhého rodiča. Pôvodne sa očakávalo, že sa striedať bude podobne ako v zahraničí, po mesiaci, ale prax ukázala, že najčastejšie je to po týždni. Táto forma starostlivosti má najdlhšiu tradíciu v súdnej praxi v USA, a to od roku 1973, a praktizuje sa v štátach ako Austrália, Švédsko, Belgicko, Nórsko, Nemecko, Holandsko, Francúzsko, Španielsko, Taliansko, Česká republika (Martinková, 2011).

S účinnosťou od 1. 7. 2010 bola novelou zákona č. 36/2005 Z. z. o rodine zavedená striedavá osobná starostlivosť na Slovensku. V § 24 ods. 2 Zákona o rodine sa uvádzajú: „Ak sú obidvaja rodičia spôsobilí dieťa vychovávať a ak majú o osobnú starostlivosť o dieťa obidvaja rodičia záujem, tak súd môže zveriť dieťa do striedavej osobnej starostlivosti obidvoch rodičov, ak je to v záujme dieťaťa a ak budú takto lepšie zaistené potreby dieťaťa. Ak so striedavou osobnou starostlivosťou súhlasí aspoň jeden z rodičov dieťaťa, tak súd musí skúmať, či bude striedavá osobná starostlivosť v záujme dieťaťa.“ Štatistiky Ministerstva spravodlivosti SR naznačujú, že percentuálny podiel detí zverených do striedavej starostlivosti po rozvode sa postupne zvyšuje. V roku 2010 to bolo len 0,9 %, v roku 2011 4,09 %, zatiaľ čo v roku 2015 5,5 %.

Postoje k striedavej starostlivosti

Odborníci sa rôznia v názoroch na prínosy a negatíva striedavej starostlivosti, pričom na jednej strane zástancovia tvrdia, že striedavá starostlivosť poskytuje benefity vo vzťahoch s rodičmi a celkovom vývine dieťaťa, na strane druhej odporcovia upozorňujú, že táto forma spôsobuje nestabilitu v detskom živote a môže viesť k ujme na psychickom zdraví ako dôsledku interpersonálneho a tiež intrapersonálneho konfliktu u detí (Bausermann, 2002).

Postoje psychológov

Striedavá starostlivosť by podľa Poussina (in Berger & Gravillon, 2011) mala byť odporučená iba v prípade zhody oboch rodičov na tejto alternatíve. Zároveň podotýka, že niektoré štúdie uvádzajú, že pri striedavej starostlivosti sa znižuje počet prípadov, ktoré sa vracajú k súdu, iné tvrdia, že páry s nanútenou striedavou starostlivosťou sú konfliktniejsie než ostatné. Štúdie sa však zhodujú, že veľká miera konfliktov je hlavnou príčinou detských problémov, a preto by k striedavej starostlivosti mali pristúpiť len rodičia schopní kooperácie po rozvode.

Nevyhnutnou podmienkou je takisto vek dieťaťa. Špaňhelová (2010) uvádza, že separačná úzkosť dieťaťa sa môže vyskytnúť až do veku 3–6 rokov, kedy by striedavá starostlivosť mohla priniesť viac problémov ako benefitov. Mertin (2011) podotýka, že sa na neho v poradni obracajú prevažne muži, ktorí sa usilujú o väčšie naplnenie rodičovskej úlohy a striedavú starostlivosť pokladajú za dosiahnutelné maximum, a ženy, ktoré sa striedavej starostlivosti bránia a hľadajú pre tento svoj postoj oporu v psychologickom náleze. Wallersteinová, Lewisová a Blakesleeová (2000) poukazujú na odvrátenú stránku tohto porozvodového usporiadania. Podľa nich súdy často veria, že rozhodnutie o striedavej starostlivosti donúti rodičov, aby odložili svoj hnev a spolupracovali pre dobro detí. Často sa však stane opak a deti sú skôr pri výmenách vnímané ako zbrane alebo trofeje. Trinderová (2011) podobne uvádza, že deti sú šťastnejšie, keď sú si isté, že ich potreby sú prioritnejšie než záujmy a potreby ich rodičov. Ak si začnú v prípade striedavej starostlivosti uvedomovať, že každý rodič chce „50 % z nich“, pretože nie je schopný tolerovať, že druhý rodič by mal viac, cítia sa ako vlastníctvo, o ktoré sa bojuje, a nie ako milované deti.

Podľa Špaňhelovej (2010) nemožno jednoznačne skonštatovať, či je striedavá starostlivosť lepšia forma starostlivosti pre deti než iné. Vždy totiž záleží na rodičoch a rodine ako celku – ako sa členovia dohodnú a či sú schopní spolu komunikovať o výchovných problémoch. Novák a Průchová (2007) zastávajú názor, že čo najdlhší kontakt s oboma rodičmi po rozvode je správne riešenie. Pri problémoch s osobnou starostlivosťou u matky a víkendovým stretávaním sa s otcom citujú dilemu jednej zo svojich klientov: „Deti majú po rozvode skvelého otecka na nedele a uštvanú matku na špinavú prácu cez všedné dni a dohromady je rodičov vždy iba polovica. Poznáte dieťa, ktoré by toto ocenilo?“ (Novák & Průchová, 67)

Heardová (2007) však upozorňuje, že negatívne dôsledky zmeny najmä pri neprítomnosti matky pri malom dieťati počas obdobia stráveného u otca sú závažnejšie ako deficitu vzniknuté pri čiastočnej strate rodiča – otca po rozvode.

Postoje právnikov

Hlavné oblasti, ktoré sú pri striedavej starostlivosti kontroverzné pre právnikov, sú psychologický dopad rozhodnutia o striedavej starostlivosti na účastníkov rozvodu a tiež efekt na fungovanie právneho systému. Mnho právnikov sa vyjadrilo, že ich postoj k striedavej starostlivosti súvisí najmä s tým, či veria, že táto forma umožňuje tzv. „dobrý rozvod“, v zmysle zapojenia čo najmenej súdnych problémov a byrokracie. Ak majú silne negatívne skúsenosti s rozdielnymi názormi rodičov a náročnou dohodou pri osobnej starostlivosti jedného z rodičov, striedavú starostlivosť môžu vnímať ako menej bolestivú a konfliktnú volbu. Rovnako ako skúsenosti právnikov je dôležitou súčasťou v otázke striedavej starostlivosti vnímanie súdnych sporov a zlepšenie právneho systému samotnými právnikmi. Ak právnici veria, že striedavá starostlivosť môže podporiť spravodlivé podmienky pre oboch rodičov, budú nabádať svojich klientov k forme striedavej starostlivosti, resp. k rešpektovaniu tohto návrhu, ak s ním príde druhá strana (Williams, 2005).

Právnička Luňáčková (in Novák, 2013) zhŕnula motívy, pre ktoré sa podľa nej o striedavú starostlivosť častejšie usilujú muži a výhrady k nej majú ženy. Je to možno akási odveta za to, že ženy majú všeobecne nižšie platy a v spoločnosti, ktorá je riadená z veľkej časti mužmi, považujú ženy záležitosť súvisiace s výchovou detí v podstate za jediné, čo majú možnosť bezprostredne a reálne ovplyvniť. Jednou z príčin, prečo matky striedavú starostlivosť odmietnu, býva podľa Luňáčkovej (in Novák, 2013) aj ich domnienka, že ak budú súhlasiť s návrhom na striedavú starostlivosť, verejnosť ich bude považovať za zlú matku. „Dieťa zostane v mojej starostlivosti“ je tak imperatív, ktorý môžu ženy využiť v čase po rozvode, keď sa im rozpadol rodinný ideál.

Výskumy striedavej starostlivosti

Bausermann (2002) v metaanalýze 33 výskumov uskutočnených od roku 1982 do roku 1999 porovnával adaptáciu dieťaťa v striedavej starostlivosti po rozvode rodičov a detí zverených do výhradnej starostlivosti jedného

z rodičov (vrátane porovnania s deťmi z úplných, nerozvedených rodín). V rámci sledovanej adaptácie detí autor vymedzil dimenzie ako celková adaptácia, emocionálna adaptácia, behaviorálna adaptácia, rodinné vzťahy, školská výkonnosť, vyrovnanie sa s rozvodom a sebavedomie dieťaťa. Výsledky výskumu prišli k záveru, že adaptácia detí v striedavej starostlivosti sa nelíši od detí v úplných rodinách. Uvádza tiež, že deti v striedavej starostlivosti na rozdiel od tých vo výhradnej starostlivosti jedného z rodičov boli významne lepšie adaptované vo všetkých skúmaných premenných. Ďalšia štúdia o striedavej starostlivosti bola vytvorená nórskym inštitútom pre výskum spoločnosti. Deti odpovedali, že dvojité bývanie im nespôsobuje žiadne problémy, že sa cítia rovnako doma na oboch miestach a že si želajú mať dve bydliská, aby mali bližší kontakt s oboma rodičmi. Výsledky ukazujú, že štyria z piatich rodičov sú toho názoru, že striedavá výchova funguje dobre pre dieťa. Rovnaký počet tvrdí, že striedavá výchova je dobrá aj pre nich samotných a z prevažnej väčšiny mali pozitívne skúsenosti s touto formou starostlivosti (Spravedlnosť dětem, 2007). Výsledky holandskej štúdie v oblasti osobnej pohody detí po rozvode rodičov hovoria mierne v prospech detí v striedavej starostlivosti, ale rozdiely nie sú signifikantné. V prípade pripútania bol vzťah k obom rodičom rovnako silný ako u detí v úplnej rodine a silnejší než v iných formách porozvodového usporiadania. Ďalej sa ukázalo, že úroveň konfliktov a hádok sa nelíši a nie je menšia pri striedavej starostlivosti. Výskum tiež nepotvrdil, že dievčatám sa lepšie žilo po rozvode v starostlivosti matky a rovnako tak aj chlapcom u otcov (Spruijt & Duindam, 2010).

McIntoshová (2003) priniesla svojim výskumom zistenia spojené s negatívnymi následkami striedavej starostlivosti u menších detí. Striedavá starostlivosť bola asociovaná s dezorganizovaným pripútaním u 60 % detí do 19 mesiacov. Staršie deti, resp. už dospelé deti, ktoré zažili túto formu starostlivosti, sa taktiež vyznačovali alarmujúcou úrovňou emocionálnej instability a slabou schopnosťou regulovať silné emócie. Nielsenová (2011) ale uvádza opačné zistenia a tvrdí, že väčšine detí sa darí rovnako dobre alebo lepšie v striedavej starostlivosti než v osobnej starostlivosti matky, najmä čo sa týka rozvoja kvality vzťahu s otcom. Podotýka tiež, že rodičia, ktorí sa pre takúto formu porozvodovej starostlivosti rozhodnú, nemusia byť nevyhnutne iba bohatí, vzdelaní ľudia bez konfliktov, maximálne kooperatívni a prehnane entuziastickí. O striedavú starostlivosť majú záujem aj bežné, „priemerné“ páry a podľa autorky je to dobré. Autorka tiež zistila, že

deti, ktoré zažili takúto formu starostlivosti, sa v dospelosti vyjadrujú, že to bolo v ich najlepšom záujme, na rozdiel od tých, ktoré vyrastali v osobnej starostlivosti matky.

V slovenskom a českom prostredí skúmal Hlavatý (2015) dopad rozvodu na dieťa a členov rodiny v situácii, keď bolo po rozvode dieťa zverené do striedavej osobnej starostlivosti, resp. do starostlivosti jedného z rodičov. Výskumu sa zúčastnilo 145 respondentov zo Slovenska a Českej republiky. Ako signifikantné v prospech striedavej osobnej starostlivosti vyšli rozdiely pri indikátoroch vzťah rodiča s dieťaťom, vzťah druhého rodiča s dieťaťom, komunikácia rodičov, spolupráca rodičov, stretávanie sa rodiča s dieťaťom, vychovávanie dieťaťa rodičom, oddelené žitie rodičov, vplyv rozvodu na kvalitu života rodiča, pretrvávajúce konflikty rodičov a nové konflikty rodičov. Nesignifikantné rozdiely sa ukázali v indikátoroch vplyv rozvodu na kvalitu života dieťaťa a vplyv rozvodu na kvalitu života druhého rodiča.

Keď zhrnieme psychologické argumenty a vyjadrenia psychológov, jeden z hlavných problémov je, že dieťa v akomkoľvek veku potrebuje k zdravému vývinu matku aj otca, ale v neposlednom rade aj stabilitu a istotu. Vynára sa tak otázka, či striedavá starostlivosť dokáže dieťaťu poskytnúť dostatočný pocit istoty a bezpečia a nevytvára u dieťaťa chaos. Dá sa predpokladať, že tieto aspekty berú viac do úvahy psychológovia, resp. študenti psychológie. Ludia zaoberajúci sa právnickou tematikou by naopak mohli na striedavú starostlivosť nazeráť z racionálnejšieho, praktickejšieho hľadiska a zaoberať sa najmä prínosom striedavej starostlivosti ako spravodlivej a bezkonfliktnej alternatívy ako pre rodičov, tak aj pre dieťa.

Cieľom výskumu bolo zistiť postoje študentov psychológie a práva k striedavej starostlivosti a porovnať, či sa líši postoj študentov vzhľadom na niektoré sociodemografické a rodinné charakteristiky respondentov. Chceli sme tiež preskúmať vnímanie pojmu matka a otec usilujúci sa o striedavú starostlivosť, dôvody ZA a PROTI a tiež podmienky pre uplatnenie tejto formy starostlivosti z pohľadu študentov psychológie a práva.

Výskumné otázky

VO1: Existuje rozdiel v postojoch k striedavej starostlivosti u študentov psychológie a práva?

VO2: Existuje rozdiel v postojoch k striedavej starostlivosti vzhľadom na pohlavie a typ rodiny?

VO3: Existuje rozdiel v postojoch medzi respondentmi, ktorí poznajú niekoho, kto uplatňuje striedavú starostlivosť, a ostatnými?

VO4: Existuje rozdiel medzi študentmi psychológie a práva v otázke zverejnenia dieťaťa do striedavej starostlivosti vzhľadom na jeho vek a interval striedania medzi rodičmi?

VO5: Existuje rozdiel v hodnotení pojmu matka a otec usilujúci sa o striedavú starostlivosť?

VO6: Aké podmienky budú respondenti uvádzať ako najdôležitejšie pre prijatie striedavej starostlivosti?

VO7: Aké dôvody budú respondenti uvádzať ZA/PROTI striedavej starostlivosti?

Metódy

Výberový súbor

Výberový súbor tvorilo 145 študentov práva a psychológie (112 žien a 33 mužov) vo veku od 20 do 27 rokov s vekovým priemerom 22,73 rokov. Participanti boli študenti 1. a 2. ročníka magisterského štúdia sociálnej a pracovnej psychológie Fakulty sociálnych a ekonomických vied UK ($N = 62$) a študenti práva z Právnickej fakulty UK ($N = 83$). Výber participantov bol založený na dostupnosti k študentom psychológie a práva študujúcich v Bratislave, pričom sme vzhľadom na cieľ výskumu oslovovali študentov s ukončeným bakalárskym vzdelaním, keďže sme predpokladali, že sú v otázkach psychológie, resp. práva viac zorientovaní než na začiatku štúdia ich odboru.

Materiály a aparátury

Na zisťovanie postoja k striedavej starostlivosti sme vytvorili vlastný dotazník pozostávajúci z 33 položiek, formulovaných do týchto oblastí: socio-demografické a rodinné charakteristiky respondentov, časť pozostávajúca z 18 výrokov týkajúcich sa striedavej starostlivosti hodnotených respondentmi na 5bodovej Likertovej škále, položky č. 28 (otvorená otázka), 29 a 30 (výber z možností) zisťovali, aký vek dieťaťa, interval striedania medzi rodičmi a podmienky pre prijatie striedavej starostlivosti ako alternatívy porozvodového usporiadania respondenti považujú za najdôležitejšie.

tejšie, časť zistujúca rozdiely v hodnotení pojmov „matka, ktorá sa usiluje o striedavú starostlivosť“ a „otec, ktorý sa usiluje o striedavú starostlivosť“ pomocou sémantického diferenciálu u 10 párov adjektív na 7bodovej škále. V poslednej položke respondenti mali napísať jeden dôvod ZA a jeden PROTI tejto forme porozvodového usporiadania. V časti pozostávajúcej z 18 výrokov položky zahŕňali kognitívny („Je nesprávne, aby sa dieťa premiestňovalo z miesta na miesto k jednému z rodičov“), emocionálny („Striedavá starostlivosť prináša deťom lásku od viacerých ľudí“) aj kognitívny („Ako budúci právnik/psychológ by som rodičom odporučil striedavú starostlivosť“) aspekt postoja. Hodnota Cronbachovho koeficientu reliability a pre túto časť dotazníka bola 0,915.

Procedúra

Dotazníky boli respondentov administrované osobne cez prednášky na Fakulte sociálnych a ekonomických vied (FSEV) a Právnickej fakulte Univerzity Komenského a vypĺňali ich formou ceruzka–papier. V úvode dotazníka boli respondenti oboznámení, čo sa pod striedavou starostlivosťou rozumie, aby nedošlo k mylnému chápaniu pojmu.

Na analýzu dát boli použité nasledovné štatistické ukazovatele a metódy: frekvenčné tabuľky (percentá, početnosti), mediány, Test reliabilita – Cronbach α , Wilcoxonov test rovnosti mediánov, Shapiro-Wilkov test normality, Mann-Whitneyho U test rovnosti mediánov. Pre výpočet vecnej signifikancie sme použili vzorce pre mieru korelačnej miery významnosti rozdielu mediánov. Dáta sme analyzovali pomocou štatistického programu SPSS. Položky č. 28, 29 a 30 sme vyhodnocovali pomocou frekvenčnej analýzy a poslednú – otvorenú otázku sme analyzovali kvalitatívne pomocou vytvorenia kategórií odpovedí.

Výsledky

Výskumná otázka č. 1: Existuje rozdiel v postojoch k striedavej starostlости u študentov psychológie a práva?

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či bude rozdiel medzi postojmi študentov psychológie a práva voči striedavej starostlivosti. Porovnali sme mediány dvoch skupín študentov, pričom u študentov psychológie bol $Mdn_1 = 48,7$ a u študentov práva $Mdn_2 = 49$. Medzi študentmi psychológie

a práva nie je štatisticky významný rozdiel v postoji k striedavej starostlivosti, $U = 2\,509,000$; $p = 0,798$ (pozri Tab. 1).

Tab. 1: Hodnoty mediánov a výsledky aplikácie Mann-Whitneyho U testu vzhľadom na študijný odbor

Rozdiely v postojoch medzi študentmi psychológie a práva	
Mdn ₁	48,7
Mdn ₂	49,0
Mann-Whitney U	2\,509,000
Z	-0,256
P	0,798

V rámci výskumnej otázky č. 1 sme sa rozhodli tiež zistiť, či sa objavia rozdiely u študentov psychológie a práva medzi jednotlivými tvrdeniami. Štatisticky významný rozdiel, $p = 0,006$, sa potvrdil v položke 22 („Striedavá starostlivosť prináša deťom lásku od viacerých ľudí“), v položke 23, $p = 0,005$ („Nemyslím si, že sa po rozvode obaja rodičia dokážu rovnako dobre postarať o dieťa“), a v položke 27, $p = 0,038$ („Striedavá starostlivosť je len ďalším z výmyslov modernej doby“). Študenti psychológie viac súhlasili, že striedavá starostlivosť prináša deťom lásku od viacerých ľudí, avšak nemyslia si, že sa obaja rodičia rovnako dobre postarajú o dieťa, a viac súhlasia s tvrdením, že je výmyslom modernej doby. Korelačné miery významnosti rozdielu mediánov poukázali na malú vecnú významnosť rozdielov pri všetkých troch položkách, pričom $r_{m22} = 0,14$, $r_{m23} = 0,23$ a $r_{m27} = 0,17$.

Výskumná otázka č. 2: Existuje rozdiel v postojoch k striedavej starostlivosti vzhľadom na pohlavie a typ rodiny?

Pri analýze rozdielov v jednotlivých položkách sme nezistili štatisticky významný rozdiel v celkovom postoji (pozri Tab. 2a), zistili sme však štatisticky signifikantný rozdiel medzi mužmi a ženami v položke 17, $p = 0,018$ („Striedavá starostlivosť funguje len zriedka, vo výnimočných prípadoch“), a v položke 20, $p = 0,035$ („Ako budúci právnik/psychológ by som rodičom odporučil striedavú starostlivosť“). Malá vecná signifikancia zistených rozdielov sa ukázala v prípade položky 17, $r_m = 0,20$, a tiež pri položke 20, $r_m = 0,16$. Ženy viac súhlasia, že striedavá starostlivosť funguje len zriedka, a zároveň by menej odporúčali túto formu porozvodového usporiadania.

Ako vidieť v tabuľke 2b, pri respondentoch z úplnej rodiny a rozvedenej rodiny sa štatisticky významný rozdiel nevyskytol ($p = 0,486$).

Tab. 2a: Hodnoty mediánov (Mdn_1 – muži; Mdn_2 – ženy) a výsledky aplikácie Man-Whitneyho U testu vzhľadom na pohlavie

Rozdiely v postojoch medzi mužmi a ženami	
Mdn_1	47,0
Mdn_2	50,0
Mann-Whitney U	1 634,000
Z	-1,010
P	0,313

Tab. 2b: Hodnoty mediánov (Mdn_1 – úplná rodina; Mdn_2 – rozvedená rodina) a výsledky aplikácie Man-Whitneyho U testu vzhľadom na typ rodiny

Rozdiely v postojoch vzhľadom na typ rodiny	
Mdn_1	48,5
Mdn_2	50,0
Mann-Whitney U	1 298,000
Z	-0,697
P	0,486

Výskumná otázka č. 3: Existuje rozdiel v postojoch medzi respondentmi, ktorí poznajú niekoho, kto uplatňuje striedavú starostlivosť, a ostatnými?

V tretej otázke sme Mann-Whitneyho testom nezistili štatisticky signifikantný rozdiel, $U = 1 577,000$; $p = 0,935$ (pozri Tab. 3). Nepreukázala sa ani vecná významnosť rozdielov, $r_m = 0,01$. Porovnali sme aj hodnoty mediánov respondentov, pričom Mdn_1 patrí skupine respondentov poznajúcich niekoho, kto praktizuje túto formu porovzvodového usporiadania, a Mdn_2 je naopak skupina, ktorá nikoho takého nepozná.

Tab. 3: Hodnoty mediánov a výsledky aplikácie Man-Whitneyho U testu

Rozdiely v postojočich vzhladom na to, či respondenti poznajú niekoho v striedavej starostlivosti	
Mdn ₁	46,5
Mdn ₂	49,5
Mann-Whitney U	1 577,000
Z	-0,081
P	0,935

Výskumná otázka č. 4: Existuje rozdiel medzi študentmi psychológie a práva v otázke zverenia dieťaťa do striedavej starostlivosti vzhladom na jeho vek a interval striedania medzi rodičmi?

V prípade veku, od ktorého je striedavá starostlivosť pre dieťa vhodná, sme Mann-Whitneyho U testom nezistili signifikantné rozdiely medzi študentmi psychológie a práva, $U = 2\ 155,500$; $p = 0,085$ (pozri Tab. 4a). Podľa študentov psychológie je to od veku 7 rokov ($Mdn_1 = 7,11$), podľa študentov práva od 9 rokov ($Mdn_2 = 9,20$). Početnosti odpovedí a percentá sú uvedené v tabuľke 4c.

Na otázku, aký je najvhodnejší interval striedania dieťaťa medzi rodičmi, odpovedali najčastejšie študenti psychológie aj práva, že sú to 2 týždne, ďalšie výsledky uvádzame v tabuľke 4d. Mann-Whitneyho U testom sa neprekázala štatistická významnosť rozdielov medzi respondentmi, $U = 2\ 422,500$; $p = 0,522$ (pozri Tab. 4b), korelačná miera vecnej významnosti je slabá, $r_m = 0,14$.

Tab. 4a: Vhodný vek dieťaťa pre striedavú starostlivosť

Rozdiely v uvádzanom vhodnom veku dieťaťa v odbore psychológia a právo	
Mdn ₁	7,11
Mdn ₂	9,20
Mann-Whitney U	2 155,5000
Z	-1,724
P	0,085

Tab. 4b: Vhodný interval striedania dieťaťa medzi rodičmi

Rozdiely v uvádzanom vhodnom intervale striedania dieťaťa medzi rodičmi	
Mann-Whitney U	2 422,500
Z	-0,640
P	0,522

Tab. 4c: Vhodný vek dieťaťa pre striedavú starostlivosť

	Od akého veku dieťaťa je striedavá starostlivosť vhodná?	Početnosti	Percentá
Psychológia	0–3 rokov	12	19,4 %
	4–7 rokov	21	33,9 %
	8–11 rokov	15	24,2 %
	12–15 rokov	11	17,7 %
	16–18 rokov	3	4,8 %
Spolu		62	100 %
Právo	0–3 rokov	9	10,8 %
	4–7 rokov	24	28,9 %
	8–11 rokov	25	30,1 %
	12–15 rokov	19	22,9 %
	16–18 rokov	3	3,6 %
	Nikdy	3	3,6 %
Spolu		83	100 %

Tab. 4d: Vhodný interval striedania dieťaťa medzi rodičmi

	Aký je najvhodnejší interval pre striedanie dieťaťa medzi rodičmi?	Početnosti	Percentá
Psychológia	Menej ako týždeň	5	8,1 %
	Týždeň	16	25,8 %
	2 týždne	26	41,9 %
	3 týždne	9	14,5 %
	Mesiac	1	1,6 %
	Žiadny	5	8,1 %
Spolu		62	100 %

Právo	Menej ako týždeň	5	5,2 %
	Týždeň	18	21,7 %
	2 týždne	41	49,4 %
	Mesiac	14	16,9 %
	3 mesiace	2	2,4 %
	Žiadny	3	3,6 %
Spolu		83	100 %

Výskumná otázka č. 5: Existuje rozdiel v hodnotení pojmu matka/otec usilujúci sa o striedavú starostlivosť?

Rozdiely v hodnotení pojmov „matka usilujúca sa o striedavú starostlivosť“ a „otec usilujúci sa o striedavú starostlivosť“ sme vyhodnocovali Wilcoxonovým neparametrickým testovacím kritériom pre párové hodnoty. Pri 10 adjektívach pre oba pojmy bola použitá 7bodová stupnica, pričom body stupnice 1–3 vyjadrovali náklonnosť k adjektívu na ľavej strane, bod 4 bola stredová hodnota a body stupnice 5–7 vyjadrovali náklonnosť k adjektívu na pravej strane. Čím vyššiu celkovú hodnotu pri deviatich adjektívach respondenti dosiahli, tým negatívnejší bol ich postoj ku skúmanému pojmu. V tabuľke 5a uvádzame porovnania mediánov a výsledky Wilcoxonovho testu, pričom môžeme skonštatovať, že je štatisticky významný rozdiel v hodnotení pojmov matka/otec usilujúci sa o striedavú starostlivosť, $W = -3,664$; $p = 0,00$, pričom otec bol hodnotený pozitívnejšie (pozri Tab. 5a). Korelačná miera $r_m = 0,29$ poukazuje na malú vecnú signifikanciu tohto rozdielu.

Ako je ďalej vidieť v tabuľke 5b, zistili sme štatisticky významné rozdiely v hodnotení pojmov matka/otec usilujúci sa o striedavú starostlivosť u 6 párov adjektív. Dodávame, že prídavné mená „tradičný – netradičný“ nepoukazovali na pozitívnu, ani negatívnu vlastnosť, analyzovali sme ich preto samostatne a hodnota mediánov ($Mdn_1 = 5,13$ a $Mdn_2 = 5,01$) na 7bodovej škále poukazuje skôr na netradičné vnímanie týchto pojmov.

Tab. 5a: Výsledky porovnania rozdielov pri hodnotení pojmu matka/otec usilujúci sa o striedavú starostlivosť (Mdn_1 – matka; Mdn_2 – otec)

Z	-3,664
P	0,000
r_m	0,29
Mdn_1	27,00
Mdn_2	24,92

Tab. 5b: Hodnoty mediánov a signifikancie pri položkách sémantického diferenciálu

	Matka	Otec	Štatistická signifikancia p
Sympatická(ý) – nesympatická(ý)	2,95	2,58	0,002
Nesebecká(ý) – sebecká(ý)	2,45	2,64	0,124
Jemná(ý) – hrubá(ý)	3,23	3,02	0,011
Dobrá(ý) – zlá(ý)	2,87	2,69	0,020
Silná(ý) – slabá(ý)	2,60	2,71	0,863
Starostlivá(ý) – ľahostajiná(ý)	2,80	2,27	0,000
Zodpovedná(ý) – nezodpovedná(ý)	3,21	2,75	0,000
Odvážna(y) – zbabelá(y)	2,92	2,72	0,129
Rozvážna(y) – nerozvážna(y)	3,37	3,04	0,000
Tradičná(y) – netradičná(y)	5,13	5,01	0,279

Výskumná otázka č. 6: Aké podmienky budú respondenti uvádzať ako najdôležitejšie pre prijatie striedavej starostlivosti?

V tejto výskumnej otázke sme frekvenčnou analýzou vyhodnocovali, aké boli najčastejšie podmienky, ktoré respondenti uvádzali ako najdôležitejšie pri prijatie striedavej starostlivosti. Na výber mali 8 možností a tiež možnosť vyjadriť svoj vlastný dôvod, pričom mohli označiť najviac tri možnosti. V tabuľke 6 uvádzame dôvody zoradené podľa frekventovanosti a tiež percentuálne zastúpenie jednotlivých odpovedí.

Tab. 6: Frekvenčná analýza podmienok pre prijatie striedavej starostlivosti

Podmienky	N (počet odpovedí)	Percentá
Dobrý vzťah dieťaťa s oboma rodičmi	122	28,3 %
Schopnosť rodičov kooperovať po rozvode	94	21,8 %
Uistenie, že dieťaťu nehrozí žiadna forma ohrozenia, traumy od rodiča	58	13,5 %
Jasná zhoda oboch rodičov	50	11,6 %
Geografická blízkosť bydlisk rodičov	48	11,1 %
Primeraný vek dieťaťa	35	8,1 %
Flexibilita dieťaťa v zmysle nezávislosti od jedného z rodičov	13	3,0 %
Dohoda o finančnej stránke starostlivosti	8	1,9 %
Všetko záleží od individuálneho prípadu	3	0,7 %
Spolu	431	100 %

Výskumná otázka č. 7: Aké dôvody budú respondenti uvádzať ZA/ PROTI striedavej starostlivosti?

Otvorenou otázkou sme zisťovali, aký dôvod by respondentov podporoval a aký by im naopak bránil v tom, aby oni sami navrhli striedavú starostlivosť v prípade, že by boli pred takéto rozhodnutie v rozvodom konaní postavení. Odpovede sme analyzovali pomocou vytvorenia piatich kategórií pre každú z dvojice otázok (ZA a PROTI). V tabuľke 7a a 7b uvádzame zastúpenia odpovedí.

Tab. 7a: Uvádzané dôvody ZA striedavú starostlivosť

		N (počet odpovedí) právo	Percentá právo	N (počet odpovedí) psychológia	Percentá psychológia
Dôvody ZA striedavú starostlivosť	Pravidelný kontakt s oboma rodičmi	53	64,0 %	36	58,1 %
	Zachovanie vzoru otca aj matky	6	7,2 %	12	19,4 %
	Spravodlivé riešenie pre oboch rodičov	14	16,7 %	4	6,4 %
	Optimálne pre dieťa	3	3,6 %	2	3,1 %
	Nevidím výhody	7	8,5 %	8	13,0 %
SPOLU		83	100 %	62	100 %

Tab. 7b: Uvádzané dôvody PROTI striedavej starostlivosti

		N (počet odpovedí) právo	Percentá právo	N (počet odpovedí) psychológia	Percentá psychológia
Dôvody PROTI striedavej starostlivosti	Dieťa nemá domov	15	18,1 %	28	45,1 %
	Nadmerná záťaž pre dieťa	27	32,5 %	8	13,0 %
	Nekompetentný rodič	5	6,0 %	10	16,1 %
	Náročné pre dohodu rodičov	31	37,3 %	16	25,8 %
	Nevidím nevýhody	5	6,1 %	0	0 %
SPOLU		83	100 %	62	100 %

Diskusia

V našej práci sme sa rozhodli venovať téme, ktorá, podobne ako rozvod, začína čoraz viac zasahovať do života nielen exmanželov, ale aj detí. Nezistili sme významný rozdiel v celkovom postoji vzhľadom na odbor študentov, ako aj na ďalšie sociodemografické charakteristiky respondentov, avšak preukázali sa signifikantné rozdiely v postoji pri niektorých tvrdeniach o striedavej starostlivosti. Budúci právniči sú opatrnnejší v tvrdení, že striedavá starostlivosť je len akýmsi moderným výmyslom, keďže táto možnosť je aj uzákonená v Zákonnéku o rodine. Naopak, študenti psychológie ju o čosi viac emocionálne vnímajú ako možnosť, ktorá dokáže dieťaťu poskytnúť bližšie vzťahy a väzby so širšou rodinou, no viac sa obávajú zvládnutia starostlivosti oboma rodičmi, zrejme najmä z otvorej strany. Separácia od matky je totiž veľmi citlivou tému, najmä na poli psychológie. Ako uvádzajú aj Langmeier a Matějček (1974), dieťa, ktoré si vôbec nevytvorilo vzťah k matke, sa zdá byť trvalé poškodené pri vytváraní vzťahu k ľuďom a spoločnosti. Táto skutočnosť, zdá sa, je v prípade študentov psychológie intenzívnejšie braná do úvahy pri uvažovaní o starostlivosti o dieťa.

Zistili sme tiež, že ženy viac súhlasia, že striedavá starostlivosť funguje len zriedka, vo výnimočných prípadoch, a zároveň ako budúce psychológičky/právničky menej súhlasia s odporučením tejto formy porozvodového

usporiadania. Výsledky podporujú tvrdenie psychológa Mertina (2011), ktorý, ako sme spomenuli v úvode, tvrdí, že sa na neho v poradni obracajú prevažne muži s návrhom na striedavú starostlivosť. Podľa Luňáčkovej (in Novák, 2013), ale aj na základe našich zistení, sa teda javí, že ženy záležitosti súvisiace s výchovou detí považujú prirodzene viac za ich kompetenciu a pri otázkach dobrého fungovania a odporučenia striedavej starostlivosti sú viac skeptické a opatrnejšie než muži.

Podľa študentov psychológie je striedavá starostlivosť vhodná približne od veku 7 rokov a podľa študentov práva od 9 rokov. Výsledky poukazujú na fakt, že aj právniči sú opatrní v otázke, od akého veku je pre deti táto alternatíva vhodná. V prípade odporúčaného intervalu striedania dieťaťa medzi rodičmi sa študenti psychológie aj práva zhodli na intervale 2 týždne. Podľa Nováka a Prúchovej (2007) prax ukazuje, že najčastejšie dochádza k výmenám po týždni, čo bola druhá najčastejšia alternatíva u študentov psychológie aj práva. Zistili sme tiež, že rodičia, ktorí sa usilujú o túto formu starostlivosti, sú vnímaní ako netradičný otec/matka. Študenti psychológie a práva vnímajú otca usilujúceho sa o striedavú starostlivosť ako sympathetickejšieho, jemnejšieho, lepšieho, starostlivejšieho, zodpovednejšieho a rovážnejšieho než matku. Výsledky sú podobné s tvrdeniami Špaňhelovej (2010), ktorá uvádzá, že najmä babičky kritizujú dcéry, že sú neschopné alebo zlé matky, keď sa nedokážu postarať o dieťa po rozvode v plnej mieri. Luňáčková (in Novák, 2013) tiež poukazuje na častý predsudok, že ak matky súhlasia s návrhom na striedavú starostlivosť, verejnosc' ich považuje za zlú matku, resp. horšieho rodiča z dvojice otec-matka.

V našom výskume sme tiež zisťovali, aké podmienky budú respondenti uvádzať ako najdôležitejšie pre prijatie striedavej starostlivosti ako jednej z alternatív porozvodového usporiadania. Zistili sme, že najčastejšie uvádzali respondenti „dobrý vzťah dieťaťa s oboma rodičmi“, ďalej „schopnosť rodičov kooperovať po rozvode“ a „uistenie, že dieťaťu nehrozí žiadna forma ohrozenia od rodiča“. Podobné názory sme uviedli aj v prehľade literatúry. Podľa Poussina (in Berger & Gravillon, 2011) by striedavá starostlivosť mala byť odporučená iba v prípade zhody oboch rodičov a mali by k nej pristúpiť len rodičia schopní kooperácie. Špaňhelová (2010) dodáva, že najdôležitejšou podmienkou pre to, či psychológ odporučí túto formu, by mala byť schopnosť rodičov dohodnúť sa na pravidlach. Rovnako dôležitým zohľadením býva aj tzv. najlepší záujem dieťaťa, ktorý by mal vychádzať zo želaní a spokojnosti dieťaťa pri oboch rodičoch, čo respondenti rovnako zahrnuli

do svojich odpovedí v podobe dobrého vzťahu dieťaťa s rodičmi a vylúčenia akéhokoľvek ohrozenia zo strany rodiča.

Napokon, najčastejším dôvodom u študentov práva aj psychológie ZA striedavú starostlivosť bol zhodne pravidelný kontakt s oboma rodičmi. Rozdiel v dôvodech ZA na základe odboru študentov môžeme badať pri druhom najpočetnejšom dôvode u budúcich právnikov – striedavá starostlivosť ako spravodlivé riešenie pre oboch rodičov. Študenti psychológie zasa v súvislosti so svojím zameraním uvádzali ako druhý najfrekventovanejší dôvod ZA striedavú starostlivosť zachovanie vzoru matky aj otca pre dieťa. Psychologické aspekty ako stabilita v detskom živote, duševné zdravie dieťaťa a jeho osobná pohoda sa prejavili aj v odpovediach študentov psychológie PROTI: dieťa nemá domov; je to náročné pre dohodu rodičov; obava, že druhý rodič je nekompetentný dieťa vychovávať. Budúci právniči zase vidia problémy najmä vo vzájomnej dohode rodičov a až potom nasleduje obava z následkov pre dieťa.

Ako prínosné vnímame nielen zmapovanie postojov k striedavej starostlivosti ako diskutovanej témy, ale tiež aj nasledujúce pozitívne zistenia. Nielen psychologický študenti, ale aj študenti práva zvažujú túto formu starostlivosti najmä vo vzťahu k dieťaťu, jeho veku a najlepšiemu záujmu, čo sa prejavilo nielen pri otázke zisťujúcej negatíva, ale aj v podmienkach, ktoré by mali byť splnené pre prijatie tejto alternatívy v konkrétnom prípade.

Na druhej strane, za obmedzenie nášho výskumu považujeme spôsob výberu, keďže sa jednalo o výber založený na dostupnosti k študentom práva a psychológie dvoch fakúlt Univerzity Komenského, čo je nereprezentatívna vzorka pre zovšeobecnenie výsledkov. Obmedzením pri zisťovaní rozdielov v postoji bola aj skutočnosť, že niektoré kategórie (respondenti z rozvedenej rodiny, respondenti so skúsenosťou so striedavou starostlivosťou v ich okolí) boli zastúpené malým počtom participantov, čo komplikovalo štatistické spracovanie dát. Rovnako sa nám nepodarilo zozbierať dátu od väčšieho počtu respondentov z iných typov rodín, ako je úplná a rozvedená rodina, poprípade diferencovať vzorku aj na základe typu porozvodového usporiadania participantov z rozvedených rodín. V odpovediach študentov psychológie sa taktiež mohlo prejavíť ich zameranie štúdia najmä na oblasti pracovnej psychológie, čo nemusí vypovedať o postojoch študentov psychológie, ktorí sú orientovaní viac všeobecne na bakalárskom stupni. Ďalším limitom mohol byť aj fakt, že dotazník bol vytvorený samostatne. Ako sme neskôr zistili pri analýze výsledkov, niektoré položky by sa dali upraviť

a naformulovať tak, aby jednoznačnejšie sýtili kognitívny, afektívny alebo konatívny aspekt postoja, čím by sme dokázali aj skúmať rozdiely medzi týmito faktormi v rámci odboru študentov a zdokonalíť použitú metodiku na základe zistení, ktoré sa ukázali v priebehu tohto výskumu.

V budúcnosti by sme považovali za prínosné preskúmať rodičov a deti, ktoré majú skúsenosť s touto formou porozvodovej starostlivosti, keďže po výskumných zisteniach o dôsledkoch striedavej starostlivosti volajú najmä rodičia, ktorí ju zvažujú. Rovnako by však bolo zaujímavé skúmať rozdiely nielen u študentov, ale aj psychológov, právnikov, ktorí sa podieľajú na riešení rozvodových konaní a sú vo svojej práci priamo konfrontovaní aj s téhou striedavej starostlivosti. Možnosti v hlbšom preskúmaní tejto témy vidíme aj v skúmaní predsudkov voči ženám – matkám a v zisťovaní, ako sú momentálne spoločnosťou vnímaní otcovia, ich kompetencie vo výchove a starostlivosti o deti. Striedavá starostlivosť sa totiž spája nielen s vidinou spravodlivého a rovnocenného výchovného pôsobenia rodičov, zachovania roly matky aj otca pre dieťa, ale aj s pretrvávajúcimi predsudkami voči schopnostiam otcov plnohodnotne sa postarať o dieťa. Rovnako vzniká otázka, či v dnešnom trende rozvádzat sa veľakrát pre nezhody v názoroch, voľnom čase či záujmoch, dokážu bývalí partneri po rozvode komunikovať a nájsť si k sebe cestu, ktorú nevedeli nájsť počas spoločného života. Ak vychádzame z predpokladu, že len kooperujúci rodičia dokážu realizovať striedavú starostlivosť, bolo by užitočné zamerať sa na poradenskú a odbornú pomoc rozvedeným párom a aj formou prevencie sa snažiť o čo najmenej konfliktné rozvodové aj porozvodové konanie. Zaujímavé by tiež bolo zamerať sa na porovnanie osobnej pohody, spokojnosti u detí v striedavej starostlivosti a detí zverených do osobnej starostlivosti jedného z rodičov. Keďže predchádzajúce výskumy ponúkajú protichodné zistenia (Bausermann, 2002; McIntosh, 2003; Spruijt & Duindam, 2010 a ďalšie) a boli realizované v zahraničných krajinách, nemožno sa jednoznačne vyjadriť, či striedavá starostlivosť deťom prospieva, alebo naopak, skôr škodí. Hlavatý (2015) rovnako prináša výsledky, ktoré diferencovane hovoria v prospech/neprospech striedavej starostlivosti v slovenskom a českom kontexte, pričom nesignifikantné rozdiely sa prejavili v indikátoroch vplyv rozvodu na kvalitu života dieťaťa a vplyv rozvodu na kvalitu života druhého rodiča, čo prináša možnosti pre hlbšie preskúmanie tejto formy porozvodovej starostlivosti.

Záver

Záverom môžeme konštatovať, že sme nezistili významný rozdiel v celkovom postoji k striedavej starostlivosti vzhľadom na odbor študentov, avšak preukázali sa signifikantné rozdiely v postoji pri niektorých z tvrdení o tejto forme porozvodového usporiadania, pričom badáme tendencie študentov, ktoré môžu súvisieť s ich študijným odborom. Zdá sa, že nevyhranený postoj študentov psychológie a práva korešponduje s nejednoznačnými zisteniami ohľadom striedavej starostlivosti pre deti a rodičov a zrkadlí momentálny stav pomerne skromného výskumného rámca v tejto téme. Najčastejšie uvádzanými dôvodmi, kedy by respondenti uvažovali nad priatím tejto alternatívy v porozvodovom usporiadaní, je „dobrý vzťah dieťaťa s oboma rodičmi“, „schopnosť rodičov kooperovať po rozvode“ a „uistenie, že dieťaťu nehrozí žiadna forma ohrozenia od rodiča“. Za dôležité a pozitívne považujeme najmä zistenia, že aj študenti práva zvažujú túto formu starostlivosti najmä vo vzťahu k dieťaťu, jeho veku a najlepšiemu záujmu, čo vytvára priateľné podmienky pre uplatňovanie tejto alternatívy. Rozvod je jednou z najfajžších skúšok v živote človeka. U niektorých detí môžu pretrvať následky tejto rodinnej udalosti, ktoré môžu ovplyvniť aj ich budúci život. Podobne ako Smiková (bez vročenia) sa domnievame, že nie je potrebné podliehať prílišnému pesimizmu a beznádeji, čo sa týka rozvodovej tematiky. Existujú aj účinné cesty, ako zmierniť detom ich bolest a obmedziť negatívny dopad rozvodu na ich psychiku. Ak má striedavá starostlivosť (pri splnení určitých podmienok) tento potenciál, potom by táto problematika nemala byť ľahostajná ani budúcim psychologickým výskumom.

Literatúra

- Amato, P. R. (2010). Research on divorce: continuing trends and new developments. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 650–666.
- Bausemann, R. (2002). Child adjustment in joint-custody versus sole-custody arrangements: A meta-analytic review. *Journal of Family Psychology*, 16(1), 91–102.
- Berger, M., & Gravillon, I. (2011). *Když se rodiče rozvádějí*. Praha: Portál.
- Heard, H. E. (2007). Fathers, mothers and family structure: Family trajectories, parent gender and adolescent schooling. *Journal of Marriage and Family*, 69(2), 435–450.
- Hlavatý, M. (2015). *Vplyv striedavej osobnej starostlivosti na maloleté dieťa a na členov rodiny po rozvode z pohľadu sociálneho pracovníka*. Diplomová práca. Nové Zámky: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety Bratislava, Inštitút zdravotníctva a sociálnej práce sv. Ladislava.

- Langmeier, J., & Matějček, Z. (1974). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum.
- Klady a zápory striedavej starostlivosti! (22. 11. 2010). Dostupné z: <https://najmama.aktuality.sk/clanok/225763/klady-a-zapory-striedavej-starostlivosti/>
- McIntosh, J. (2003). Enduring conflict in parental separation: pathways of impact on child development. *Journal of Family Studies*, 63(9), 63–80.
- Mertin, V. (2011). *Dvakrát doma – Pre dieťa lepšie riešenie po rozvode nie je*. Dostupné z: <http://www.striedavka.sk/index.php/nazory/2762-dvakrat-domna-pre-dieta-lepsie-riesenie-po-rozvode-rodicov-nie-je.html>
- Nielsen, L. (2011). Shared parenting after divorce: a review of shared residential parenting research. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52(8), 586–609.
- Novák, T. (2013). *Střídavá péče o dítě*. Praha: Portál.
- Novák, T., & Průchová, B. (2007). *Předrozvodové a rozvodové poradenství*. Praha: Grada.
- Smiková, E. (bez vročenia). *Striedavá starostlivosť ako jedna z foriem porozvodového rodinného usporiadania*. Dostupné z: <https://www.iedu.sk/poradenstvo/Documents/Smikova%20-striedava%20starostlivost.rtf>
- Spruijt, E., & Duindam, V. (2010). Joint physical custody in the Netherlands and the well-being of children. *Journal of Divorce & Remarriage*, 51(1), 65–82.
- Špaňhelová, I. (2010). *Dítě a rozvod rodičů*. Praha: Grada.
- Tesař, P., & Štefáková, L. (2010). Porozvodová starostlivosť o deti. In S. Košč et al., *Manželstvo dnes* (120–128). Ružomberok: Verbum.
- Trinder, L. (2011). Shared residence: a review of recent research evidence. *Child and Family Law Quarterly*, 16(4), 475–498.
- Spravedlnosť dětem (2007). *Střídavá péče: Empirická studie o střídavé výchově*. Dostupné z: <http://www.iustin.cz/art.asp?art=285>
- Wallerstein, J., Lewis, J. M., & Blakeslee, S. (2000). *The unexpected legacy of divorce*. New York: Hyperion.
- Williams, G. (2005). Looking at joint custody through the language and attitudes of attorneys. *The Justice System Journal*, 26(1), 1–34.

Efektivita kognitivního tréninku prostřednictvím internetu

**PAVEL ŠKOBRTAL^{1,2}, MIROSLAV NOVOTNÝ SR.¹,
TOMÁŠ ŽILINČÍK¹, MIROSLAV NOVOTNÝ JR.¹**

¹Centrum duševního zdraví, Jeseník

²Ostravská univerzita v Ostravě, Ostrava

pavel.skobrtal@email.cz

Abstrakt

Deficit pracovní paměti je považován za centrální deficit u ADHD, zodpovědný za kognitivní i behaviorální potíže. Souvisí s defektní funkcí frontálního kortextu. Souběžným efektem tréninku pracovní paměti je snížení impulsivity jedinců trpících ADHD. Pacienti s diagnostikovanou hyperkinetickou poruchou byli nejdříve podrobeni vyšetření pomocí testů IVA + Plus a Conners' Continuous Performance Test II. Poté podstoupili trénink pracovní paměti prostřednictvím programu Cogmed. Následně u nich bylo opět provedeno vyšetření pomocí testů IVA + Plus a Conners' Continuous Performance Test II. Bylo prokázáno statisticky signifikantní zlepšení především ve vizuální složce pracovní paměti.

Klíčová slova: pracovní paměť, kognitivní trénink, ADHD

The effectiveness of the cognitive training via the internet

Abstract

The deficit of the working memory is considered as a central deficit in ADHD, which is responsible for cognitive and behavioral problems. It is related to a defective function of the frontal cortex. The working memory training has a simultaneous effect on reduction of impulsivity of the in-

dividuals suffering from ADHD. In our research patients diagnosed with ADHD were first subjected to an examination by tests IVA + Plus and Conners' Continuous Performance Test II and undergoing working memory training through the program called Cogmed. Thereafter they were all over tested via IVA + Plus and Conners' Continuous Performance Test II. We demonstrate a statistically significant improvement especially in the visual component of working memory.

Key words: working memory, cognitive training, ADHD

Úvod

Jedinci trpící ADHD mají významně nižší kapacitu pracovní paměti oproti zdravým vrstevníkům (Wilcutt et al., 2005; Martinussen et al., 2005; Karatekin, 2004; Wilcutt, 2005). Tyto nedostatky jedinců s ADHD přitom nejsou vysvětlitelné komorbidními poruchami čtení apod. (McInnes et al., 2003). Deficity v oblasti pracovní paměti jsou kromě ADHD popisovány i u dalších duševních poruch, jako je např. schizofrenie, autismus a celé plejády tzv. dysporuch (dyskalkulie, dysgrafie aj.). Mnoho studií, jako např. Cain, Oakhill a Bryant (2004) nebo Smith-Spark, Fisk, Fawcett a Nicolson (2003), poukazují na skutečnost, že rovněž dyslexie je spojena s deficitem pracovní paměti. U lidí s dyslexií se předpokládá, že mají problémy zejména s fonologickou smyčkou, poněvadž selhávají v úlohách zaměřených na zapamatování si určitého rozsahu čísel a písmen, viz např. studie Cain et al. (2004) a další. Jiné studie se zaměřily na deficity v oblasti centrální výkonné složky, např. Palmer (2000) nebo Swanson (1999). U dyslekтикů se setkáváme také s problémy v oblasti pozornosti, jak dokazují např. studie Cain et al. (2004) a Palmer (2000). U jedinců trpících dyslalií byly zjištěny také deficity v oblasti pracovní paměti. Tyto deficity byly patrné zejména u úloh měřících efektivitu fonologické smyčky, viz např. studie Dollaghan a Campbell (1998). Gathercole et al. (1999) a další ve svých výzkumech prokázali, že kapacita pracovní paměti je důležitá jak pro naučení se, tak pro používání jazyka. Lidé s dyslalií mají obecně problémy s kapacitou fonologického subsystému pracovní paměti, jak dokládají ve svých studiích Montgomery (2003) nebo Gill et al. (2003) a řada dalších.

Torkel Klingberg z Karolinska Institute ve Stockholmu přišel s poznatkem, že je možné tréninkem zvýšit kapacitu pracovní paměti u dětí s ADHD. A protože je deficit pracovní paměti jádrovým deficitem u ADHD, zjistil,

že trénink pracovní paměti může pozitivně ovlivnit i ostatní symptomy tohoto onemocnění. Do této doby panovala mezi vědci a oborníky na oblast paměti v tomto ohledu skepse. Baddeley (2000) ve svém modelu pracovní paměti řadí její jednotlivé složky mezi tzv. fluidní systémy, tj. systémy, které jsou dané geneticky a nepodléhají učení ani tréninku. Klingbergova studie na dětech s ADHD byla publikována v roce 2002. Jednalo se o dvojitě slepuou studii za použití placebo. Z jeho výzkumu vyplynulo, že došlo k signifikantnímu zvýšení kapacity pracovní paměti jak u trénovaných úloh na vizuálně-prostорovou kapacitu pracovní paměti, tak u netrénovaných úloh na tzv. prostorový rozsah, signifikantně se zlepšil výkon v Ravenově i Stroopově testu. U experimentální skupiny došlo rovněž k signifikantnímu snížení počtu mimovolních pohybů hlavy oproti skupině kontrolní. Na základě této skutečnosti nabízíme v našem zařízení jedincům, jímž byla diagnostikována hyperkinetická porucha, i možnost tréninku pracovní paměti. Cílem studie bylo odpovědět na otázku, zda je trénink pracovní paměti u těchto jedinců efektivní, a pokud ano, jaký tento efekt je.

Metoda

Cogmed je počítačový program sloužící k tréninku pracovní paměti. Jeho základ tvoří vizuálně-prostorové a verbální úlohy. Program se neustále adaptuje na aktuální kapacitu jedince, čímž udržuje stálou optimální hladinu obtížnosti (úspěch : neúspěch = 50 : 50). Uživatel nemůže být při tréninku přetížen či odrazen opakovanými neúspěchy. Před vlastním tréninkem probíhá vyšetření a zhodnocení užitečnosti tréninku pracovní paměti pro daného pacienta. Celý program se skládá z 25 sezení po 30–45 minutách. Pacient trénuje na domácím počítači s připojením na internet 5 dní v týdnu po dobu 5 týdnů. Vždy po pěti dnech tréninku následují dva dny odpočinku. Dospělý klient trénuje obvykle sám, případně za podpory rodiny, dítě za dohledu rodiče či jiného dospělého a společně konzultují průběh tréninku jedenkrát týdně s terapeutem, a to buď po Skypu nebo při osobním povídání. Terapeut sleduje průběh tréninku na svém počítači prostřednictvím webového rozhraní. Po ukončení tréninku proběhnou ještě dvě kontrolní setkání terapeuta s klientem.

Design výzkumu byl následující: Všichni pacienti byli nejdříve podrobeni vyšetření pomocí testů IVA + Plus a Conners' Continuous Performance Test II. Poté podstoupili trénink pracovní paměti prostřednictvím programu Cogmed. Pak u nich bylo opět provedeno vyšetření pomocí testů IVA +

Plus a Conners' Continuous Performance Test II. Zácvik nemá na výsledek v testech IVA + Plus a Conners' Continuous Performance Test II žádný vliv (dle autorů těchto testů). Výběrový soubor tvořili ADHD pacienti, kteří absolvovali trénink pracovní paměti, jednalo se o nenáhodný výběr. Základní sociodemografické proměnné výzkumného souboru jsou uvedeny v tabulce 1.

Tab. 1: Základní sociodemografické proměnné

	Četnost	Procenta	Kumulativní procenta
Muži	22	66,7	66,7
Ženy	11	33,3	100,0
Celkem	33	100,0	

Vzorek nebyl z hlediska pohlaví ani věku vyrovnaný. Věkový průměr zkoumaného souboru byl 11,03 roků se směrodatnou odchylkou 5,07 roku. Nejmladšímu účastníkovi studie bylo 6 let a nejstaršímu zúčastněnému 34 let.

Výsledky

V tabulce 2 jsou uvedeny výsledky škály AQ testu IVA + Plus (globální škala pozornosti). Tato škála vypovídá o schopnosti koncentrace pozornosti na podnět a zároveň o schopnosti rozdělovat pozornost mezi dvě smyslové modality (zrak a sluch). Defekt v této oblasti koreluje se syndromem ADHD. Z výsledků je patrné celkové zlepšení úrovně pozornosti po absolvování tréninku (70,89 vs. 88,39).

Tab. 2: Výsledky testu IVA + Plus – škála AQ

	Průměr	SD	N	df	t	Sig.
AQ	70,89	22,609	33	32	-3,288	0,004*
AQ retest	88,39	15,470				

Tabulka 3 přináší informace o výsledcích škály AQ Auditory testu IVA + Plus (výkon pozornosti na auditivní škále). Jedná se o subškálu škály AQ. Na výsledek v této škále má vliv koncentrace pozornosti, zaměření pozornosti

a rychlosť zpracovania informácií. Opäť i zde došlo ke statisticky významnému zlepšeniu po tréninku pracovnej pamäti (72,06 vs. 82,09).

Tab. 3: Výsledky testu IVA + Plus – škála AQ Auditory

	Průměr	SD	N	df	t	Sig.
AQ Auditory	72,06	22,311	33	32	-2,583	0,015*
AQ Auditory retest	82,09					

K ďalšiemu statisticky signifikantnemu zlepšeniu došlo na škále AQ Visual testu IVA + Plus (výkon pozornosti na vizuálnu škálu), jak ukazuje tabuľka 4. Jedná sa opäť o subškálu škály AQ, v níž je výsledek taktiež založen na koncentracii pozornosti, zamieračení pozornosti a rýchlosť zpracovania informácií.

Tab. 4: Výsledky testu IVA + Plus – škála AQ Visual

	Průměr	SD	N	df	t	Sig.
AQ Visual	73,09	22,883	33	32	-4,899	0,001*
AQ Visual retest	92,61					

Škála Prudence (rozvážnosť) mieri schopnosť človeka zastaviť sa, premyšľať a nereagovať automaticky na každý podniet z okolia. Od probanda sa požaduje, aby nereagoval na číslo „2“, reakcia na tento podniet sa považuje za chybu impulzivity. Jak dokladá tabuľka 5, po absolvovaní tréninku pracovnej pamäti došlo k významnému zlepšeniu (0,81 vs. 0,86).

Tab. 5: Výsledky testu IVA + Plus – škála RC A Prudence raw

	Průměr	SD	N	df	t	Sig.
RC A Prudence raw	0,81018	0,091305	33	32	-3,050	0,005*
RC A Prudence raw retest	0,85867					

V tabuľkach 6 a 7 sú zachycené statisticky signifikantné zmene v koncentracii pozornosti (Vigilance). Táto škála mieri schopnosť jedince reagovať na terč, v tomto prípade na číslo „1“. Škála sa delí na dve subškály, a sice na auditívnu (A) a vizuálnu (V), pričom že zlepšenie došlo v obou subškálach (0,84 vs. 0,92 pre AA Vigilance raw a 0,74 vs. 0,90 pre AV Vigilance raw).

Tab. 6: Výsledky testu IVA + Plus – škála A A Vigilance raw

	Průměr	SD	N	df	t	Sig.
AA Vigilance raw	0,83579	0,119184	33	32	-3,827	0,001*
AA Vigilance raw retest	0,91518					

Tab. 7: Výsledky testu IVA + Plus – škála A V Vigilance raw

	Průměr	SD	N	df	t	Sig.
AV Vigilance raw	0,73673	0,193877	33	32	-4,828	0,001*
AV Vigilance raw retest	0,89967					

Rychlosť zpracovania informácií (Speed) mieri průmernou rychlosť reakcií na podnét (terč). Nízký výkon v této škále môže také souviset s nižším IQ nebo s prítomnosťou duševnej poruchy, napr. deprese. Škála sa také delí do niekoľka subškál. Tabuľka 8 sviedčí o statisticky významnom zlepšení v vizuálni složke (589,12 vs. 519,82).

Tab. 8: Výsledky testu IVA + Plus – škála AV Speed raw

	Průměr	SD	N	df	t	Sig.
AV Speed raw	589,12	92,024	33	32	4,326	0,001*
AV Speed raw retest	519,82					

Další škálou, ktorá zaznamenala statisticky významnou zmienu, bola škála „Clinical“ testu Conners’ Continuous Performance Test II, vyjadrujúci pravděpodobnost výskytu syndromu ADHD u daného jedince (tzv. Confidence index). Z tabuľky 9 plynne, že její průmerná hodnota se po tréninku pracovní paměti snížila (0,52 vs. 0,47). Platí, že čím vyšší je hodnota této škály, tím je pravděpodobnější výskyt syndromu ADHD.

Tab. 9: Výsledky testu Conners’ Continuous Performance Test II – škála Clinical

	Průměr	SD	N	df	t	Sig.
Clinical	0,523906	0,1267582	33	32	2,412	0,022*
Clinical retest	0,470679					

Tabulka 10 přináší informaci o celkovém reakčním čase, který udává průměr všech reakčních časů na terče v průběhu celého testu. Je patrné, že po absolvování tréninku pracovní paměti se hodnota reakčního času významně snížila (441,36 vs. 407,06).

Tab. 10: Výsledky testu Conners' Continuous Performance Test II – škála Hit RT

	Průměr	SD	N	df	t	Sig.
Hit RT	441,3588	57,77011	33	32	3,410	0,002*
Hit RT retest	407,0639					

Závěr

U zkoumaných osob došlo ke statisticky signifikantnímu zlepšení kapacity pracovní paměti především ve vizuální složce a k nesignifikantnímu zlepšení ve složce auditivní. Tento výsledek je v souladu s literaturou, protože Cogmed je zaměřen spíše na vizuální a prostorové úlohy než na úlohy auditivní. Rodiče subjektivně referovali o pozorovatelném snížení projevu hyperaktivity u svých dětí, které absolvovaly trénink pracovní paměti.

Diskuse

Do celkového výsledku studie se mohla promítnout řada aspektů. Především je na tomto místě třeba zmínit skutečnost, že studie nebyla randomizovaná ani dvojitě zaslepená. Dalším bodem, který se mohl do celkového výsledku promítnout, je nízký počet účastníků výzkumu a jejich nezrovna homogenní věkové rozptětí. Výsledky jsou ve shodě s již dříve publikovanými zjištěními o tréninku pracovní paměti a efektivitě tohoto tréninku, které publikovali např. Westerbergová et al. (2004, 2007a, 2007b), Thorell et al. (2009), Klingberg (2002, 2005) a mnozí další. Dosavadní výzkumy potvrzují, že trénink pracovní paměti pozitivně ovlivňuje symptomy ADHD, zejména hyperaktivitu. Pro objektivnější výsledky by však bylo zapotřebí mít k dispozici větší výzkumný soubor a provést srovnávací studii vůči placebu.

Literatura

- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in cognitive science*, 4, 417–423.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and komponent skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31–42.
- Dollaghan, C., & Campbell, T. (1998). Nonword repetition and child langure impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 1136–1146.
- Gathercole, S. E., Service, E., Hitch, G. J., Adams, A., & Martin, A. J. (1999). Phonological short-term memory and vocabulary development: Further evidence on the nature of the relationship. *Applied Cognitive Psychology*, 13, 65–77.
- Gill, C. B., Klecan-Aker, J., Roberts, T., & Fredenburg, K. A. (2003). Following directions: Rehearsal and vizualization strategies for children with specific langure impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 19, 58–104.
- Klingberg, T., Forssberg, H., & Westerberg, H. (2002). Training of working memory in children with ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24(6), 781–791.
- Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlström, K., Gillberg, C. G., Forssberg, H., & Westerberg, H. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD – a randomized, controlled trial. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(2), 177–186.
- Montgomery, J. W. (2003). Working memory and comprehension in children with specific langure impairment: chat we know so far. *Journal of Communication Disorders*, 36, 221–321.
- Palmer, S. (2000). Phonological recording deficit in working memory of dyslexic teenagers. *Journal of Research in Reading*, 23, 28–40.
- Smith-Spark, J. H., Fisk, J. E., Fawcett, A. J., & Nicolson, R. I. (2003). Investigating the central executive in adult dyslexics: Evidence from phonological and visuospatial working memory performance. *European Journal of Cognitive Psychology*, 15, 567–587.
- Swanson, H. L. (1999). Reading comprehension and working memory in learning-disabled readers: Is the phonological loop more important than the executive system? *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 1–31.
- Westerberg, H., Hirvikoski, T., Forssberg, H., & Klingberg, T. (2004). Visuo-spatial working memory: a sensitive measurement of cognitive deficits in ADHD. *Child Neuropsychology*, 10(3), 155–161.
- Westerberg, H., Brehmer, Y., D'Hondt, N., Söderlund, D., & Bäckman, L. (2007a). Computerized training of working memory – A new method for improving cognition in aging. Aging Research Conference. Sydney.
- Westerberg, H., Jacobaeus, H., Hirvikoski, T., Clevberger, P., Ostensson, J., Bartfai, A., Forssberg, H., & Klingberg, T. (2007b). Computerized working memory training after stroke – a pilot study. *Brain Injury*, 21(1), 21–29.

Šikana na pracovišti v České republice: výskyt, dopad a specifika

**JAN ŠMAHAJ, MARTIN ZIELINA, PANAJOTIS CAKIRPALOGLU,
SIMONA DOBEŠOVÁ CAKIRPALOGLU**

Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
jan.smahaj@upol.cz

Abstrakt

Příspěvek přináší výsledky dvouletého projektu zaměřeného na negativní projevy chování a šikanu na pracovištích v České republice. Cílem realizovaného výzkumu bylo zachycení výskytu šikany a odhalení nejčastějších způsobů projevu, stejně tak sledování psychických důsledků mobbingu u zasažených obětí. Při sběru dat bylo využito elektronické i papírové formy níže uvedených metod. Z celkového počtu oslovených jsme získali 9 143 anonymně vyplněných dotazníků. K dalšímu statistickému zpracování bylo využito 7 103 validně vyplněných dotazníků. V rámci sběru dat jsme použili následující metody: Dotazník negativního chování – revidovanou verzi (NAQ-R), diagnostickou škálu SUPSO a statusový dotazník. Zjištění poukazují, že výskyt mobbingu řadí Českou republiku mezi nejvíce zasažené státy Evropské unie, a také poukazují na specifické rozdíly ve veřejném a soukromém sektoru. Příspěvek se snaží poukázat na odlišnosti prevalence šikany na pracovišti dle použitých kritérií a informuje o výskytu tohoto fenoménu v rámci jednotlivých krajů České republiky. U obětí mobbingu bylo potvrzeno, že trpí různými psychickými problémy, především úzkostí a deprese.

Klíčová slova: mobbing, šikana na pracovišti, negativní akty chování, prevalence, úzkost, deprese

Workplace bullying in the Czech Republic: prevalence, impact and its specifics

Abstract

The paper presents the results of a two-year project focusing on negative behaviors and bullying in the workplace in the Czech Republic. The aim of the research is to detect bullying and detect the most common methods of expression, as well as monitoring the effects of psychological harassment at the stricken victims. When data collection was used both electronic and paper-based methods below. Of the total number of respondents we received 9143 completed questionnaires anonymously. Further statistical processing was used 7103 validly completed questionnaires. Among the methods used in the data collection we were used: Negative Act Questionnaire – revised version (NAQ-R) range SUPSO diagnostic and status questionnaire. The findings suggest that the incidence of mobbing in the Czech Republic ranks among the most affected states of the European Union as well as the specific differences in the public and private sectors. This article tries to point out the differences in the prevalence of bullying in the workplace according to the criteria used and inform the user of this phenomenon within the individual regions of the Czech Republic. Victims mobbing confirmed that suffer from various mental disorders, especially anxiety and depression.

Key words: mobbing, workplace bullying, negative behavior, prevalence, anxiety, depression

Grantová podpora: Výzkum a příspěvek vznikl díky podpoře Grantové agentury České republiky. GA ČR Mobbing jako rafinovaná forma agrese na pracovišti r. č. 15-18469S.

Teoretická východiska

Podnětem pro realizaci výzkumného projektu zaměřeného na zaměstnance v České republice, ve věku 18–68 let, byla skutečnost, že jsme se za dobu našeho zájmu o problematiku setkali s řadou případů šikany na pracovišti, které se vyskytovaly jak ve státním, neziskovém, tak soukromém sektoru. Shodný poznatek můžeme nalézt také ve srovnávacích studiích (Lutgen-Sandvik, Tracy & Alberts, 2007; Tsuno, Kawakami, Inoue & Abe, 2010;

Eurofound, 2015). Šikana na pracovišti představuje závažný problém, který významně ovlivňuje samotné pracovní prostředí a má přímý dopad na oběť i přihlízející spolupracovníky. Oběti a svědci mohou zažívat stres a úzkost, což se odráží na fyzickém i psychickém zdraví (např. Nielsen & Einarsen, 2012; Van Heugten, 2013). Oproti zcela jasné závažnosti se studie zpravidla rozcházejí v odhadech prevalence mobbingu, což podle metaanalytických studií (Nielsen, Mathiesen & Einarsen, 2010) odráží metodologické, koncepční a kulturní nesrovnalosti ve smyslu rozdílného přístupu při výběru výzkumného vzorku (příležitostní vs. náhodný výběr), volbu rozdílných metod výzkumu včetně kritérií hodnocení mobbingu (sebeposuzující vs. behaviorální) nevyjímaje kulturní, sociální a další specifika prostředí, ve kterých byl výzkum realizován.

Je namísto uvést, že mezi jednotlivými zeměmi existuje nesrovnanost v terminologii referující destruktivní projevy na pracovišti. Ve Skandinávii a kontinentální Evropě zdomácněl výraz mobbing, zatímco v USA a anglosaských zemích se užívají různorodá označení, např. *workplace bullying*, *bullying at work*, *bullying in the workplace*, *psychological bullying* nebo *psychological terror*. V posledních letech se můžeme v odborné literatuře setkat také s výzkumy zaměřenými na kyberšikanu na pracovišti (např. Weatherbee, 2010; West, Foster, Levin, Edmison & Robibero, 2014).

Koncept šikany na pracovišti

Koncept šikany na pracovišti byl představen a popsán švédským výzkumníkem Heinzem Leymanem v roce 1984. Za dobu více než třiceti let se koncept dočkal značné výzkumné pozornosti v celosvětovém měřítku (viz dále). Sám Leyman (1999) definuje mobbing jako hostilní a neetickou komunikaci, ke které dochází opakovaně (minimálně jednou za týden) a během dlouhé doby (po dobu šesti měsíců). Jedná se tedy o subtilní formu agrese na pracovišti. Zaměstnanec každodenně, během více měsíců, čelí psychickému a fyzickému násilí ze strany jedné nebo více osob. Oběť prožívá beznaděj a strach, že bude vyloučen z kolektivu. Obsáhlější vymezení šikany na pracovišti předkládají Einarsen, Hoel, Zapf a Cooper (2011, s. 22), podle kterých jde o „obtěžování, urážení nebo sociální vyloučení někoho nebo negativní ovlivňování něčí práce“.

Leyman (1996) vymezil pět strategií mobbingu, kam zařadil znemožnění projevit vlastní názor a komunikovat, omezení sociálních kontaktů, ohrožení reputace oběti, útoky na kvalitu profesionálního a personálního života

a posléze ohrožení jejího zdraví. K mobbingu se také pojí zastrašování, urážení, znevážení a pronásledování oběti, kladení nesmyslných a obtížných úkolů, neposkytování důvěry a podpory, pomlouvání atd. (Fox & Stallworth, 2005; Parzefall & Salin, 2010).

Charakteristika mobbingu

Charakteristikou mobbingu je určitá mocenská asymetrie mezi původcem a obětí mobbingu. Nerovnováha se projevuje v bezmocnosti oběti bránit se, zastavit či předejít zneužívání. Mocenská asymetrie vychází často z formálního rozložení moci v organizaci (např. v případě, kdy je původcem nadřízený) nebo také z neformálních zdrojů, zejména osobních kontaktů, sociálních a komunikačních dovedností, znalostí poměrů v organizaci apod. Může se odrážet i v závislosti oběti na původci mobbingu; závislost může být sociálního, fyzického, ekonomického nebo psychologického původu (Einarsen et al., 2003). Je důležité zdůraznit, že rozdíly v relativní síle mají velmi často svůj zdroj v subjektivních činitelích, kdy oběť zažívá pocit inferiority a nemožnosti se bránit. Nejspornějším znakem mobbingu je jeho záměrnost. Mobbing může být záměrnou strategií, jak poškodit druhou osobu, například s úmyslem donutit ji k odchodu z pracoviště, znemožnit její kariérní postup nebo zabránit tomu, aby na pracovišti zaujala vedoucí pozici. Výzkumníci, jejichž přístup je zakotven v teorii agresivity, považují záměr způsobit újmu jiné osobě za hlavní znak, kterým se mobbing odlišuje od ostatních nepřijemných jevů či od náhodného epizodického ublížení (Björkqvist, Österman & Hjelt-Bäck, 1994; Keashly & Jagatic, 2011). Jinými slovy, tam kde chybí záměr způsobit újmu, nelze hovořit o mobbingu. Avšak jiní autoři se domnívají, že negativní jednání může být i neuvědomované (Einarsen et al., 2003). Problémem však zůstává nemožnost ověřit přítomnost intencionality, neboť jediný, kdo ji může potvrdit, je samotný agresor. V tomto kontextu je namísto rozlišení mezi instrumentální a afektivní agresí (Einarsen et al., 2003). Zatímco samotné negativní akty, jako verbální útoky nebo pomluvy (instrumentální agrese), mohou být zcela úmyslné, záměr ublížit oběti (afektivní agrese) může chybět, resp. může chybět uvědomění si traumatisujících dopadů takového jednání na oběť (Zábrodská, 2011). Autorka poukazuje i na to, že „mobbing může být součástí normalizovaných praktik určité sociální skupiny nebo organizace (např. vyloučení osoby, která „nezapadá“, jako více či méně neuvědomovaný prvek utváření organizační identity). Mobbing v těchto případech není výsledkem individuálního zá-

měru, ale běžných a převážně nereflektovaných pravidel sociální interakce, která, i přes absenci záměru, mohou vést k vyloučení a viktimizaci jedince.“ (Zábrodská, 2011, s. 4)

Fáze mobbingu

Jistý odklon od tradičního pojetí povahy a průběhu mobbingu, tak jak jej definoval Leymann, představuje zjištění Lutgen-Sandvik (2013), která postulovala empiricky doloženou myšlenku o opakovém či sériovém mobbingu. Princip sériové šikany spočívá v tom, že si manažer nebo vedoucí týmu vybere jednu osobu jako oběť, a jakmile je tato osoba vyloučena z organizace, hostilní tendence a chování se přesouvají na dalšího zaměstnance. V tomto kontextu Lutgen-Sandvik rozšiřuje původní Leymannův lineární model mobbingu do následujících fází:

- počáteční incident,
- progresivní disciplína,
- bod zlomu,
- organizační ambivalence,
- izolace a umlčení,
- expulze a regenerace cyklu.

Výzkum mobbingu

V posledních 20 letech se šikana na pracovišti stala velmi diskutovaným tématem a v současné době je tato problematika velice rozvětvená s celou řadou nejednoznačných názorů. Mobbing je celosvětovým problémem vznikajícím mimo jiné z výrazně kompetitivního a stresujícího pracovního života. Je třeba dodat, že výskyt mobbingu výrazně podléhá měnícím se společenským podmínkám. Z výzkumů věnovaných mobbingu vyplývá, že neexistuje pracovní oblast, kde by se tento jev nevyskytoval. Je však zřejmé, že jsou pracoviště či oblasti, kde se psychický teror vyskytuje častěji. Jde především o zaměstnance v administrativní oblasti (úředníci), ve zdravotnictví, školství, státní správě, bankovnictví a u pracovníků ve službách pro veřejnost (Nielsen, Matthiesen & Einarsen, 2010). Hoel a Cooper (2000) na vzorku 5 288 pracovníků z více než 70 organizací napříč různými profesemi uvádí za nejvíce postižené mobbingem zaměstnance v poštovních a telekomunikačních organizacích (16,2 %), ve věznicích (16,2 %) a učitele (15,6 %). Naopak nejnižší výskyt mobbingu zjistili ve výrobních podnicích (4,1 %), v maloobchodě (6,8 %) a ve vyšším vzdělávání (7,2 %). Při po-

drobnějším zkoumání jsou ve větším nebezpečí pracoviště s byrokratickou organizací, s hierarchickým uspořádáním jednotlivých pracovních postů a pracoviště s dominujícími pravidly pro odměňování dle zásluh. Často jde o zaměstnání s většími pracovními kolektivy a pracoviště, kde jsou jednotliví zaměstnanci závislí na spolupráci a komunikaci s ostatními kolegy, což může být prostor pro vznik a rozvoj mobbingu (Einarsen et al., 2011; Vartia, 1996; Einarsen & Skogstad, 1996).

Lahelma, Lallukka, Laaksonen, Saastomoinen a Rahkonen (2012) uvádějí o něco nižší výskyt u manuálních pracovníků, ačkoliv upozorňují na jejich nižší zastoupení ve zkoumaném vzorku. Jedním z vysvětlení bývá odlišný způsob řešení konfliktů, kdy manuálně pracující lidé využívají častěji přímé konfrontace, zatímco administrativní pracovníci dávají přednost skrytějším a záludnějším způsobům řešení problémů. Příčiny jsou spatřovány i v podstatě samotné práce. Při fyzické námaze je možnost uvolnění napětí větší než při práci administrativní, kde se může konflikt naopak kumulovat a frustrace narůstá. Jde-li navíc o prostředí, v němž si pracovníci jsou navzájem konkurenční (možnost postupu, ocenění atd.), zvyšuje se nebezpečí výskytu nežádoucích interpersonálních projevů (Svobodová, 2008; Wágnerová et al., 2011).

Jak jsme zmínili výše, šikana na pracovišti zasahuje nejrůznější pracovní prostředí. V České republice je problematice mobbingu věnována pozornost již několik let, ačkoliv zde bylo prozatím realizováno jen několik reprezentativních výzkumů. Častější jsou prozatím šetření v rámci kvalifikačních diplomových prací na menším souboru jedinců. Pro dokreslení šíře problematiky uvedeme některé z realizovaných výzkumných šetření v ČR. Například z prostředí českých univerzit (Zábrodská, 2011; Zábrodská & Květon, 2012), základních škol (Čech, 2011) nebo lékařského prostředí (Harsa et al., 2014; Ondriová & Dučaiová, 2010).

Cíle výzkumu

Cílem realizovaného výzkumu je popsat a analyzovat výskyt, způsoby projevu a nejběžnější psychologické důsledky mobbingu na pracovišti v České republice. Výzkum se opírá o pilotní šetření negativního projevu chování na pracovišti v České republice z roku 2011 (Cakirpaloglu, Šmahaj & Dobešová Cakirpaloglu, 2011), který se zaměřil na určité rozměry, jakož i kontext tohoto závažného sociálního fenoménu. Je nutno podotknout, že zájem o téma mobbingu v České republice má vzestupnou tendenci, nicméně že

výzkum v této oblasti nemá dlouholetou historii (jako například v některých částech Evropy). Snahou autorů bylo především čerpat z aktuálního vývoje v rámci odborných zdrojů, zdůraznit pojetí v souladu s operacionalizovanou a široce uznávanou definicí Laymanna a navázat na snahu výzkumných šetření zaměřených na specifické cílové skupiny (např. lékaře, pedagogy na středních školách či univerzitní prostředí).

Metody

Pro identifikaci výskytu a forem mobbingu byl použit dotazník negativních aktů – revidovaná verze (Negative Acts Questionnaire – NAQ-R) autorů Einarsen, Hoel a Notelaers (2009). Revidovaná verze dotazníku má celkem 23 položek. Lze jej administrovat individuálně i skupinově. Velkou výhodou tohoto dotazníku je především jeho délka a také použité dvě strategie měření. Behaviorální strategie obsahuje 22 typů negativního chování (otázky 1–22), které jsou považovány za mobbing, aniž by byl respondent informován, nebo mu bylo naznačeno, že se jedná o projevy mobbingu (například: Čelil/a jste ponižování a výsměchu v souvislosti s Vaší prací; Čelil/a jste ignorování Vašich myšlenek a názorů; Zadržuje/val někdo informace, které ovlivňují Váš výkon...). Respondenti zaznamenávají své odpovědi na 5bodové škále a zaznamenávají, jak často se setkali s uvedeným typem chování během posledních 6 měsíců. Cronbach alfa test dokládá signifikantní míru vnitřní konzistence testu NAQ-R v rozmezí 0,84 až 0,91 (Mikkelsen & Einarsen, 2001; Einarsen & Mikkelsen, 2003; Einarsen, Hoel & Notelaers, 2009). Dotazník NAQ-R byl před použitím přeložen a otestován v rámci předvýzkumu. Následně bylo využito metody zpětného překladu. Jednotlivé verze překladu byly porovnány s ohledem na jazykovou a kulturní odlišnost.

Faktorový sebeposuzovací dotazník (SUPSO) O. Mikšíka (2004) obsahuje 28 adjektiv k vybraným aspektům duševního zdraví a prožívání. Zjištované komponenty psychického stavu umožňují postihovat psychický stav podle proporcionálního zastoupení následujících komponent v jeho celkové integrované struktuře, které lze vnitřně členit podle klíčů 1) *komfort* (P, A) vs. *dyskomfort* (O, N, D, U, S) a 2) *prožívání* (D, U, S, P) a *aktivace* (A, O, N, D).

Anamnestický dotazník vlastní konstrukce zachycuje základní sociodemografické údaje dotazovaných ve vztahu k pohlaví, věku, vzdělání, zaměstnání, pozici v pracovním kolektivu, místu bydliště a kraji v ČR.

Postup šetření

Sběr dat kombinoval dva přístupy: klasický terénní „papír-tužka“ a paralelní „on-line“ výzkum. Pro počítáčovou implementaci dotazníků do elektronické formy bylo využito systému SurveyMonkey, který splňoval metodologická/výzkumná kritéria relevantnosti on-line výzkumu (vysokou míru zabezpečení, možnost archivace a kódování během přenosu dat, přístup přes vygenerované heslo apod.). V rámci příprav sběru dat byla vytvořena databáze veřejně dostupných kontaktů v rámci jednotlivých krajů České republiky. Prostřednictvím vytvořené databáze bylo osloveno 45 897 respondentů, kdy jsme získali 9 143 responzí. Po důkladné logické a formální kontrole jsme získali 7 103 validních dotazníků, které byly využity pro další statistickou analýzu. Terénním sběrem bylo získáno 1 275 kompletně vyplněných dotazníků („tužka-papír“), zatímco on-line dotazník na webovém portálu www.vmonline.cz nebo stránkách projektu www.stopmobbing.cz validně vyplnilo 5 828 respondentů. Základní soubor ($N = 7\,103$) tvořili občané České republiky, ve věku 18–65 let, kteří v době sběru dat byli v zaměstnanecém poměru, podnikali či uvedli jinou alternativu aktuálního sociálního postavení a zároveň nebyli nezaměstnaní či na mateřské/rodičovské dovolené více než 6 měsíců.

Popis výzkumného souboru

Výzkum byl realizován u skupiny 7 103 osob v České republice. V celkovém počtu dotázaných bylo 1 865 mužů a 5 238 žen. Průměrný věk byl 42,23 let ($MD = 40$, $SD = 11,03$). Průměrná doba zaměstnání na současné pozici byla 14,8 let. Z pohledu vzdělání 11 respondentů (0,15 %) ukončilo základní vzdělání, 168 (2,3 %) uvedlo vyučení bez maturity, 2 181 (30,70 %) mělo středoškolské vzdělání s maturitou, 4 743 (66,85 %) ukončilo vysokoškolské vzdělání. Z hlediska sektoru zaměstnání 5 596 (78,78 %) osob dlouhodobě pracuje ve veřejném (státním) sektoru, 386 (5,43 %) v neziskových organizacích a 1 121 (15,78 %) v soukromém sektoru. Pozici vedoucího pracovníka zastávalo 1 668 respondentů (23,48 %), zatímco běžný zaměstnanecí post 5 435 respondentů (76,52 %).

Popis výzkumného podsouboru mobbovaných dle přísnějšího kritéria

Úvodem je nutné čtenáři objasnit vymezení volnějšího a přísnějšího kritéria. Za volnější kritérium považujeme Leymannovo (1996) vymezení,

kdy respondent byl na svém současném pracovišti terčem alespoň jednoho negativního aktu jedenkrát týdně a častěji. Za přísnější kritérium, ke kterému budeme vztahovat další výsledky či je srovnávat s volnějším kritériem, považují autoři Mikkelsen a Einarsen (2001), že respondent zažívá alespoň dva negativní akty jedenkrát týdně a častěji nebo 22 specifických projevů negativního jednání na pracovišti v rámci dotazníku NAQ-R. V rámci prevalence 14,84 % dotázaných sdělilo, že zažili šikanu na pracovišti během posledních 6 měsíců. U volnějšího kritéria bylo dosaženo 24,78% výskytu mobbingu.

V podsouboru mobbovaných dle přísnějšího kritéria bylo 306 (16,41%) mužů a 748 (44,28%) žen. Z pohledu vzdělání 5 respondentů (45,45%) ukončilo základní vzdělání, 37 (22,02%) uvedlo vyučení bez maturity, 369 (16,92%) mělo středoškolské vzdělání s maturitou, 643 (33,56%) ukončilo vysokoškolské vzdělání. Z hlediska sektoru zaměstnání 761 (13,6 %) osob dlouhodobě pracuje ve veřejném (státním) sektoru, 64 (15,58%) v neziskových organizacích a 229 (20,43 %) v soukromém sektoru. Z důvodu nerovnoměrného a malého zastoupení respondentů v neziskových organizacích budeme v tomto příspěvku věnovat pozornost výskytu mobbingu pouze mezi zaměstnanci ve veřejném (státním) a soukromém sektoru. Průměrný věk v podsouboru mobbovaných byl 40,6 let (MD = 40, SD = 10,8). Průměrná doba zaměstnání na současné pozici byla 13,3 let.

Výsledky

Jak jsme již naznačili v teoretickém ukotvení příspěvku, studie se zpravidla rozcházejí v odhadech prevalence mobbingu. Tyto odlišnosti odrážejí metodologické, koncepční nesrovnatosti, volbu rozdílných metod výzkumu včetně kritérií hodnocení mobbingu (sebeposuzující vs. behaviorální) nevyjímaje kulturní, sociální a další specifika prostředí, ve kterých byl výzkum realizován. Z tohoto důvodu níže uvádíme tabulku 1 prevalence mobbingu u našeho výzkumného podsouboru mobbovaných. Za relevantní považujeme uvést také rozložení sběru dat, které je taktéž v tabulce zobrazeno.

Tab. 1: Výskyt mobbingu dle přísnějšího kritéria v rámci jednotlivých krajů České republiky

Kraj	Behaviorální odhad		Sebeposuzující odhad		Rozložení sběru	
	n	%	n	%	n	%
Zlínský	204	31,43	86	13,25	649	9,1
Olomoucký	137	17,70	60	7,75	774	10,9
Karlovarský	92	16,03	76	13,24	574	8,1
Moravskoslezský	90	12,24	100	13,61	735	10,3
Jihomoravský	98	15,53	64	10,14	631	8,9
Středočeský	79	14,08	55	9,80	561	7,9
Liberecký	51	10,54	48	9,92	484	6,8
Hl. město Praha	77	11,74	62	9,45	656	9,2
Vysocina	54	17,14	29	9,21	315	4,4
Královehradecký	37	8,64	59	13,78	428	6,0
Plzeňský	50	14,28	40	11,43	350	4,9
Ústecký	29	9,35	46	14,84	310	4,4
Jihočeský	25	6,73	54	14,52	372	5,2
Pardubický	31	11,74	16	6,06	264	3,8
Součet / %	1 054	14,84	795	11,19	7 103	100

Projevy mobbingu

Zajímalo nás porovnání rozdílů v projevu mobbingu z pohledu pohlaví u dotazníku NAQ-R v rámci přísnějšího kritéria. Z výsledků uvedených níže se u mužů statisticky častěji vyskytují následující projevy negativního chování: OT.3 *Bylo Vám nařízeno vykonávat práci pod úroveň Vaší kompetence*; OT.15 *Kanadské žerty ze strany osob, se kterými nevycházíte dobře*; OT.16 *Obdržení úkolů s nesmyslným a nemožným cílem nebo termínem*; OT.22 *Čelil/a jste výhružkám násilí nebo skutečnému fyzickému násilí (zneužívání)*. U mobbovaných žen se projevuje statisticky signifikantně negativní chování v rámci tvrzení č. 12: *Byl/a jste ignorován/a nebo jste čelil/a nepřátelské reakci při příchodu (např. mezi skupinu spolupracovníků, na své pracovní místo)*.

Tab. 2: Rozdíly v projevu mobbingu dle pohlaví

Položky 1–22 NAQ-R	Souhrnné výsledky; t-testy; grupováno: 25. pohlaví; Skupiny 1:1, 2:2 – Mobbován př. kr.						
	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p	Poč. plat. 1	Poč. plat. 2
1. Někdo zadržuje/val informace, které ovlivňují Váš výkon	3	3	0,19	1052	0,849	306	748
2. Čelil/a jste ponižování a výsměchu v souvislosti s Vaší prací	2,58	2,71	-1,45	1052	0,146	306	748
3. Bylo Vám nařízeno vykonávat práci pod úroveň Vaší kompetence	2,89	2,63	2,8	1052	0,005*	306	748
4. Klíčové oblasti Vaší zodpovědnosti byly odstraněny nebo nahrazeny bezvýznamnými nebo nepřijemnými úkoly	2,67	2,61	0,73	1052	0,465	306	748
5. Někdo proti Vám šířil pomluvy a fámy	3,15	3,27	-1,32	1052	0,186	306	748
6. Byl/a jste ignorován/a, vyloučen/a nebo marginalizován/a	2,719	2,77	-0,68	1052	0,495	306	748
7. Čelil/a jste urážkám nebo útočným poznámkám na adresu Vaší osoby (např. zvyky a minulost), Vašich postojů či soukromý život	2,59	2,63	-0,46	1052	0,647	306	748
8. Křičeli na Vás nebo jste byl/a terčem ničím vyvolaného hněvu	2,33	2,47	-1,67	1052	0,096	306	748
9. Čelil/a jste zastrašování, jako je ukazování prstem, porušení osobního prostoru, strkání, zatarasení cesty apod.	1,9	1,76	1,84	1052	0,066	306	748
10. Narážky nebo poznámky ostatních, že byste měl/a dát výpověď	1,8	1,75	0,70	1052	0,483	306	748
11. Opakováne připomínání Vašich omyleů a chyb	2,56	2,57	-0,14	1052	0,892	306	748
12. Byl/a jste ignorován/a nebo jste čelil/a nepřátelské reakci při příchodu (např. mezi skupinu spolupracovníků, na své pracovní místo)	2,01	2,29	-3	1052	0,003*	306	748
13. Trvalé kritizování Vaší práce a snažení	2,65	2,65	0,01	1052	0,989	306	748
14. Ignorování Vašich myšlenek a názorů	3,15	3,04	1,24	1052	0,216	306	748
15. Kanadské žerty ze strany osob, se kterými nevycházíte dobře	1,49	1,33	3,06	1052	0,002*	306	748
16. Obdržení úkolů s nesmyslným a nemožným cílem nebo termínem	2,64	2,34	3,57	1052	0,000*	306	748
17. Neopodstatněné obviňování	2,41	2,43	-0,3	1052	0,765	306	748

18. Přehnaná kontrola Vaší práce	2,92	3	-0,74	1052	0,459	306	748
19. Nátlak nežádat něco, na co máte nárok (nemocenská, nárok na dovolenou, cestovní náklady)	2,13	2,14	-0,14	1052	0,887	306	748
20. Byl/a jste terčem nadměrného posmívání a sarkasmus	1,91	1,88	0,36	1052	0,722	306	748
21. Byl/a jste vystaven/a nevladatelnému množství práce	2,88	2,87	0,09	1052	0,927	306	748
22. Čelil/a jste výhrůžkám násilí nebo skutečnému fyzickému násilí (zneužívání)	1,3	1,2	2,375	1052	0,018*	306	748

Hladina významnosti $\alpha = 0,05$.

Třetí tabulka vypovídá o rozdílech v projevu mobbingu dle sektoru mobbovaných. Připomínáme, že z důvodu malého zastoupení neziskového sektoru, jsme dali do souvislosti sektor státní a soukromý. Státní sektor charakterizuje tvrzení č. 5 dotazníku NAQ-R: *Někdo proti Vám šířil pomluvy a fámy*, zatímco v soukromém sektoru převažovaly formy negativního chování: OT. 3 *Bylo Vám nařízeno vykonávat práci pod úroveň Vaší kompetence*; OT. 15 *Kanadské žerty ze strany osob, se kterými nevycházíte dobře*; OT. 16 *Obdržení úkolů s nesmyslným a nemožným cílem nebo termínem*. V obou uvedených analýzách byla stanovena hladina významnosti $\alpha = 0,05$.

Tab. 3: Rozdíly v projevu mobbingu dle sektoru

Položky 1–22 NAQ-R	Souhrnné výsledky; t-testy; grupováno: 28. sektor; Skupiny 1:1, 2:2 – Mobbován př. kr.						
	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p	Poč. plat. 1	Poč. plat. 2
1. Někdo zadružuje/val informace, které ovlivňují Váš výkon	3,03	2,87	1,48	988	0,139	761	229
2. Čelil/a jste ponižování a výsměchu v souvislosti s Vaší prací	2,70	2,6	1,03	988	0,303	761	229
3. Bylo Vám nařízeno vykonávat práci pod úroveň Vaší kompetence	2,62	2,96	-3,27	988	0,001*	761	229
4. Klíčové oblasti Vaší zodpovědnosti byly odstraněny nebo nahrazeny bezvýznamnými nebo nepřijemnými úkoly	2,62	2,64	-0,21	988	0,833	761	229
5. Někdo proti Vám šířil pomluvy a fámy	3,36	2,9	4,64	988	0,000*	761	229
6. Byl/a jste ignorován/a, vyloučen/a nebo marginalizován/a	2,83	2,63	1,88	988	0,061	761	229

7. Čelil/a jste urážkám nebo útočným poznámkám na adresu Vaší osoby (např. zvyky a minulost), Vašich postojů či soukromý život	2,66	2,50	1,62	988	0,106	761	229
8. Křičeli na Vás nebo jste byl/a terčem ničícím vyvolaného hněvu	2,42	2,49	-0,85	988	0,394	761	229
9. Čelil/a jste zastrašován, jako je ukazování prstem, porušení osobního prostoru, strkání, zatarasení cesty apod.	1,8	1,78	0,26	988	0,796	761	229
10. Narážky nebo poznámky ostatních, že byste měl/a dát výpověď	1,77	1,76	0,18	988	0,853	761	229
11. Opakováne připomínání Vašich omylů a chyb	2,56	2,49	0,91	988	0,366	761	229
12. Byl/a jste ignorován/a nebo jste čelil/a nepříjemné reakci při příchodu (např. mezi skupinu spolupracovníků, na své pracovní místo)	2,22	2,12	1,0	988	0,317	761	229
13. Trvalé kritizování Vaší práce a snažení	2,67	2,56	1,14	988	0,255	761	229
14. Ignorování Vašich myšlenek a názorů	3,08	3,04	0,46	988	0,647	761	229
15. Kanadské žerty ze strany osob, se kterými nevycházíte dobře	1,33	1,49	-2,64	988	0,008*	761	229
16. Obdržení úkolů s nesmyslným a nemožným cílem nebo termínem	2,33	2,73	-4,31	988	0,000*	761	229
17. Neopodstatněné obviňování	2,41	2,45	-0,51	988	0,612	761	229
18. Přehnaná kontrola Vaší práce	2,98	2,91	0,67	988	0,504	761	229
19. Nátlak nežádat něco, na co máte nárok (nemocenská, nárok na dovolenou, cestovní náklady)	2,1	2,25	-1,62	988	0,105	761	229
20. Byl/a jste terčem nadměrného posmívání a sarkasmus	1,89	1,84	0,58	988	0,561	761	229
21. Byl/a jste vystaven/a nezvladatelnému množství práce	2,83	2,97	-1,38	988	0,169	761	229
22. Čelil/a jste výhrůžkám násilí nebo skutečnému fyzičkému násilí (zneužívání)	1,21	1,3	-1,89	988	0,058	761	229

Hladina významnosti $\alpha = 0,05$.

Behaviorální vs. sebeposuzovací měření

Behaviorální měření souhlasí s operacionálním vymezením Mikkelsena a Einarsena (2001) 22 specifických projevů negativního jednání na pracovišti v rámci dotazníku NAQ-R. Tedy obětí mobbingu se stává zaměstnanec,

který označil vlastní zkušenosť alespoň s dvěma negativními akty v rozmezí jedenkrát týdně či denně po dobu minimálně 6 měsíců. Sebeposuzovací měření je v souladu s odpovědí na otázku 23 dotazníku NAQ-R, kde je uvedena definice, že mobbing se vztahuje k situaci, kdy jeden nebo více jedinců opakovaně po dobu minimálně 6 měsíců cítí, že je/sou terčem negativního jednání ze strany jedné nebo více osob, přičemž oběť se není schopna bránit.

Tab. 4: Porovnání výsledků (podílů) behaviorálního a sebeposuzovacího měření

Behaviorální měření	Sebeposuzovací měření			
		NE	ANO	SUMMA
	NE	5807	242	6049
	ANO	501	553 69,6 %	1054
SUMMA		6308	795	7103

Použitím sebeposuzovacího kritéria z celého počtu dotázaných ($N = 7\,103$) je 795 (11,19 %) respondentů mobbovaných. Použitím behaviorálního kritéria z celého počtu dotázaných ($N = 7\,103$) je 1054 (14,84 %) respondentů mobbovaných. Z výše uvedené tabulky 4 vyplývají tři podstatná zjištění:

- 52,5 % z těch, kteří jsou objektivně mobbováni (1 054), se cítí jako mobbováni. Pro interpretaci výsledku je důležité označit, ke kterému celku se dosažená hodnota vztahuje. Tedy více než polovina objektivně mobbovaných si uvědomuje, že jsou obětí mobbingu. Zde ale pozor. Téměř polovina mobbovaných nevnímá sebe sama jako oběť mobbingu, byť podle objektivních kritérií spadají do kategorie viktimizovaných na pracovišti.
- 69,6 % těch, co se cítí mobbováni (795), je skutečně mobbovaných. Jinými slovy více než dvě třetiny těch, kteří se považují za oběti mobbingu, jsou skutečně mobbováni.
- u 89,5 % ze všech respondentů (7 103) dochází ke shodě mezi subjektivním a operacionálním hodnocením. Toto zjištění vypovídá o vysoké konstruktové validitě dotazníku NAQ-R úspěšně rozlišovat mobbované od nemobbovaných osob podle dvou výše uvedených kritérií.

Stanovené hypotézy a jejich verifikace

Hypotézu jedna, která zněla: *Mezi zaměstnanci státního a soukromého sektoru v České republice není signifikantní rozdíl ve výskytu mobbingu*, zamítáme z důvodu získané hodnoty $p = 0,0272$ na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a přijímáme alternativní hypotézu, že mezi zaměstnanci státního a soukromého sektoru je signifikantní rozdíl ve výskytu mobbingu.

Druhou hypotézu *Dlouhodobou zkušenosť s mobbingom v roli oběti (min. 6 měsíců) doprovází signifikantní nárůst úzkosti* jsme přijali na základě do- sažené hodnoty $p = 0,0204$ na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Třetí stanovenou hypotézu *Dlouhodobou zkušenosť s mobbingom v roli oběti (min. 6 měsíců) doprovází signifikantní nárůst deprese* taktéž přijímáme, $p = 0,0002$ na stejně hladině významnosti.

Diskuse

Přestože se vymezení pojmu mobbing různí, většina odborníků souhlasí s definicí Leymanna z roku 1984 (Leymann, 1996, s. 168). Leymann použil označení mobbing pro popis obdobných případů nepřátelského chování na pracovišti. Jeho první výzkumy se opíraly o několik případových studií zdravotních sester, které mobbing na pracovišti dohnal k pokusům o sebevraždu. Mezi jednotlivými autory pocházejícími z rozličných kultur neexistuje jednoznačný pojem referující o destruktivních projevech na pracovišti. Pozornost se soustředuje na tradiční otázky prevalence a forem šikany v pracovním prostředí, rovněž na její příčiny a důsledky, zejména ve specifickém pracovním prostředí, jako je univerzitní nebo zdravotnický sektor v ČR. Rozdílné empirické odhady o prevalenci mobbingu v jednotlivých kulturách se pohybují mezi 3 až 50 % viktimizovaných zaměstnanců (Nielsen, Mathiesen & Einarsen, 2010; Rutherford & Rissel, 2004; Agervold, 2007). Tato nesrovnanost se také pojí s rozdílnými kritérii, která jednotliví autoři používají při stanovení šikany na pracovišti. Jinými slovy, početná skupina studií s přísnějším kritériem vymezuje mobbing v souladu s omezenější dobou trvání „během posledních 6 měsíců“, jiné s vyšším odhadem prevalence používají benevolentnější kritéria – „více než 6 měsíců“ nebo „někdy během pracovní kariéry“. Nás výzkum zjistil u souboru 7 103 dotázaných osob 84% výskyt dle přísnějšího kritéria a 24% výskyt dle volnějšího kritéria, což také odpovídá nejnovější analýze Evropské nadace pro zlepšení životních a pra-

covních podmínek (Eurofound, 2015). Českou republiku řadí mezi regiony s nejvyšším výskytem mobbingu v Evropě přesahujícím 20% hranici.

Hlavním cílem studie byla analýza výskytu mobbingu mezi zaměstnanci (muži a ženami) veřejného (státního) a soukromého sektoru ve vybraných krajích České republiky. V rámci celorepublikového výzkumu jsme se pokusili zjistit výskyt mobbingu v jednotlivých krajích, zjistit, zda je mobbing homogenní jev nebo shrnuje více projevů negativního jednání na pracovišti, a určit sociodemografická specifika obětí mobbingu, zejména pohlaví a typ pracovní organizace.

Pokud jde o výsledky testování, statistická analýza nepotvrdila očekávání hypotézy H1 o vyváženém výskytu mobbingu ve veřejných (státních) a soukromých organizacích. Test homogeneity ozřejmil dva rozměry mobbingu. Zaprvé, mobbing zjevně nebo latentně existuje v různých podobách, které Leymann (1996) kategorizoval do pěti strategií, které také Einarsen a Raksen (1997) operacionalizovali 22 položkami ve zkrácené verzi dotazníku NAQ. Zadruhé, různorodost projevu mobbingu ve vybraných krajích ČR souvisí s typem pracovní organizace a také pohlavím dlouhodobě šikanovaného zaměstnance. V tom smyslu statistické testování ozřejmilo, že pracující v podnikatelském sektoru jsou častěji vystaveni nesmyslným a nemožným úkolům, cílům či termínům, ale také výhrůžkám a skutečnému násilí či podobným projevům zneužívání. Omezující a ohrožující pracovní prostředí negativně ovlivňuje poznávací, emoční a behaviorální funkce mobbovaného zaměstnance.

V poslední řadě jsme se snažili zjistit, jakým způsobem se mobbing promítá ve struktuře a dynamice subjektivního prožívání oběti. V naší studii jsme se rovněž zabývali souvislostmi mezi dlouhodobým mobbingem (nejméně 6 měsíců zkušenosti se šikanou na pracovišti) a negativními psychickými stavů úzkosti a deprese. Statistický test u podsouboru mobbovaných zaměstnanců potvrdil platnost hypotéz H2 a H3, že dlouhodobé negativní akty na pracovišti zpravidla doprovázejí negativní emoce, deprese, zvýšení úzkosti a dekompenzace osobnosti. V tomto kontextu Kostev et al. (2014) dokonce postulují premorbidní nastavení osobnosti pracujícího, který v podmírkách ustavičného ohrožení na pracovišti vyvíjí obraz mobbovaného jedince s typickými potížemi psychosomatického, emočního, kognitivního a behaviorálního charakteru. Signifikantně vyšší náchylnost k depresi, úzkosti, somatickým potížím či nespavosti u mobbovaných jedinců rovněž sdělují další zahraniční studie. Jako zajímavé spatřujeme zjištění

v rámci porovnání behaviorálního a sebeposuzovacího měření, že téměř polovina mobbovaných nevnímá sebe sama jako oběť mobbingu, byť podle objektivních kritérií spadají do kategorie viktimizovaných na pracovišti. Na obdobná zjištění poukazují i zahraniční studie, které se zabývají tím, proč tomu tak je. Poukazují na obranné mechanismy, protože labeling, považování sebe sama za slabého, či neadekvátní copingové strategie jsou pro mnoho lidí viktimizace nevhodným stavem (van Beest & Williams, 2006). Ztotožnění se s rolí oběti mobbingu může významně ohrozit sebepojetí jedince, a navíc hodnocení z pozice nepřijetí role oběti mobbingu může vést k bagatelizaci problému (Einarsen & Skogstad, 1996).

Jako limity výzkumu je nutné zmínit především nevyrovnanost souboru v zastoupení mužů a žen nebo dosaženého vzdělání dle výskytu v populaci. V rámci možnosti porovnání aktuálních výsledků již realizovaných studií je jistý překryv pouze u jedné z použitých metod (NAQ-R).

Literatura

- Agervold, M. (2007). Bullying at work: A discussion of definitions and prevalence, based on an empirical study. *Scandinavian journal of psychology*, 48(2), 161–172.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Hjelt-Bäck, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive Behavior*, 20(3), 173–184.
- Cakirpaloglu, P., Šmahaj, J., & Dobešová Cakirpaloglu, S. (2011). Mobbing in Czech Republic – Survey in progress. In V. Bačová, & M. Bratská (Eds.), 29. Psychologické dny, Cesty k moudrosti (113–119). Bratislava: Stimul.
- Čech, T. (2011). *Škola a zdraví pro 21 století: mobbing jako negativní fenomén v prostředí základní škol*. Brno: Masarykova univerzita.
- Einarsen, S., & Mikkelsen, E. G. (2003). Individual effects of exposure to bullying at work. In D. Zapf, S. Einarsen, H. Hoel, & C. L. Coope, *Bullying and emotional abuse in the workplace: International Perspectives in Research and Practice* (127–144). London: Taylor & Francis.
- 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. *Work & Stress*, 23(1), 24–44.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2003). The concept of bullying at work. In D. Zapf, S. Einarsen, H. Hoel, & C. L. Coope, *Bullying and emotional abuse in the workplace: International Perspectives in Research and Practice* (3–30). London: Taylor & Francis.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2011). The concept of bullying and harassment at work: The European tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf,

- & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (3–39). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Einarsen, S., & Skogstad, A. (1996). Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 185–201.
- EUROFOUND (2015). *Violence and harassment in European workplaces: Extent, impacts and policies Dublin*. Dostupné z: <http://www.eurofound.europa.eu/observatories/eurwork/comparative-information/violence-and-harassment-in-european-workplaces-extent-impacts-and-policies>
- Fox, S., & Stallworth, L. E. (2005). Racial/ethnic bullying: Exploring links between bullying and racism in the US workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 438–456. doi: 10.1016/j.jvb.2004.01.002
- Harsa, P., Macák, M., Kertészová, D., Chrenková, P., Michalec, J., Nechanická, N., Krupníková, H., Bačkovská, S., Ptáček, R., & Žukov, I. (2014). Mobbing – vážné potíže v pracovním soužití s důrazem na problémy ve zdravotnickém prostředí. *Psychiatrie pro praxi*, 15(2), 71–74.
- Hoel, H., & Cooper, C. L. (2000). *Destructive conflict and bullying at work*. Manchester: Manchester School of Management, UMIST.
- Keashly, L., & Jagatic, K. (2011). North American perspectives on hostile behaviours and bullying at work. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (41–71). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Kostev, K., Rex, J., Waehlert, L., Hog, D., & Heilmaier, C. (2014). *Risk of psychiatric and neurological diseases in patients with workplace mobbing experience in Germany: a retrospective database analysis*. German Medical Science: GMS E-Journal, 12Doc10. doi: 10.3205/000195
- Lahelma, E., Lallukka, T., Laaksonen, M., Saastomoinen, P., & Rahkonen, O. (2012). Workplace bullying and common mental disorders: a follow-up study. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 66, 1–5.
- Lutgen-Sandvik, P., Tracy, S. J., & Alberts, J. K. (2007). Burned by bullying in the American workplace: Prevalence, perception, degree, and impact. *Journal of Management Studies*, 44, 837–862.
- Lutgen-Sandvik, P. (2013). *Adult Bullying – A Nasty Piece of Work: Translating Decades of Research on Non-Sexual Harassment, Psychological Terror, Mobbing, and Emotional Abuse on the Job*. St. Louis, MO: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing at Work. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 5(2), 165–184.
- Mikkelsen, E. G., & Einarsen, S. (2001). Bullying in Danish work-life: Prevalence and health correlates. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 10(4), 393–413.

- Nielsen, M. B., Mathiesen, S. B., & Einarsen, S. (2010). The impact of methodological moderators on prevalence rates of workplace bullying. A meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 955–979.
- Nielsen, M. B., & Einarsen, S. (2012). Outcomes of exposure to workplace bullying: A meta-analytic review. *Work Stress*, 26, 309–332.
- Ondriová, I., & Dučaiová, J. (2010). Mobbing ve zdravotnickém prostředí a možnosti jeho prevence. *Sestra: odborný dvouměsíčník pro zdravotní sestry*, 26–28.
- Rutherford, A., & Rissel, C. (2004). A survey of workplace bullying in a health sector organisation. *Australian Health Review*, 28(1), 65–72.
- van Beest, I., & Williams, K. D. (2006). When inclusion costs and ostracism pays, ostracism still hurts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 918–928.
- van Heugten, K. (2013). Resilience as an underexplored outcome of workplace bullying. *Qualitative Health Research*, 23, 291–301.
- Vartia, M. (1996). The sources of bullying-psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 203–214.
- Svobodová, L. (2008). *Nenechte se šikanovat kolegou. Mobbing – skrytá hrozba*. Praha: Grada.
- Tsuno, K., Kawakami, N., Inoue, A., & Abe, K. (2010). Measuring Workplace Bullying: Reliability and Validity of the Japanese Version of the Negative Act Questionnaire. *Journal of Occupational Health*, 52, 216–226.
- Wágnerová, I., et al. (2011). *Psychologie práce a organizace. Nové poznatky*. Praha: Grada.
- West, B., Foster, M., Levin, A., Edmison, J., & Robibero, D. (2014) Cyberbullying at work: In search of effective guidance. *Laws*, 3, 598–617.
- Weatherbee, T. G. (2010). Counterproductive use of technology at work: Information and communications technologies and cyberdeviancy. *Human Resource Management Review*, 20, 35–44.
- Zábrodská, K. (2011). Mobbing ve vysokoškolském prostředí: zkušenosti ze zahraničního výzkumu. *Československá psychologie*, 55(4), 332–344.
- Zábrodská, K., & Květon, P. (2012). Šikana na pracovišti v prostředí českých univerzit: výskyt, formy a organizační souvislosti. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 48(4), 641–668.

Interpretace poezie ve školní výuce – východiska výzkumu

KAROLÍNA VOLDŘICHOVÁ

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
karolina.voldrichova@seznam.cz

Abstrakt

V příspěvku jsou představena východiska probíhajícího výzkumu, který se zabývá interpretací poezie ve školní výuce, zvláště jejími psychologickými aspekty. Na konkrétním příkladu je předvedeno, co znamená báseň v psychoanalytickém pojetí, co si představit pod pojmy manifestní a latentní význam v básni, co je míněno nevědomým porozuměním. Na rozboru Halasovy básně Hřbitov je dále ukázáno, jakým způsobem je v básni tvořen význam, je naznačen mechanismus, pomocí kterého báseň v některých svých čtenářích dokáže vzbudit silné emoce.

Klíčová slova: interpretace poezie, poezie ve škole, psychoanalýza

**Understanding poetry in school instruction –
background of research**

Abstract

The paper introduces the background of ongoing research, which deals with the interpretation of poetry in schools, especially its psychological aspects. The specific example shows what a poem in the psychoanalytic concept means, what is meant by the terms manifest, latent meaning in the poem, and unconscious understanding. On analysis Halas's poem Hřbitov (The Cemetery) is also shown how the poem is composed and there is implied

mechanism by which a poem in some of your readers can arouse strong emotions.

Key words: interpretation of poetry, poetry in school, psychoanalysis

Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 262316).

V příspěvku jsou představena východiska probíhajícího výzkumu, ve kterém se zabývám interpretací poezie ve školní výuce a jejími psychologickými aspekty. Výzkum je realizován v rámci doktorského studia na Pedagogické fakultě. Děkuji doc. Miloši Kučerovi, který je mi ve studiu průvodcem. Dále děkuji Grantové agentuře UK v Praze, která výzkum podporuje (projekt č. 262316).

S poezií je spojeno mnoho emocí. O básnících i čtenářích poezie se hovoří jako o citlivých lidech, snílcích. Emoce jsou ale spojeny i s výkoum poezie ve škole. V rámci pilotáže jsem studovala práce Jaroslava Valy (2011, 2012, 2013), který se mladým čtenářům poezie ve škole aktuálně věnuje (i když z jiného úhlu pohledu). Data z pilotáže i Valova výzkumu ukazují, že kolem poezie ve školní výuce se na straně studentů i na straně učitelů objevují rozpaky. Některými učiteli je poezie vnímána jako nutné zlo, které k výuce literatury patří, pro mnohé studenty jsou básně nesmysly, protože často nemají děj. Jiní studenti o básních říkají, že je mají rádi, avšak velmi neradi básně během vyučování rozebírají. Ze strany studentů i učitelů jsem se setkala i se strachem z básně (nebudu tomu rozumět), častá je i nejistota (co si o tom „mám“ myslí?).

V představovaném výzkumu mě zajímá, jakým způsobem báseň emoce ve čtenářích vyvolává. Dále mě zajímají již zmíněné emoce, které se při práci s poezií ve školní výuce vyskytují, to jsou otázky pro další fazu výzkumu. Chci podrobně prozkoumat dynamiku vztahů mezi učitelem – básnickým textem – studentem na vědomé, ale i nevědomé úrovni. Proto využívám kvalitativní metodologii.

Významným inspiračním zdrojem je pro mě psychoanalytická teorie. Ve shodě s Freudem (1990) pojímám báseň jako jeden z fantazijních produktů, na jehož vzniku má významný podíl nevědomí. Stejně jako sen a zá-měrný vtip vyjadřuje báseň obsah, který je pro vědomí tak nepřijatelný, že musí zůstat v nevědomí – je do něj vytěsněn. Báseň, sen i vtip dokáží

nevědomé obsahy vyjádřit takovým způsobem, který není pro vědomí (autora i příjemce) ohrožující. Právě z prosazení nevědomých obsahů obejitím vědomí pochází smích při zaslechnutí dobrého vtipu a slast po přečtení básně (Freud, 1990, 2005a, 2005b).

Východiska zmíněná v předchozím odstavci představí na příkladu básně Hřbitov od Františka Halase.

Hřbitov

*Zezdola k růžím přivoníš
až budeš smrt svou žít
a do tmy lásku odhodíš
svůj štít*

*U paty hrobu budu břečtanem
tichou písni co tě obklíčí
popsaný tebou pergamen
který čas nezničí*

*Zas budem spolu spát
na syrinx trav nám vichry zahrají
šplounání Léthé budem naslouchat
a písni pradlen když rubáš máchají*

Přečtení básně vyvolává u čtenářů různé reakce, někomu se báseň líbí, jinému nelíbí, další čtenář ji přejde téměř bez reakce. Někoho může báseň zaujmout a bude si ji chtít přečíst ještě jednou, někomu bude v hlavě rezonovat určitý verš, vzpomene si na ni v určitý moment svého života, rozpláče se, rozesměje se, bude dojatý. Tyto a jim podobné reakce přisuzuji nevědomému porozumění básni.¹ Báseň není nutné rozebírat, analyzovat, aby zarezonovala s naším nevědomím, abychom si ji mohli užít.²

¹ Jsem si vědoma míry zjednodušení. Pojem „nevědomé porozumění“ je v rámci výzkumu třeba lépe popsat, vyjasnit, zpřesnit, což přesahuje rámec příspěvku. Zde zmiňuji pouze případy, kdy si čtenář báseň užije, má z ní obtížně popsatelnou slast, je zasažen hlubokou emocí. Případy, kdy báseň ve čtenáři vzbudí negativní emoce, někdy až odpor, jsou dosti pravděpodobně také výrazem nevědomého porozumění, tomu se ale v tomto příspěvku věnovat nebudu.

² Výrazy „užít si“ báseň a „slast“ z básně odkazují k psychoanalytickému kontextu, kterým je výzkum inspirován. Tyto výrazy podtrhují tělesný charakter prožitku z básně. Podrobnější argumentace je nad rámec tohoto příspěvku. Bude však součástí vznikající disertace.

Pro účinek básně není její analýza nutná. Pokud však chceme porozumět tomu, jakým způsobem báseň dosahuje u čtenářů svého účinku, musíme rozbor provést. Freud uvádí, že pro fungování snu, vtipu i básně je rozhodující forma – způsob, jakým jsou tyto fenomény vystavěny, zkonstruovány (Freud, 1990, 2005a, 2005b). V textech „Výklad snů“ a „Vtip a jeho vztah k nevědomí“ podrobně popisuje mechanismy snové a vtipové práce. Na Ha-lasově básni předvedu tímto inspirovaný rozbor.

*Zezdola k růžím přivoníš
až budeš smrt svou žít
a do tmy lásku odhodíš
svůj štít*

Při čtení básně si nelze nevšimnout odkazů k řecké mytologii (Léthé, sy-rinx). Řeka Léthé je řekou zapomnění v podsvětí, duše zemřelého se z ní napije a zapomene na svůj pozemský život, všechno odhodí do tmy – včetně lásky.

Slovo štít je dalším odkazem k řecké kultuře, ke Spartě. Ženy tam vyprovázely muže do války se slovy: „Se štítem nebo na štíte.“³ Odhodit štít – štít lásky – může znít jako stesk, možná i výčitka pozůstalého: „Vždyť přeci ,láska všechno přemáhá,“⁴ tak jak jsi mohl/a odhodit její štít, utéct z boje, vzdát to?“

*U paty hrobu budu břečtanem
tichou písni co tě obklíčí
popsaný tebou pergamen
který čas nezničí*

Mrtvý/á již nemiluje. Nad hrobem ale stojí pozůstalý/á, který/á zůstal/a na zemi. Báseň lze číst tak, že mrtvým je muž i žena. Osobně se přikláním k tomu, že zde je zemřelou žena a pozůstalým muž, vysvětlím v závěru, proto již nebudu zdvojovat koncovky ý/á, ale budu hovořit o mrtvé a o pozůstalém.

³ „Aut cum scuto aut in scuto.“

⁴ „Amor vincit omnia.“ (Vergilius)

Jak je tvořen význam ve druhé strofě?

U paty hrobu budu břečtanem

Představme si hrob, který je list vedle listu pokrytý břečtanem až po náhrobek.⁵ Kouzlo tohoto verše je především v použití slova „pata“. Muž stojí u paty hrobu, kde ale zároveň leží paty zemřelé. Chce se stát břečtanem, těsně obejmout každý kousek jejího ležícího těla.

tichou písni co tě obklíčí

Ve slově obklíčit je další dvojznačnost. Odkazuje k pevnému obemknutí, ze kterého není úniku, zároveň „klíčením“ navazuje na zmíněný břečtan, jeho silné objetí a jeho přísavky, které tak pevně přiléhají k materiálu, že s ním téměř splývají.

*popsaný tebou pergamen
který čas nezničí*

Co je to pergamen? Napnutá kůže, inkoust se do ní vpije, splyne s ní. Jako by měl mrtvou vytetovanou pod kůží nadosmrť. Neříkám navždy, protože jazykem básně po smrti přijde napít se z Léthé a všechno bude zapomenuto, stejně jako se pomalu rozloží kůže i jakékoli tetování na ní.⁶

Zas budem spolu spát

Verš, kterým začíná poslední strofa, je z mého pohledu nejsilnějším momentem básně.

V předchozí strofě nám autor vyvolal představu těsného objímání, vzájemného prolínání, touhy po splynutí se ztraceným milovaným a najednou se zdá, že se milenci opravdu „zas“ jednou shledají.

Jenomže ještě než verš dočteme, ucítíme hlubokou tragiku té věty. Ano, budou spolu spát – ale teď už to není milování, ani spánek v objetí – jde

⁵ V takovém hrobě leží i František Halas se svou ženou.

⁶ Tetování s textem „forever together“ či „amor vincit omnia“ nejsou ničím neobvyklým, pro ukázkou stačí slova zadat do internetového prohlížeče.

o věčný spánek. Oba po nápití z řeky Léthé zapomenou na vše, i na svoji lásku. Co je to za setkání, má vlastně ještě smysl?

Toto tragické setkání/nesetkání, truchlení po navždy ztraceném milovaném, touha po splynutí s ním, touha po tom, aby láska přetrvala navždy, a vědomí toho, že to již nikdy není možné, je tím vytěsněným (latentním) obsahem, okolo kterého je text básně (manifestní obsah) vystavěn. Díky básníkovu nadání můžeme tuto tragédii lidského osudu vnímat jako slastnou.

Zde bychom rozbor mohli ukončit, zbývá nám však ještě motiv písni, který se básní vine: „tichou písni, co tě obklíčí“, „na syrinx trav nám vichry zahrájí“, „a písni pradlen, když rubáš máchají“. Mimo to je celá báseň velmi melodická,⁷ zní jako písňový text (Jan Burian ji skutečně zhudebnil).

Co je to syrinx? Syrinx je Panova flétna. Bůh Pan se zamiloval do nymfy Syrinx, protože byl napůl kozel, nymfa před ním stále prchala. Nakonec požádala boha Dia, aby ji proměnil v rákos. Bůh Pan však proměněný rákos vzal a vyrobil si z něj flétnu, na kterou hrál nádherné smutné písni.

To je důvod, proč se při výkladu příkláním spíše k tomu, že v básni je mrtvou žena a muž je tím truchlícím. „Tichá písni“, kterou lyrický mluvčí zpívá nad hrobecm, je jednou z verzí Panovy písni. Zároveň sama báseň zní jako písni, i ona má být jednou z těch písni, truchlením navždy opuštěného nad ztracenou láskou, kterou již nezpívá lyrický mluvčí, ale Halas sám.

Představené pojetí poezie vybízí k otázkám po tom, jaké básně jsou studentům předkládány – které básně si učitelé k výkladu vybírají, které v čítankách přeskakují? Jak na básně reagují studenti, proč některé přijímají, jiné ne? Může pedagogické působení umožnit studentům některé básně si více užívat? Pokud ano, jakého charakteru by takové pedagogické působení mělo být? Je vhodné se studenty básně rozebírat způsobem ukázaným výše, či je vhodnější pracovat jiným způsobem? Tyto otázky a mnohé jiné, které se budou objevovat, jsou předmětem dalších fází výzkumu.

Literatura

- Freud, S. (1990). *O člověku a kultuře*. Praha: Odeon.
Freud, S. (2005a). *Vtip a jeho vztah k nevědomí*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
Freud, S. (2005b). *Výklad snů* (5. vyd.). Pelhřimov: Nová tiskárna.

⁷ Zpěvnost textu způsobují dlouhé samohlásky na sémanticky významných pozicích v textu. Dlouhou samohláskou končí většina veršů.

- Halas, F. (1946). *Tvář* (7. vyd.). Praha: František Borový.
- Vala, J. (2011). *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vala, J., & Fic, I. (2012). *Poezie a mladí čtenáři: výzkum recepce konkrétních básní*. Olomouc: Hanex.
- Vala, J. (2013). *Poezie, studenti a učitelé: recepce, interpretace, výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Psychologické dny 2016: Možnosti a hranice psychologie

Sborník z konference

Sobotková, I., Heller, D., & Slezáčková, A. (Eds.)

Souhrn

Sborník příspěvků z konference XXXIV. Psychologické dny zahrnuje ústní sdělení i postery, které byly prezentovány na této konferenci v Olomouci ve dnech 7.–9. září 2016. Obsahuje plné texty příspěvků a abstrakty v českém a anglickém jazyce. Všechny příspěvky prošly recenzním řízením. Sborník je určen pro odbornou psychologickou veřejnost a studenty psychologie. Přináší nejnovější výzkumná zjištění, teoretické koncepty i zkušenosti z praxe a je tak přehledem aktuálního dění v oboru.

Psychology days 2016: Possibilities and boundaries of psychology

Conference proceedings

Sobotková, I., Heller, D., & Slezáčková, A. (Eds.)

Summary

Conference proceedings from the XXXIV. Psychology days contain oral presentations and posters presented at the conference in Olomouc on September 7–9, 2016. Proceedings include full texts and abstracts in Czech and English. All published papers were reviewed. The proceedings are intended for psychology professionals and students. Presenting latest scientific findings, theoretical concepts and also experiences from practice, the proceedings offer an overview of current happenings in the field.

doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.

PhDr. Daniel Heller

doc. PhDr. Alena Slezáčková, Ph.D.

Psychologické dny 2016

„Možnosti a hranice psychologie“

Výkonný redaktor: doc. Mgr. Jiří Špička, Ph.D.

Odpovědná redaktorka: Mgr. Kristýna Bátorová

Technická redakce: Jitka Bednáříková

Návrh a grafické zpracování obálky: Jiří Jurečka

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

www.e-shop.upol.cz

vup@upol.cz

Ediční řada – Sborník

1. vydání

Olomouc 2017

ISBN 978-80-244-5185-5 (e-kniha)

ISBN 978-80-244-5164-0 (tisk)

VUP 2017/0199

Neprodejná publikace

Sborník z 34. Psychologických dnů, konaných v Olo-mouci ve dnech 7. až 9. září 2016 na téma „Možnosti a hranice psychologie“, zahrnuje originální a aktuální statě z mnoha oborů psychologie. Jsou jimi například klinická psychologie, psychodiagnostika, pozitivní psychologie, psychologie zdraví, vývojová psychologie se zaměřením na raný vývoj dítěte i geropsychologie, psychologie sportu a další. Hlavní myšlenka spojující všechny příspěvky je, že problematika možností na jedné straně a hranic na druhé straně se promítá do každodenního života člověka, sociálních skupin a celé společnosti. Psychologie jako věda by tento fakt měla reflektovat. Jedním z počinů, které o to usilují, je právě vydání tohoto sborníku.