

ÚSTAV EXPERIMENTÁLNEJ PSYCHOLÓGIE SAV

SOCIÁLNE PROCESY A OSOBNOSŤ

2004

STARÁ LESNÁ

ZBORNÍK Z KONFERENCIE

Editori:
Imrich Ruisel
David Lupták
Marek Falat

Recenzent:
Doc. PhDr. Eva Szobiová, CSc.

ISBN 80 - 88910 - 16 - 1

Bratislava 2004

OBSAH:

1. Adamovová L. - Diskriminačné tendencie – vplyv náboženského fundamentalizmu a autoritárstva.....	6
2. Árochová O., Golecká L. – Spontánny self-koncept seniorov vo vzťahu k objektívne zachytenej miere ich zdravia.....	12
3. Bačová V., Babinčák P. - Kritéria študentského hodnotenia výučby na VŠ.....	17
4. Belovičová, Z., Mikušková.E., Sollár, T., Gawlik, K. - Medzipohlavné rozdiely niektorých osobnostných premenných v MDZT.....	22
5. Blatný M., Jelínek M., Osecká T., - Stabilita osobnosti medzi adolescencií a dospelosťou: osobnostní vlastnosti a sebezpojetí.....	28
6. Blížkovská-Dosedlová J., Klimusová H., Jelínek M., Blatný M. - Životní perspektivy a optimismus adolescentů ve vztahu k jejich hodnotovým orientacím.....	33
7. Blížkovská-Dosedlová J., Klimusová H., Jelínek M., Blatný M. - Optimismus jako pozitivní iluze u současných adolescentů.....	41
8. Bolfiková E. - Regulácia ako identifikácia a rešpekt.....	52
9. Bratská M, Turan V. - Vplyv osobnostných faktorov na sledovanie spravodajských relácií a spracovanie nimi sprostredkovaných významov u maturantov	61
10. Čerešník M. Sarmány-Schuller I. - Kognitívne štrukturovanie a neistota z perspektívy maskulinity a femininity.....	67
11. Dalajka J. - Tvorba ukazatelů etnické identity, etnická distance, a reálného kontaktu s jinými etniky.....	74
12. Dobeš M., Lošáková M. – Využitie magnetickej rezonancie na výskum vedomia.....	82
13. Dočkal V. – Meranie kognitívnych schopností sociálne a kultúrne znevýhodnených detí	87
14. Farkašová E. - Porovnanie výkonov špecifických skupín v mladšom školskom veku v kultúrne relevantných a kultúrne závislých úlohách.....	93
15. Fedáková D. – Voľba stratégií správania v závislosti od úrovne koherencie nezamestnaných.....	99
16. Ficková E., Halama P. – Stratégie zvládania stresu a zmysluplnosť života žien.....	104
17. Frankovský M. – Možnosti skúmania stratégií správania ľudí v situácii nezamestnanosti	114
18. Gurgová B. - Vzťah výkonovej motivácie k vybraným osobnostným a temperamentovým charakteristikám u študentov interného štúdia Vojenskej akadémie.....	121
19. Gurňáková J. - Spôsob zaoberania sa sebou samým, osobnosť a praktická inteligencia	125
20. Hajná V. - Sebehodnocení intelektově nadaných dětí.....	133
21. Hamranová A. - Psychosociálne vzťahy vo výcvikovom procese.....	139
22. Hátlová B., Chudějová P. - Kinezioterapie při masivní úzkosti a depresi.....	143
23. Hátlová B., Suchá J. - Kinezioterapie – pohybová cvičení v léčbě demence.....	148
24. Hatoková M. - Je religiózný človek automaticky prosociálny?.....	152
25. Heller D. - Sociální kognice, sociální reprezentace a problémy výstavby sociálních teorií	158
26. Homišinová M., Baumgartner F. – Interpretácia etnických procesov v generačnej reflexii Slovákov žijúcich v Maďarsku – empirická analýza etnickej identifikácie.....	165
27. Chrz V., Čermák, I. - Žánry příběhů, které žijeme.....	174

28. Jeleňová I. – Dotazník agresívneho správania vodičov (DSV): vývoj škály na posudzovanie agresívneho správania vodičov a vodičiek.....	180
29. Jiřincová B., Svoboda M. - Možnosti a meze evaluace výcviků sociálních dovedností	185
30. Juhás J. - Test motivačnej orientácie.(Východiská, konštrukcia, výsledky).....	194
31. Jurčová M. – Humor a tvorivosť ako činitele úspešného stárnutia: Realita či mýtus?	201
32. Kohoutek T., Urbánek T. - Výzkum domácností postižených povodněmi v ČR v roce 2002.....	206
33. Kollárik T. – Aktuálne spoločenské zmeny a psychológia.....	214
34. Kopasová D. - Kvalita života našich detí, učiteľov a rodičov.....	219
35. Kordáčová J., Halama P. – Znižujú iracionálne presvedčenia prežívanie životnej zmysluplnosti?.....	222
36. Kováč D. – Akú psychológiu vlastne rozvíjame?.....	229
37. Kretová E. – Metódy výskumu sociálnej psychológie pri práci s rómskou populáciou	233
38. Kukurová H., Kočíšová, A. - Osobnosť onkologického pacienta (Príčiny vzniku onkologických ochorení z psychologického hľadiska).....	238
39. Kusá D. – Zjavné a skryté obsahy tvorivosti.....	241
40. Květon P., Jelínek M, Klimusová H., Vobořil D. - Ověření ekvivalence vybraných dotazníkových metod administrovaných pomocí WWW.....	247
41. Lášticová B. - Národná a európska identita: kompatibilita, konflikt, ilúzia?.....	251
42. Lovaš L. - Vnímanie organizačného prostredia.....	257
43. Lupták D. – Implicitné teórie inteligencie v kontexte konkrétnej životnej skúsenosti	263
44. Macková Z. - Autotelická skúsenosť v rozvoji osobnosti.....	267
45. Mareš J., Dalajka J. - Empirická sonda do problematiky predsudků a netolerance ve vztazích mezi dětmi pocházejícími z prostředí majoritního a z prostředí minorit na druhém stupni v základních školách České republiky - vybrané ukazatele.....	277
46. Mareš J. - Negativní aspekty sociální opory.....	284
47. Martinovská M., Falat M. - „Zrozumitelná“ láska: Slovenská verzia Sternbergovej 3-dimenzionálnej škály.....	295
49. Masaryk R. - Názory slovenských učiteliek a učiteľov výchovy k manželstvu a rodičovstvu.....	301
50. Medved'ová E. - Vzťahy faktorov osobnosti s premennými životnej spokojnosti v ranej adolescencii.....	305
51. Mesárošová M. - Komunikačné spôsobilosti pracovníkov verejnej správy – sonda do komunikácie zamestnancov s klientmi.....	311
52. Miňhová J., Lovasová V. – Sociálně-psychologické aspekty prevence neurotičnosti budoucích učitelů.....	318
53. Mlčák Z. – Syndrom vyhaslosti v kontextu osobnostních dimenzí.....	322
54. Mráz M. - Akceptácia a afiliácia ako základné podmienky sociálneho procesu.....	335
55. Orosová O., Matula Š. Dynamický prístup vo výcvikovom programe pre psychológov. Predbežná analýza výsledkov účinnosti programu.....	340

56. Petrjánošová M. - Proces konštruovania vlastnej a cudzej identity vo virtuálnych prostrediach Internetu. Kvalitatívne interviews so slovenskými používateľmi a používateľkami.....	346
57. Pilárik L., Sarmány-Schuller, I. – Optimálna hladina stimulácie a jej motivačné atribúty	354
58. Potašová A. – Sebareferenčné implikácie seniorov: sebaobraz a obraz starých ľudí.....	360
59. Prokopčáková A. – Úzkosť a rôzne charakteristiky zvládania záťaže.....	364
60. Ritomský A. – Metóda meta-analýzy vo výskume osobnosti.....	372
61. Ritomský A., Sirota M. – Pohľad na vysokoškolských učiteľov očami ich študentov	377
62. Ruisel I. – Inteligencia a vedecké myslenie.....	385
63. Ruiselová Z. – Generalizované a špecifické metódy merania zvládania v kontexte osobnosti.....	391
64. Salbot V. - Osobnosť vysokoškolákov a ich postoje k drogám.....	397
65. Sarmány – Schuller I., Gereková E. - Neistota – istota a jej stabilita v kontexte sociálneho učenia.....	404
66. Slaměník I. - Emoce v interpersonálnych vzťahoch.....	411
67. Sollár T., Židziková R. – Učebné štýly a úspešnosť učenia sa nezamestnaných.....	415
68. Sollárová E. – Úzkosť v encounterovej skupine.....	421
69. Svoboda M., Nováková Š., Šmerdová K. - První konkrétní zkušenosti s projektivním testem H - T - P na české populaci.....	427
70. Szobiová E., Kuklišová M. - Osobnosť tvorivého adolescenta z pohľadu Big Five...433	
71. Šimeček M., Šikl R., Vobořil D. - Konstrukce a rekonstrukce zrakového pole.....	441
72. Škorvagová E., Sarmány-Schuller I. – Chronopsychologické aspekty školskej práce	444
73. Špok D. - 40 let výzkumu nevědomé percepce: Polemika trvá.....	451
74. Špok D., Širůček J. - Software pro experimentální psychologii – recenze, komparace, možnosti využití.....	459
75. Štefánková Z. - Reprezentácia citovej väzby v strednom detstve v súvislosti so štruktúrou osobnosti a zvládaním záťaže.....	466
76. Tesař, M. – Mýty a ich vplyv na psychológiu nadania.....	473
77. Urbánek T., Kohoutek T. - Otázky psychosociální pomoci postiženým povodněmi...483	
78. Uriga J. – Pozitívna psychológia v morálnej motivácii.....	491
79. Vasil'ová K., Bendžalová K. – Súvislosť sebahodnotenia a používania sociálne kompetentných stratégií správania (validizačná štúdia dotazníka dvoch komponentov sociálnej kompetencie).....	496
80. Verešová M. – Mediátory užívania drog – most od predisponovanej osobnosti k drogovému správaniu.....	505
81. Výrost J., Baumgartner F. – Európske sociálne skúmanie (ESS) – aktuálny stav riešenia medzinárodného výskumného projektu a analýza doterajších zistení.....	512
82. Zvariková M. - Zátěžové situace v práci vysokoškolských učitel'ov.....	518

DISKRIMINAČNÉ TENDENCIE – VPLYV NÁBOŽENSKÉHO FUNDAMENTALIZMU A AUTORITÁRSTVA

Lucia ADAMOVOVÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

lucia.adamovova@savba.sk

MILUJ BLÍŽNEHO SVOJHO.

„Aktívni kresťania patria medzi najmenej predpojaté osoby“ (Gorsuch, 1988, s. 212)

„Čím častejšie jedinec navštevuje bohoslužby, tým je väčšia pravdepodobnosť, že bude predpojatý voči rôznym odlišným skupinám.“ (Altemeyer, 2003)

Dovolila som si uviesť tento príspevok protirečiacimi výroky, poukazujúcimi na relatívnosť výstupov, ktoré sú vlastné psychologickému skúmaniu vôbec. Výnimku netvorí ani oblasť výskumu postojov, ani oblasť religiozity, preto podrobnejšie uvediem teoretické pozadie skúmaných premenných.

Doterajšie poznatky

V rámci psychológie náboženstva sa popri klasických témach (napríklad religiozita či spiritualita?, vplyv religiozity/spirituality na duševné zdravie) vyskytujú aj snahy bádateľov skúmať vzťah medzi diskriminačnými tendenciami, predsudkami a dimenziami religiozity. Okrem základných dimenzií zvnútornej a vonkajškovej religiozity a dimenzie hľadania sa v posledných rokoch pracuje aj s konštruktami ako sú autoritárstvo a náboženský fundamentalizmus.

Z doterajších empirických štúdií je známe, že zvnútornená religiozita nekoreluje s predsudkami (Donahue, 1985), naproti tomu vonkajšková religiozita je s predsudkami v pozitívnom vzťahu (Donahue, 1985). Z viacerých premenných, ktoré ovplyvňujú diskriminačné správanie (zmýšľanie) jedincov, je potrebné ešte spomenúť sociálnu žiadúcnosť a normy náboženského spoločenstva (Batson et al., 1993).

V rámci snahy zmapovať formy religiozity na Slovensku so zameraním predovšetkým na osobnostné a kognitívne koreláty náboženského fundamentalizmu vznikla aj táto štúdia. Hľadá sa v nej odpoveď na otázku, ako je to vlastne s „láskou k blížnemu“. Majú účastníci tohto výskumu (všetko aktívni kresťania rôznych cirkví a denominácií – presnejšie charakteristiky výberu sú uvedené nižšie) problém akceptovať niektorú z menších vo svojom bezprostrednom susedstve, alebo práve naopak? Predpojatosť (predsudky) ako psychologický aj spoločenský jav má svoju distribúciu. Ako bude vyzerat' v tomto špecifickom výbere? Ďalej sa možno pýtať, či bude náboženský fundamentalizmus v pozitívnom vzťahu s diskriminačnými tendenciami a či na tento očakávaný vzťah bude vplývať autoritárstvo.

Náboženský fundamentalizmus

V roku 1992 publikovali B. Altemeyer s B. Hunsbergerom štúdiu (Altemeyer, Hunsberger, 1992), v ktorej použili škálu zachytávajúcu mieru náboženského fundamentalizmu ako postoja voči svojej viere a poukázali na jeho vysokú reliabilitu a validitu. V podstate od tejto chvíle sa v psychológii náboženstva fundamentalizmus meria týmto nástrojom (Danso, Hunsberger, 1997, Hunsberger, 1996, Hunsberger et al., 1999, Kirkpatrick 1993, Sarmány Schuller, Stríženec, 1999, Saroglou, 2002). Škála vychádza z Altemeyerovho

a Hunsbergerovho vymedzenia náboženského fundamentalizmu ako „presvedčenia, viery, že existuje náboženské učenie, ktoré jasne obsahuje fundamentálnu, základnú, vnútornú, podstatnú, neomylnú pravdu o ľudstve a božstve. Táto esenciálna pravda je v základnej opozícii voči silám zla, ktoré treba rozhodne premôcť. Túto pravdu treba uplatňovať pomocou fundamentálnych, nemenných praktík minulosti. Tí, ktorí veria v toto fundamentálne učenie a nasledujú ho, majú osobitný vzťah k božstvu“ (Altemeyer, Hunsberger, 1992, s. 118). Takáto koncepcia je považovaná za „genotypickú“ podstatu presvedčení (McFarland, 1998), spoločnú viacerým náboženstvám a ideológiám, u ktorých možno potom nájsť konkrétnu „fenotypickú“ podobu .

Autoritárstvo

Súčasná koncepcia tohto konštruktú vychádza z predpokladu, že niektorí ľudia potrebujú na to, aby sa podriadili autorite a zaútočili na druhých ľudí len malý situačný tlak, kým ostatných k takémuto správaniu možno primäť až pod oveľa väčším sociálnym nátlakom (Altemeyer, 1996). Podobne ako fundamentalizmus, aj autoritárstvo sa považuje za konzistentnú postojovú štruktúru (Adorno et al., 1969, aj podľa Krech et al, 1968, Sales, 1973) s vysokou koreláciou kognitívnej a behaviorálnej zložky (T. Adorno (in Krech et al, 1968) udáva koreláciu medzi kognitívnou a behaviorálnou zložkou postoja voči Židom od 0,74 do 0,84).

V predkladanom výskume je použitá Škála pravicového autoritárstva – Right-Wing Authoritarianism Scale (RWA Scale, R. Altemeyer). Pomocou Altemeyerovej škály možno identifikovať mieru autoritárstva – totalitného presadzovania a uchovávanía autoritami ustanovených hodnôt v spoločnosti – ktorého prejavy možno pozorovať v troch tendenciách:

1. autoritárska submisia – vysoká úroveň submisívnosti voči autoritám, ktoré človek v spoločnosti vníma ako „oficiálne a legitímne“
2. autoritárska agresia – všeobecná agresivita nasmerovaná proti rozličným osobám, o ktorých jedinec vie, že sú sankcionované oficiálnymi autoritami
3. konvenčnosť – vysoký stupeň akceptácie sociálnych konvencií, ktoré človek vníma ako protežované spoločnosťou a oficiálnymi autoritami.

B. Altemeyer (1996, Altemeyer, Hunsberger, 1992) na rozdiel od T. Adorna, et al. (1950, podľa Crech et al., 1968) nepredpokladá, že nastavenie odpovede na podnety je samozrejým a priamym indikátorom správania v reálnych situáciách (inak povedané, že kognitívna zložka postoja vedie automaticky k zhodnému správaniu) a dosiahnutú úroveň skóre autoritárstva dáva klasickým korelačným spôsobom do vzťahov s inými sledovanými premennými – napr. s postojom voči homosexuálom a predsudkami. Preto je v tomto výskumnom designe použitá ešte Škála sociálnej vzdialenosti, ktorá zachytáva práve postoj respondenta voči rôznym menšinám.

Cieľmi predkladanej štúdie bolo teda zistiť vzťah medzi diskriminačnými tendenciami a náboženským fundamentalizmom a sledovať jeho modifikáciu pri kontrole vplyvu autoritárstva, ďalej zistiť, ktorá z predložených menšinových skupín je fundamentalistami najmenej žiadaná.

Hypotézy

- náboženský fundamentalizmus (NF) bude pozitívne korelovať s diskriminačnými tendenciami
- autoritárstvo (RWA) bude pozitívne korelovať s diskriminačnými tendenciami
- autoritárstvo modifikuje vzťah medzi náboženským fundamentalizmom a diskriminačnými tendenciami

Výber

Cielene boli oslovení kresťania, prevažne študenti katolíckych i protestantských teologických fakúlt v Bratislave, Banskej Bystrici, ďalej rehoľníci (v Žiline a v Bratislave) a laici - členovia rôznych dobrovoľných náboženských (speváckych, vzdelávacích i podporných) skupín z rôznych regiónov Slovenska. Výber tvorilo 180 respondentov v priemernom veku 24,6 rokov a štandardnou odchýlkou 6,8 roka. Mužov bolo 92 (51,1%) a žien 88 (48,9%). Pre účely štatistických procedúr bol výber rozdelený podľa vierovyznania do dvoch skupín. V prvej boli zlúčení rímsko- a gréko-katolíci (69,4%) a druhú skupinu tvorili všetci protestanti (30,6%).

Metodiky

Škála sociálnej vzdialenosti (Na tomto zozname je niekoľko skupín ľudí. Vyberte z nich takých /nemusia to byť len jedna skupina, môže byť aj žiadna/, ktorých by ste NECHCELI mať za susedov: a/ katolíci; b/ protestanti; c/ Židia; d/ homosexuáli a lesbické ženy; e/ ľudia odlišnej rasy; f/ prisťahovalci alebo zahraniční robotníci);

Škála pravicového autoritárstva (RWA; Right-Wing Authoritarianism Scale, Altemeyer, Hunsberger, 1992), 30-položková škála;

Škála náboženského fundamentalizmu (RFS; Religious Fundamentalism Scale, Altemeyer, Hunsberger, 1992) – 20-položková škála.

Výsledky a diskusia

Predpoklad, že náboženský fundamentalizmus bude v pozitívnom vzťahu s diskriminačnými tendenciami sa potvrdil. Korelácia medzi oboma konštruktami má hodnotu 0,18*, čo možno na prvý pohľad interpretovať aj ako nízku či miernu tendenciu fundamentalistov k prejavom diskriminačného správania (a naopak – u kresťanov s náznakmi predsudkov voči menšinám rôzneho druhu možno očakávať aspekty fundamentalistickej viery). Autoritárstvo je súčasne v tesnom pozitívnom vzťahu s náboženským fundamentalizmom ($r = 0,66^{***}$), koreluje s diskriminačnými tendenciami viac než fundamentalizmus ($r = 0,42^{***}$). Keď sa však zameriame na to, čo sa deje medzi fundamentalizmom a predpojatosťou pri kontrole korelujúcej premennej autoritárstvo zistujeme, že vzťah medzi fundamentalizmom a diskriminačnými tendenciami klesá, stáva sa až negatívny (avšak nízky a nesignifikantný; $r_p = -0,11$ n.s.). Pri kontrole vplyvu náboženského fundamentalizmu však vzťah medzi autoritárstvom a diskriminačnými tendenciami klesá len mierne a ostáva pomerne silný a pozitívny ($r_p = 0,38^{***}$). Odfiltrujúc intervenujúce autoritárstvo zo skúmaného vzťahu musíme teda poopraviť prvotný záver, že u fundamentalistov možno očakávať predpojatosť voči menšinám rôzneho druhu a konštatovať, že ak náboženský fundamentalizmus má v tomto výbere na diskriminačné tendencie vplyv, tak slabý a negatívny. Zásadnejšie k diskriminačným postojom jedincov (aj veriach) prispieva autoritárstvo než fundamentalizmus, o čom svedčia aj výsledky v Tabuľke 1 a výsledky regresnej analýzy (Tabuľka 2).

Tabuľka 1: Náboženský fundamentalizmus, autoritárstvo a diskriminačné tendencie – bivariačné a parciálne korelácie

	Diskriminačné tendencie	
	Korelácie	Parciálne korelácie
Náboženský fundamentalizmus	0,18*	-0,11
Autoritárstvo	0,42***	0,38***

Keďže cieľom regresnej analýzy nebolo zistiť, akú časť rozptylu premennej diskriminačnej tendencie vysvetľujú nezávislé premenné, do modelu regresnej analýzy boli zaradené dve vzájomne vysoko korelujúce premenné - náboženský fundamentalizmus a autoritárstvo ($r = 0,66^{***}$). Vysvetľujú spolu 16,8% variability hodnôt predpojatosti. Čo nás však viac zaujíma sú koeficienty beta, t a pravdepodobnosť platnosti daného modelu, ktoré sú uvedené v Tabuľke 2.

Tabuľka 2: Koeficienty regresnej analýzy

MODEL	Unstandardized	Standard.	t	Signif.	Collinearity Stat.	
	Coeff.	Coeff.			Tollerance	VIF.
	<i>B</i>	Std. Err.	Beta			
Constant	-0,614	0,551		-2,927	0,004	
RFS	-9,47E-3	0,010	-0,136	-0,969	0,335	0,517 1,933
RWA	2,93E-2	0,008	0,517	3,695	0,000	0,517 1,933

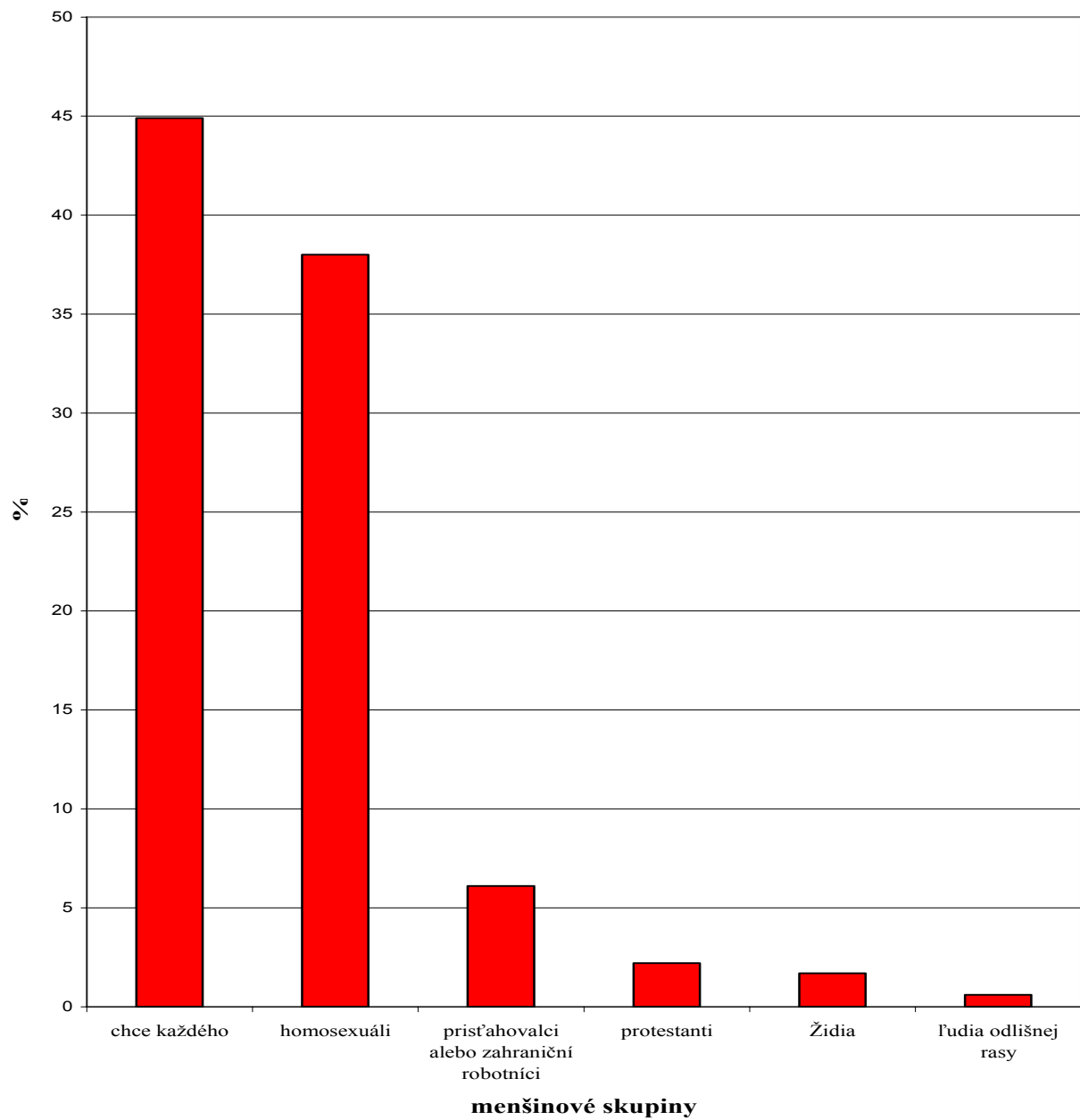
Vidíme, že náboženský fundamentalizmus neprispieva a naopak, autoritárstvo prispieva k diskriminačným tendenciám jedincov. Náboženský fundamentalizmus možno chápať ako náboženskú manifestáciu autoritárstva (Hunsberger, 1996)- totalitného presadzovania a uchovávaní autoritami ustanovených hodnôt v spoločnosti. Túto myšlienku podporuje aj zistenie, že náboženský fundamentalizmus je v silnom negatívnom vzťahu s otvorenosťou voči hodnotám (v rámci NEO PI-R; $r = -0,47^{***}$ pri kontrole vplyvu pohlavia), čo vypovedá o tendencii fundamentalistov nedostatočne kriticky preskúmať sociálne, politické a náboženské hodnoty pred ich prijatím od autorít (Adamovová, 2004). Oba konštrukty, fundamentalizmus aj autoritárstvo, teda podporujú poslušnosť voči autorite, konvenčnosť, cty nadradenosti, seba-spravodlivosť.

Ako je to konkrétne pri negatívnom výbere jednej a viacerých z predložených skupín – ktorú by respondenti (všetko aktívni kresťania) nechceli mať za susedov? Zistilo sa, že 46,9 % výberu neoznačili ani jednu z ponúknutých skupín za takú, ktorú by nechceli za susedov, 53,1% malo diskriminačné tendencie, pričom najmenej žiadanou menšinou boli homosexuáli a lesbické ženy (38,0%) (Graf 1).

Súhrn

Prezentovaná štúdia ilustrovala na danom špecifickom výbere vzájomné vzťahy medzi náboženským fundamentalizmom – postojom, ktorý jedinec má k svojej viere, autoritárstvom – tendenciou podriaďovať sa autoritám, byť agresívnym voči oficiálne sankcionovaným skupinám a konvenčnosťou, a diskriminačnými tendenciami. Zistilo sa, že vzťah medzi fundamentalizmom a predpojatosťou nadobúda iné vlastnosti, ak berieme do úvahy autoritárstvo. Pre širšie zovšeobecnenie výsledkov však chýba porovnanie kresťanov s kontrolnou skupinou – s bežným výberom z populácie. Ďalej treba pripomenúť, že diskriminačné tendencie boli zjednodušene zisťované hypotetickou metódou sociálnej vzdialenosti a že v predložených skupinách nebola explicitne zadaná menšina Rómov (bola zahrnutá v skupine „Ľudia odlišnej rasy“). Napriek nedostatkom mi však ostáva dúfať, že štúdiou sa prispelo k poznatkom o tendenciách správania sa mladých slovenských kresťanov.

Graf 1: Diskriminačné tendencie – diskriminačné tendencie

Diskriminačné tendencie - nežiadúce skupiny

Literatúra

- ADORNO, T. W., LEVINSON, D. J., HORKHEIMER, H., FRENKEL-BRUNSWICK, E., 1969, *The Authoritarian Personality*. New York: Norton.
- ADAMOVOVÁ, L., 2004, Náboženský fundamentalizmus v kontexte osobnostných a kognitívnych charakteristík. Dizertačná práca. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie.
- ALTEMEYER, B., 1996, *The Authoritarian Specter*. Cambridge: Harvard University Press.
- ALTEMEYER, B., 2003, Why do religious fundamentalists tend to be prejudiced? *International Journal for the Psychology of Religion*, 13, 17-28.
- ALTEMEYER, B., HUNSBERGER, B., 1992, Authoritarianism, Religious Fundamentalism, Quest, and Prejudice. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 2, 2, 113-133.
- BATSON, C.D., SCHOENRADE, P., VENTIS, W.L., 1993, *Religion and the Individual: A Social-Psychological Perspective*. New York: Oxford University Press.
- DANSO, H., HUNSBERGER, B., 1997, The Role of Parental Religious Fundamentalism and Right-Wing Authoritarianism in Child-rearing Goals and Practices. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36, 4, 496-512.
- DONAHUE, M.J., 1985, Intrinsic and Extrinsic Religiousness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 400-419.
- GORSUCH, R.L., 1988, The Psychology of Religion. *Annual Review of Psychology*, 39, 201-221.
- HUNSBERGER, B., 1996, Religious Fundamentalism, Right-Wing Authoritarianism, and Hostility Toward Homosexuals in Non-Christian Religious Groups. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 6, 1, 39-49.
- HUNSBERGER, B., OWUSU, V., DUCK, R., 1999, Religion and Prejudice in Ghana and Canada: Religious Fundamentalism, Right-Wing Authoritarianism, and Attitudes Toward Homosexuals and Women. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 9, 3, 181-194.
- KIRKPATRICK, L. A., 1993, Fundamentalism, Christian Orthodoxy, and Intrinsic Religious Orientation as Predictors of Discriminatory Attitudes. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 32, 3, 256-269.
- KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. S., BALLACHEY, E. L., 1968, *Človek v spoločnosti*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.
- MCFARLAND, S. G., 1988, Religious Orientations and the Targets of Discrimination. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 28, 3, 324-336.
- SALES, S. M., 1973, Threat As a Factor in Authoritarianism: An Analysis of Archival Data. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 1, 44-57.
- SAROGLOU, V., 2002, Religion and the Five Factors of Personality: A Meta-Analytic Review. *Personality and Individual Differences*, 32, 15-25.
- SARMÁNY SCHULLER, I., STRÍŽENEC, M., 1999, Fundamentalizmus a potreba štruktúry. Zborník príspevkov IX. zjazdu slovenských psychológov, Bratislava: Stimul, 170-175.

SPONTÁNNY SELF-KONCEPT SENIOROV VO VZŤAHU K OBJEKTÍVNE ZACHYTENEJ MIERE ICH ZDRAVIA

Oľga ÁROCHOVÁ, Lenka GOLECKÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Abstrakt: Prežívanie seniorského veku vzhľadom na vysokú frekvenciu ireverzibilných zmien v oblasti psychického, fyzického i sociálneho zdravia je obdobím náročným na hľadanie efektívnych spôsobov ich zvládania. Úspešná adaptácia na dané obdobie si vyžaduje aktívnu zmenu smerom dovnútra, ktorá môže byť reflektovaná i v spôsobe premýšľania a vypovedania o sebe samom. Príspevok, pomocou analýzy spontánneho verbálneho prejavu opisujúceho bežné každodenné aktivity jednotlivých probandov, poskytuje vhľad do súvislostí medzi existujúcim sebaobrazom u seniorov a mierou ich zdravia (GHQ-28).

Stredobodom záujmu gerontologického výskumu v ostatných rokoch bola problematika tzv. well-beingu (pohody) v pokročilom veku. Upustilo sa pritom od vyčísľovania vekových deficitov v oblasti kognície (mentálne výkony, krátkodobá pamäť, schopnosť koncentrácie pozornosti a pod.), ktoré sa prezentovali najmä v tzv. „lifespan“ longitudinálnych výskumoch (napr. Goulet, Baltes, 1970).

Ako reakcia na výskumy koncentrujúce sa na zisťovanie vekových deficitov v oblasti kognitívnych procesov, záujem v ostatných rokoch sa koncentroval viac na problematiku subjektívneho prežívania vyrovnávania sa – copingu – so stratami, ktoré prinášajú pribúdajúce roky v rôznych oblastiach: od mentálnych cez psychomotorické funkcie, po sociálne vzťahy človeka pokročilého veku. V súčasnom období označovanom ako „postmoderna“ v psychologickom výskume sa záujem sústreďuje na komplexnú problematiku starého človeka v celom spektre jeho ľudskej existencie.

Je snahou „oprášiť“ psycholingvistické metódy a využiť ich ekologickú validitu aj v gerontologickom výskume. Prejavuje sa tendencia, podobne ako je tomu v kognitívno-psychologickom výskume, nahliadnuť do „čiernej skrinky“ a vypovedať niečo o vnútorných procesoch sémantickej pamäte subjektov vyšších vekových skupín.

Podnecujúca je v tomto smere monografia nemeckých autorov D.W. Oswalda a U.M. Fleischmanna z roku 1981 - „Experimentelle Geronto-Psychologie“. Práca prináša nielen celý rad empirických poznatkov, výsledkov experimentálnych postupov pri výskume celého radu mentálnych procesov a osobnostných premenných u starých osôb, ale aj metodiky a návody na realizáciu výskumov so starými probandami.

Problémy psycholingvistiky v staršom veku sa ukázali nielen v často používaných anketových postupoch, ale aj v nami použitej škále asimilačného a akomodačného správania autorov J. Brandstädtera a G. Rennera (1990). Okrem vekového deficitu v chápaní slovných položiek v ankete, poprípade prekladových nepresností tej ktorej škály prebratej z iných jazykov, je potrebné zohľadňovať aj zmeny v chápaní významov slov podmienených vekovou premennou.

Longitudinálne výskumy ukazujú, že slovný prejav v mladšom veku – jeho sémantika a hutnosť vyjadrovania – v istej miere predikuje mentálne výkony v staršom veku, resp. aj stupeň celkového „copingu“ v starobe. Longitudinálny výskum rádových sestier realizovaný v USA (Snowdon, 2001) ukázal, že verbálna hutnosť (denzita) v mladšom veku vysoko korelovala s lepšou adaptáciou na starobu v pokročilom veku. Výskum porovnával autobiografické údaje – životopisy – ktoré napísali sestry pri vstupe do rádu (cca vo veku 18

rokov) so životopismi napísanými v pokročilom veku. Sestry, ktoré vykazovali lepší výkon pri napísaní životopisu v mladšom veku – pri vstupe do rádu – nielen, že sa dožívali vyššieho veku, ale boli dlhšie psychicky čulé a výkonné.

Verbálne prejavy sú dôležitou experimentálnou premennou najmä pri štúdiu self-konceptu – sebaaponímania – v staršom veku. Dobrá, citlivá škála v tomto smere je schopná vypovedať niečo o tom, ako človek v staršom veku poníma sám seba, či je schopný akomodovať svoje správanie – životný štýl – na novovzniknuté životné podmienky. Takýmto je napr. zmena bydliska, ubytovanie v penzióne pre starých a pod.. Schopnosť akomodácie je veľmi dôležitým psychickým procesom aj v staršom veku a od neho sa odvíjajú všetky adaptačné mechanizmy zabezpečujúce „well-being“ a pocit zdravia v staršom veku.

METÓDA

Metodika vychádza z hypotézy, že lepšie akomodačné mechanizmy budú viesť k prežívaniu vyššieho stupňa subjektívneho zdravia u seniorov. Pozitívny vzťah medzi schopnosťou akomodácie a vyšším pocitom zdravia predpokladajú autori teórie „O adaptačných zdrojoch starnúceho Self“ (Brandstädter, Wentura, Greve, 1993). Táto tendencia sa tiež signifikantne pozitívne prejavila vo výbere slovenských seniorov (Árochová, Potašová 2003, Golecká, 2002). Telesný i psychický komfort jedinca súvisí s vyššou mierou jeho aktivity, čo sa prejaví aj v rečovej – sémantickej oblasti. Dá sa predpokladať, že osoby s vyššími akomodačnými aspiráciami budú aj v rečovom prejave preferovať slovník bohatší na aktívne slovesá vyjadrujúce činnosť – aktivitu – v porovnaní s počtom statických slovies vyjadrujúcich rôzne stavy a konštatovania (state verbs). Naopak, môžeme predpokladať, že jedinci, ktorí na základe objektívnej zdravotnej škály budú hodnotení ako viac depresívni, sa budú rečovo prejavovať pasívnejším slovníkom, t.j. v ich spontánnom verbálnom prejave budú prevládať statické slovesné vyjadrenia.

Vychádzali sme z metodiky, ktorú použili autori W.R. Crozier a G. Burgess (1992) pri zisťovaní vplyvov ústavného pobytu na jednotlivcov staršieho veku, na ich psychické správanie. Podobnú metodiku použili tiež manželia W.J. McGuire a C.V. McGuire (1986) z Yalskej univerzity pri štúdiu self-konceptu u žiakov.

Väčšina škál na zisťovanie self-konceptu používa adjektíva, vyjadrujúce určité vlastnosti. Menej prác používa vo svojich škálach sebavnímania slovesá, ktoré vlastne určujú významovú zložku vetnej výpovede (propozície). Pokúsili sme sa použiť analýzu slovného prejavu pri odpovediach na jednoduché otázky typu: „**Povedzte mi prosím niečo o vašom každodennom živote, ako vyzerajú vaše bežné dni.**“. Pri vyhodnocovaní zaujímali sme sa o určenie typu použitých slovies vo výpovediach v smere osi aktivita-pasivita.

Konkrétne išlo o určenie, či to ktoré sloveso vyjadruje určitú aktivitu (fyzickú či psychickú) a či sloveso vyjadruje určitý stav alebo konštatovanie typu (mám dve sestry, zaujíma ma hudba a pod.). Išlo ďalej o konfrontáciu kategorizácie probandom uvedených slovies a zaradením probanda podľa zdravotného dotazníka (ZD) (Goldber, Hillier, 1979), resp. miery depresívnych rozladov. Dá sa predpokladať, že osoby s vyšším stupňom depresivity budú prejavovať menej aktívny spontánny self-koncept, a teda budú preferovať vo svojich slovných výpovediach viac slovesá vyjadrujúce pasivitu.

Takáto hypotéza je viac ako pravdepodobná. Prednosťou psycholingvistických metód takéhoto typu je, že umožňujú určitý „priamy vhlád“ (insight) do procesov sémantickej pamäte toho ktorého jedinca a dostať priamu informáciu z jeho „vnútorného sveta“.

Štúdie sa zúčastnili penzionované seniorky, celkovo počtom N=9, len ženy (bez jasnejšieho úmyslu), s priemerným vekom 72 rokov.

VÝSLEDKY

Slovenské plnovýnamové slovesá na základe sémantických príznakov delíme na tri podskupiny: akčné (vyjadrujúce činnosti), dynamické (vyjadrujúce diania), statické (vyjadrujúce stále alebo premenlivé stavy a vzťahy), (Sokolová, 1993). Akčné a dynamické tvary sloves sme hodnotili ako aktívne slovesné vyjadrenia. Statické tvary sloves sme považovali a hodnotili za pasívne slovesné vyjadrenia.

Tab1 ponúka ukážku príkladov aktívnych a pasívnych slovesných vyjadrení, konkrétne u Pb1. V Tab2 uvádzame percentuálne zastúpenie pasívnych slovesných vyjadrení v celom výbere Pb-ov jednotlivo a skóre nimi dosiahnuté v zdravotnom dotazníku, konkrétne v subškále depresivity. Graf1 znázorňuje vzťah medzi tendenciou Pb-ov produkovať pasívne slovesné vyjadrenia v závislosti od miery depresivity.

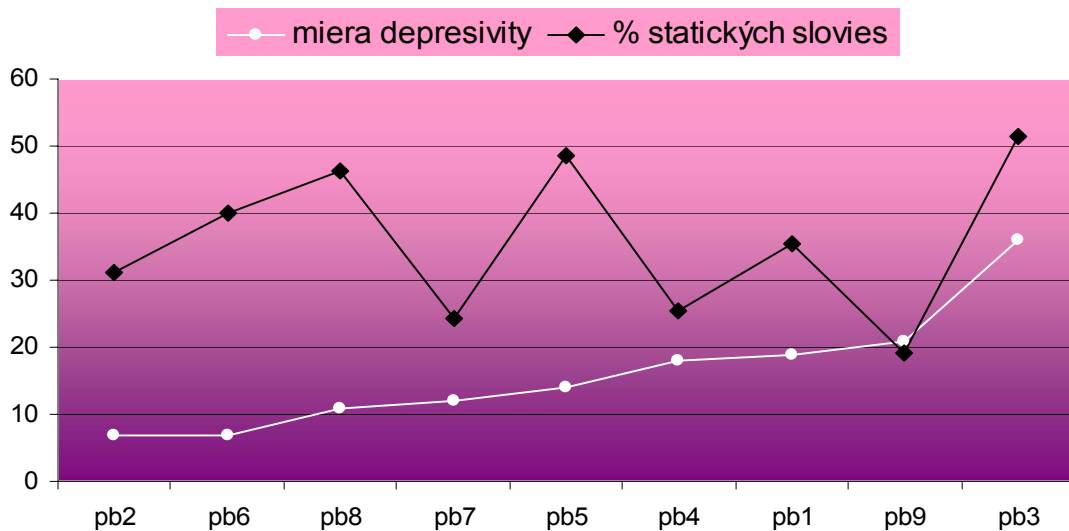
Tab1: Príklady aktívnych vs. pasívnych slovesných vyjadrení u Pb1

AKTÍVNE VYJADRENIA:	SLOVESNÉ	PASÍVNE SLOVESNÉ VYJADRENIA:
Snažím sa spojiť, Musím to zvládnuť, Vstanem, Prezlečiem sa, Chodím cvičiť, Musím si ľahnúť, Potom neviem čo, Štyri tam sedia, Debatujeme,		Čo ma čaká, Mám takú modlitbu, To je tiež dobré, Čo sa mi osvedčilo, Programy bývajú, Prednášky sú (tam) rôzne, Bývam dosť unavená, Stredy sú vymedzené, To sú také úlohy,
.....	$\Sigma = 29$ $\Sigma = 17$

Tab2: Percentuálny výskyt pasívnych slovesných vyjadrení a skóre depresivity

	Suma pasívnych slovesných vyjadrení	% pasívnych slovesných vyjadrení (k celkovému počtu sloves)	ZD Subškála depresivity (HS)
Pb3	17	51,5	36
Pb5	18	48,6	14
Pb8	19	46,3	11
Pb6	18	40	7
Pb1	17	35,4	19
Pb2	14	31,1	7
Pb4	13	25,5	18
Pb7	10	24,4	12
Pb9	8	19,05	21

Graf1: Stúpajúca miera depresivity reflektuje nerovnomerný trend vo výskyte pasívnych slovesných vyjadrení (statických slovies)



DISKUSIA

Výskumy ohľadne starnutia a jeho vplyvu na jazykové schopnosti a kompetencie jedinca prinášajú dielčie výsledky. S vekom súvisí napríklad komplexnosť vetnej skladby a rozsah používanej slovej zásoby. Ukazuje sa, že skôr narodení jedinci používajú pri písaní „denníkov“ oveľa viac infinitívov, v porovnaní s mladšími kolegami. Na druhej strane iné aspekty jazyka - napríklad dĺžka používaných slov alebo zrozumiteľnosť textu - sa ukazujú ako intaktné vzhľadom na involučné zmeny. Celkovo sú však výskumy zmien jazyka u starých ľudí v súčasnej dobe, ako ďalej uvádza I. Stuart-Hamilton (1999), roztrieštené.

Cieľom našej štúdie nebolo zachytiť zmeny v lexike starnúcich jedincov, ale pomocou sémantickej analýzy náhodného rečového prejavu skúmať dopad zvýšenej miery depresivity na ich sebaobraz. Aktívna angažovanosť starnúceho človeka v každodennom živote – jeho psychická čulosť a vôľa - sú indikátorom kvality ním prežívaného well-beingu. Oblasť aktivity vs. pasivity predstavuje dôležitú dimenziu osobnej identity seniorov. Schopnosť resp. neschopnosť (príp. znižovanie schopnosti) byť aktívnym vo vyššom veku je jedným zo zdrojov rozdielneho premýšľania o sebe (sebaobrazu).

Dôsledkom nárastu depresívnych nálad je strata vôle a chuti ku každodenným aktivitám, pozorovateľná v správaní. Aktuálne zistenia potvrdzujú len čiastočne predpoklad o tom, že tieto zmeny sú rovnako pozorovateľné v jazyku jedinca – konkrétne v pomere spontánne produkovaných aktívnych vs. statických slovies. Stúpajúca miera depresivity reflektuje nerovnomerný trend vo výskyte pasívnych slovesných vyjadrení u jednotlivých Pb (Graf1).

Pracovali sme s malým výberom Pb-dov, ktorý priniesol len dielčie výsledky. Ukázalo sa, že proband s najvyššou mierou depresivity prejavil percentuálne najvyšší výskyt pasívnych slovesných vyjadrení pri sebaopise (Pb3). Použili sme dotazník zdravia (GHQ-28), ktorý zachytáva tzv. malú depresiu, teda depresívne nálady a rozlady. Pokles aktivity a čulosť je zrejmejší pri veľkých (klinických) depresiách. U depresívnych jedincov je spontánny jazyk ovplyvnený zmenami v prežívaní pravdepodobne v oveľa väčšom – signifikantnom – rozsahu.

Všeobecným predpokladom je, že to ako o sebe uvažujeme, súvisí s tým ako sa cítime. My dopĺňame, že to, ako o sebe uvažujeme, súvisí s tým ako sa cítime, čo sa odráža v spôsobe ako o sebe spontánne vypovedáme – ako sa opisujeme. Psycholingvistické metódy

predstavujú metodologickú alternatívu vo výskume sebavnímania a zaslúžia si svoju pozornosť. Aj keď sa nám nepodarilo jednoznačne preukázať významné vzťahy medzi typom slovesa (aktívne vs. pasívne slovesné vyjadrenia) a mierou zdravia seniorov, výber slovesa ako kritéria sémantickej analýzy má svoje prednosti. Slovesá sú najdynamickejším slovných druhom, sú nositeľmi významových charakteristík výpovede. Ich analýza je pokusom o priamy hľad do vnútorných reprezentácií významov - tzv. mentálneho slovníka jedinca, ktorý je súčasťou jeho implicitných presvedčení o svete i sebe samom. Nejde teda len o „holé slová“, ako hovorí B. Chalupa (2003), ale o zložité súvislosti reality, do ktorej takto vstupujeme.

LITERATÚRA

ÁROCHOVÁ, O., POTAŠOVÁ, A., 2003, Minor depressions in advanced age. *Studia psychologica*, 45, 2, 121-130.

BRANDSTÄDTER, J., RENNER, G., 1990, Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *PSYCHOLOGY AND AGING*, 5, 58-67.

BRANDSTÄDTER, J., WENTURA, D., GREVE, W., 1993, Adaptive Resource of the Aging Self: Outlines of an Emergent Perspective. Germany: University Trier.

CROZIER, W.R., BURGESS, G., 1992, The influence of Type of Accommodation Upon The spontaneous Self-concept of The Elderly. *Journal of Enviromental Psychology*, 12:2, 129-133.

GOLECKÁ, L., 2002, Involučné ireverzibilné zmeny a zameranosť na cieľ. IN: Potašová, A. (Ed.): *Zvládanie záťaže – výskumné prínosy Ústavu experimentálnej psychológie SAV*. Bratislava : ÚEPs SAV, 47-53.

GOULET, L.-R., BALTES, P.B., 1970, *Life-span Development Psychology*. London: Academic Press.

CHALUPA, B., 2003, Co je uloženo v mentálnom slovníku. In: Sarmány Schuller, I. (Ed.): *Práca a jej kontexty. Psychologické dni v Trenčíne. 17.-19. september 2003*. Bratislava: STIMUL, 135-139.

McGUIRE, W.J., McGUIRE, V.C., 1986, Differences in Conceptualizing Self Versus Conceptualizing Other People as Manifested in Contrasting Verb Types Used in Natural Speech. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 6, 1135-1143.

OSWALD, D.W., FLEISCHMANN, U.M., 1981, *Experimentelle Geronto-Psychologie*. Wanheim und Basel: Beltz.

SNOWDON, D.S., 2001, *Aging with Grace. What the Nun Study Teaches Us About Leading Longer, Healthier and More Meaningful Lives*. New York: Bantam Books.

SOKOLOVÁ, M., 1993, *Sémantika slovesa a slovesný rod*. Bratislava: VEDA, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

STUART-HAMILTON, I., 1999, *Psychologie stárnutí*. Praha: Portál.

KRITÉRIÁ ŠTUDENTSKÉHO HODNOTENIA VÝUČBY NA VŠ *

Viera BAČOVÁ, Peter BABINČÁK

Katedra psychológie Filozofickej fakulty PU, Prešov

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

Katedra psychológie na Filozofickej fakulte PU v Prešove má takmer 15 ročné skúsenosti s hodnotením výučby predmetov, a tým aj učiteľov/liek, ktoré ich vyučujú, študentkami a študentami odboru. Pre hodnotenie výučby používame nasledovné hodnotiace kritériá v podobe škál:

- | | |
|--|--|
| 1. Podnetnosť | <i>Je výučba na danom predmete inšpiratívna? Evokuje nové myšlienky a nápady?</i> |
| 2. Aktivizovanie študentov | <i>Vytvára vyučujúci priestor na diskusiu so študentmi? Snaží sa ich aktívne zapájať do vyučovania?</i> |
| 3. Odkazy na praktické využitie | <i>Poukazuje vyučujúci na prepojenie s praxou? Používa praktické príklady</i> |
| 4. Zrozumiteľnosť | <i>Je výučba predmetu zrozumiteľná a pochopiteľná?</i> |
| 5. Časová disciplína | <i>Vie vyučujúci dodržať predpísaný harmonogram výučby?</i> |
| 6. Vecnosť | <i>Súvisia informácie prezentované vyučujúcim s obsahovou náplňou daného predmetu? Nezabíha zbytočne do iných tém?</i> |
| 7. Novosť | <i>Sú pre Vás informácie podávané vyučujúcim nové?</i> |
| 8. Korektnosť | <i>Považujete prístup vyučujúceho k Vám korektný a v medziach "fair-play"?</i> |

1. Výskumný problém

Zaujímalo nás, ako študenti/ky používajú nami dodané hodnotiace kritériá pre hodnotenie výučby predmetov študijného plánu učiteľmi a učiteľkami týchto predmetov.

Pre analýzu sme použili údaje hodnotenia výučby, ktoré poskytli tí istí študenti a študentky postupne v nasledovných štyroch za sebou idúcich semestroch:

- zimný semester 2002/03 (5. semester)
- letný semester 2002/03 (6. semester)
- zimný semester 2003/04 (7. semester)
- letný semester 2003/04 (8. semester).

Študenti/ky hodnotili predmety vyučované v danom semestri.

Za pomoci korešpondenčnej analýzy sme do dvojdimenzionálneho priestoru umiestnili použité hodnotiace kritériá i hodnotené predmety. Relevantnosť kritérií – hodnotiacich škál pre hodnotené predmety vyučované v jednom semestri je daná relatívnou vzdialenosťou od osi X a Y v 2D priestore.

2. Výsledky

Vo výsledných grafoch prezentujeme umiestnenie hodnotiacich kritérií v 2D priestore. Každý graf zobrazuje použitie kritérií – hodnotiacich škál tými istými študent/ka/mi na zoskupenia iných predmetov a tým aj iných učiteľ/ov/ky (dané študijným plánom, počet predmetov 5 až 7).

Tabuľka č.1 Používanie hodnotiacich kritérií (škál) v jednotlivých semestroch tými istými študent/ka/mi (n = 25 -30).

	5. semester zimný sem. 2002/03		6. semester letný sem. 2002/03		7. semester zimný sem. 2003/04		8. semester letný sem. 2003/04	
Kritéria 1. dimenzie	-Časová disciplína -Vecnosť	-Korektnosť -Aktivizovanie študentov	-Aktivizovanie študentov Korektnosť -Zrozumiteľnosť	Korektnosť -Zrozumiteľnosť	-Korektnosť -Zrozumiteľnosť	-Časová disciplína -Aktivizovanie študentov	-Aktiviz. študentov -Zrozumiteľnosť -Odkazy na prakt. využitie	-Časová disciplína -Korektnosť
Kritéria 2. dimenzie				-Časová disciplína -Vecnosť		-Odkazy na prakt. využitie	-Podnetnosť	-Novosť
Kritéria indiferentné	-Zrozumiteľnosť -Podnetnosť -Novosť -Odkazy na praktické využitie		-Podnetnosť -Novosť -Odkazy na praktické využitie		-Podnetnosť -Novosť -Vecnosť		-Vecnosť	

Poznámky

Kritéria 1.a 2.dimenzie sa nachádzajú mimo rozpätia -0,10 až 0,10 osi X a osi Y.

Kritéria indiferentné sa nachádzajú v rozpätí -0,05 až 0,05 osi X a osi Y.

Môže ísť o pozitívne ale aj negatívne hodnotenia (t. j. absenciu) kritéria.

% inercie vysvetlené prvou dimenziou podľa semestrov je nasledovné: 54,6; 40,0; 71,0; 81,0.

% inercie vysvetlené druhou dimenziou podľa semestrov je nasledovné: 19,0; 25,6; 18,6; 22,0.

3. Zhrnutie

Výsledky ukazujú, že zaradovaním odlišných predmetov a „dozrievaním“ študentov/tiek sa mení spôsob používania hodnotiacich kritérií.

Ako najviac relevantné sa ukázali kritériá pretrvávajúce a diferencujúce vo všetkých štyroch semestroch: „korektnosť“, „časová disciplína“, „aktivizovanie študentov“.

V troch zo štyroch semestroch bolo používané kritérium „zrozumiteľnosť“.

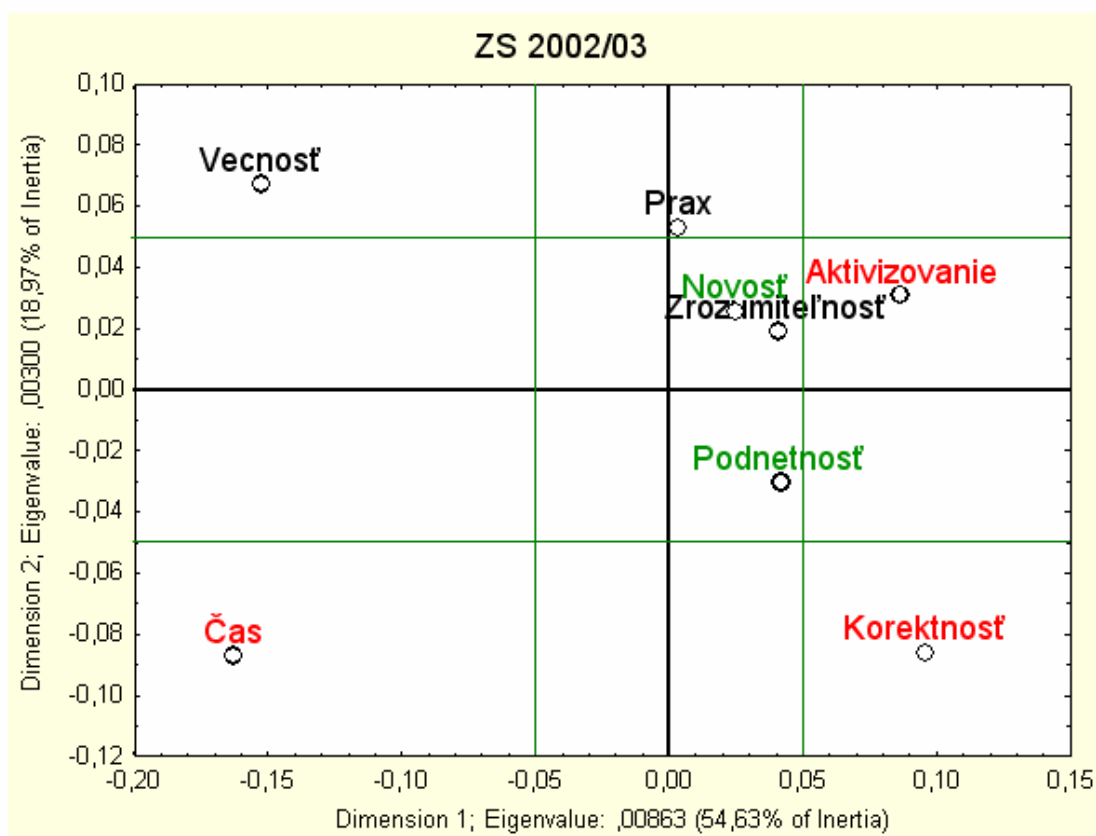
Kým v dvoch semestroch 3. ročníka bolo používané kritérium „vecnosť“, prestalo byť diferencujúcim v oboch semestroch 4. ročníka.

Kým v dvoch semestroch 3. ročníka nebolo používané kritérium „odkazy na praktické využitie“, začalo byť diferencujúcim v oboch semestroch 4. ročníka.

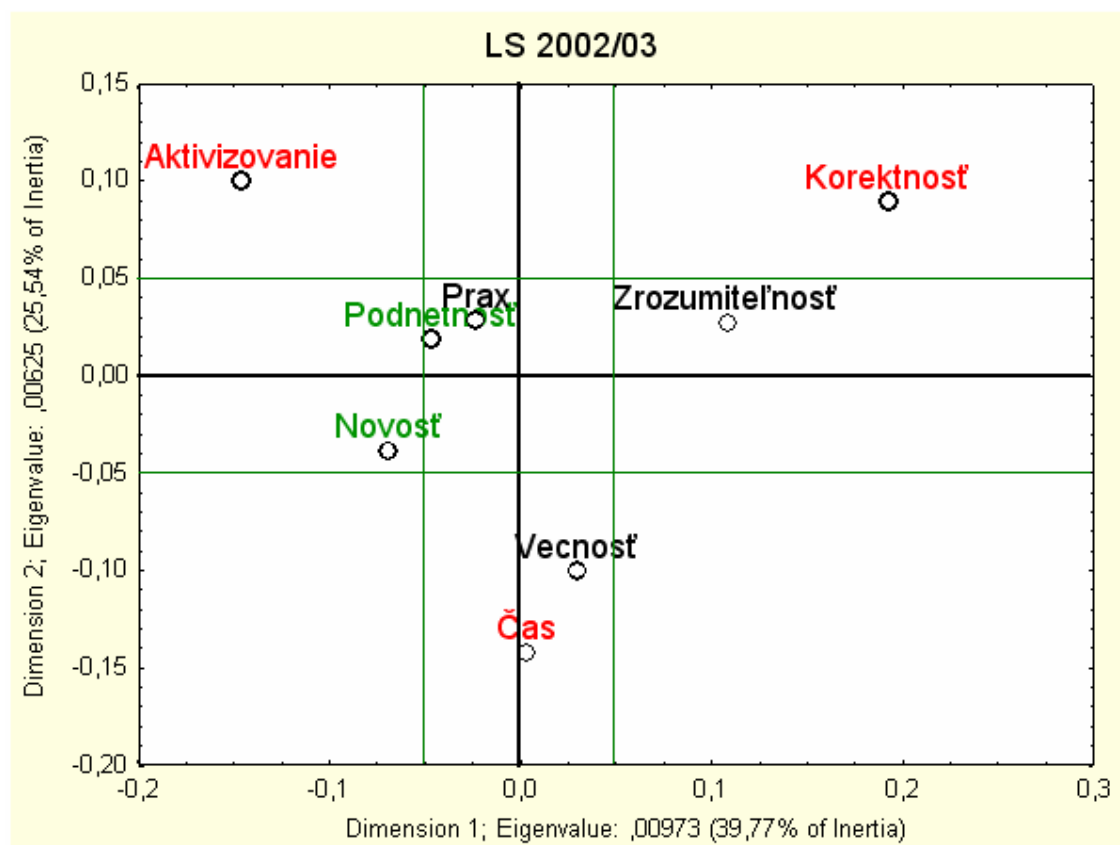
Kritériá „Podnetnosť“ a „Novosť“ študentky/i nepoužívali v troch semestroch, používali ich len v poslednom zo sledovaných semestrov, a aj to len v druhej dimenzii. Tieto kritériá študentom/kám zrejme veľa nehovorili.

Po porovnaní týchto výsledkov s používaním kritérií hodnotenia inými študent/ka/mi môžeme vyvodiť potrebné závery pre hodnotenie výučby študent/ka/mi psychológie.

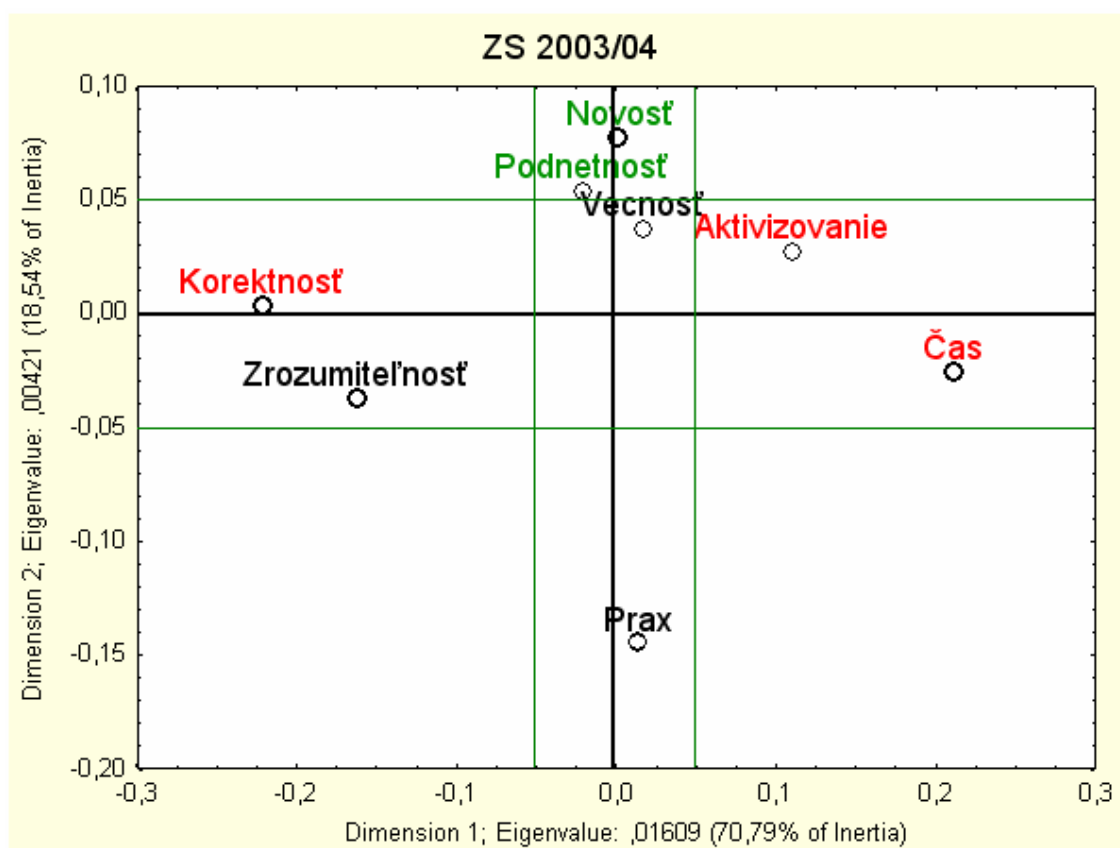
4. Grafy



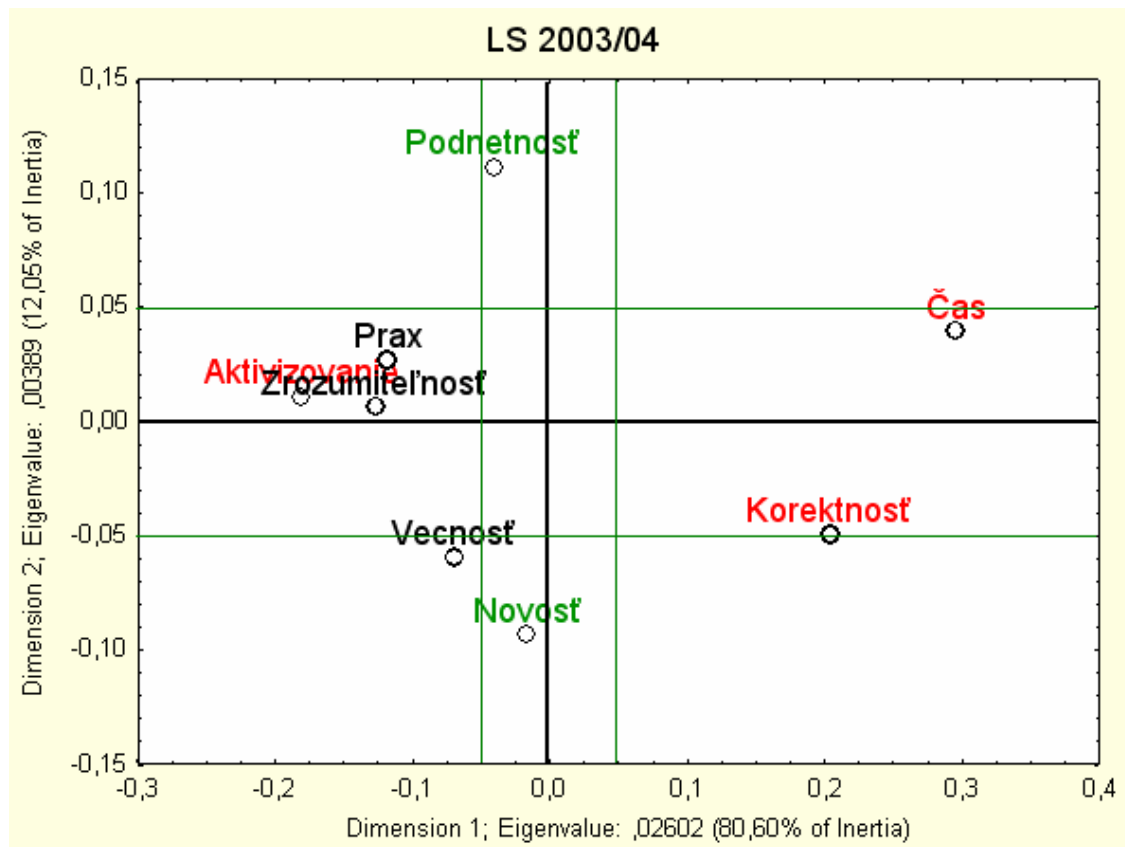
Graf č. 1 Zimný semester 2002/03 (5. semester) – koordináty hodnotiacich škál



Graf č. 2 Letný semester 2002/03 (6. semester) – koordináty hodnotiacich škál



Graf č. 3 Zimný semester 2003/ 04 (7. semester) – koordináty hodnotiacich škál



Graf č. 4 Letný semester 2003/04 (8. semester) – koordináty hodnotiacich škál

MEDZIPOHLAVNÉ ROZDIELY NIEKTORÝCH OSOBNOSTNÝCH PREMENNÝCH V MDZT

Zuzana BELOVIČOVÁ*, Eva MIKUŠKOVÁ*,
Tomáš SOLLÁR**, Karel GAWLIK***

*Katedra psychologických vied FSVaZ UKF, Piaristická 10, Nitra

**Ústav aplikovanej psychológie FSVaZ UKF, Piaristická 10, Nitra

***Diagnosticko-terapeutické centrum, Praha

Abstrakt

Viacdimenzionálny kresebný test (MDZT) je kresebným projektívnym testom predurčeným na diagnostiku neuróz, depresí, schizofrénii a porúch osobnosti. Zároveň podáva i obraz osobnosti klienta vyjadrený v kresbách. Poukazuje na dynamiku, štruktúru či emotívne ladenie osobnosti jednotlivca.

Prezentované výsledky sú súčasťou projektu štandardizácie MDZT pre dospelú populáciu na Slovensku. Cieľom výskumu bolo poukázať na podobnosť, prípadne odlišnosť mužov a žien v sledovaných testových premenných. Výskumu sa zúčastnilo 54 participantov. Výsledky potvrdzujú predpoklady o rozdieloch medzi mužmi a ženami v niektorých premenných (m, AML, s, E, P%) a podporujú tak zistenia z Čiech a Švajčiarska. Zároveň poukazujú na nutnosť vytvorenia noriem zvlášť pre populáciu žien a mužov v slovenskej populácii.

Úvod

Vo všetkom, čo človek robí a tvorí sa odráža jeho vnútorný svet. Jeho výtvary sú odrazom seba samého. Preto projektívne metódy hrajú nezanedbateľnú úlohu v psychodiagnostike i v psychoterapii a čoraz častejšie sa objavujú i v psychologickom výskume.

Z rady projektívnych metód nás Viacdimenzionálny kresebný test (ďalej MDZT) upútal svojim širokým využitím. Tento projektívny test je autorom Dr. René Blochom predurčený na diagnostiku neuróz, depresí, schizofrénii a porúch osobnosti. Zároveň podáva obraz osobnosti klienta vyjadrený v kresbách. Poukazuje na dynamiku, štruktúru či emotívne ladenie osobnosti jednotlivca (Gawlik, 1994).

MDZT patrí medzi grafické techniky (Svoboda, 1999, Stančák, 1996). Participant je vyzvaný, aby pod časovým tlakom fixoval kresbou voľné asociácie, pričom voľba témy obrázku je na skúmanej osobe. Tak sa MDZT stáva nielen kresebným, ale i asociačným testom. Keďže obsahy kresieb sú určované predovšetkým časovým tlakom, chýbaním akéhokoľvek obsahového podnetu, neštruktúrovanosťou testového materiálu a veľkým počtom za sebou požadovaných kresieb, obrázky získané testom podávajú po kvantitatívnej a obsahovej analýze obraz osobnosti (Gawlik, 1994).

Cieľom našej práce je štandardizácia MDZT pre dospelú populáciu na Slovensku. Normy slovenskej populácie nie sú stanovené a v súčasnosti sa na Slovensku využívajú normy švajčiarske (pre zdravú – nediagnostikovanú - populáciu) a české (pre populáciu

diagnostikovanú). V tejto etape sme sa sústredili na *zdravú populáciu*, to znamená, že výskumnú skupinu tvorili participanti, u ktorých nie je diagnostikované žiadne psychické ochorenie. Na základe údajov zo Štatistického úradu SR (www.statistics.sk/webdata..., 2002) sme si zvolili nasledovné kritériá výberu výskumnej vzorky podľa rozloženia jednotlivých skupín v slovenskej populácii:

vek	18-60	
pohlavie	muži	52%
	ženy	48%
vzdelanie *	ZŠ, SOU	71,7%
	SŠ	20,4%
	VŠ	7,9%
status	zamestnaný	69,3%
	nezamestnaný	15,4%
	študenti	15,3%

* ZŠ, SOU-základné a stred. odborné vzdelanie, SŠ-stredné úplné vzdelanie, VŠ-vysokoškolské vzdelanie

Vzhľadom na to, že skúmame zdravú populáciu a na základe poznatkov z praxe získaných od odborníkov (PhDr. Gawlik - DTC Praha, Mgr. Klubert – OKPs Nitra), ktorí s MDZT pracujú, rozhodli sme sa vylúčiť z výskumnej vzorky nasledovné skupiny ľudí: ľudia so *zrakovými poruchami*, ľudia s *poruchami motoriky*, *farboslepi* ľudia, *osoby nad 60 rokov*, *osoby po úrazoch hlavy*, *osoby užívajúce drogy*, *osoby s klinickou diagnózou* (Belovičová, Mikušková, 2004).

V súčasnosti sme ukončili prvú etapu výskumu, v rámci ktorej sme pracovali s participantmi zdravými. Diagnostikovaní participanti budú do výskumu zapojení v nasledujúcich etapách. Tejto etapy sa zúčastnilo 54 participantov vo veku 18-53 rokov, pričom priemerný vek u žien je 33 a u mužov 31 rokov:

		N	%
pohlavie	muži	26	48
	ženy	28	52
vzdelanie *	ZŠ, SOU	6	11,1
	SŠ	36	66,7
	VŠ	12	22,2
status	zamestnaný	39	72,2
	nezamestnaný	3	5,6
	študent	12	22,2

* ZŠ, SOU – základné a stred. odborné vzdelanie, SŠ – stredné úplné vzdelanie, VŠ – vysokoškolské vzdelanie

Výskum je súčasťou štandardizácie MDZT pre dospelú populáciu na Slovensku. Prvým krokom je skúmanie medzipohlavných rozdielov v jednotlivých premenných MDZT s cieľom overiť potrebu stanovenia noriem zvlášť pre mužov a ženy. Na základe predošlých výskumov v Švajčiarsku a v Čechách (Gawlik, 1994) boli stanovené normy MDZT vo všetkých premenných zvlášť pre obe skupiny. Gawlik (autor českého manuálu MDZT, spolupracovník a pokračovateľ René Blocha v jeho práci s MDZT) poukazuje na geografickú blízkosť

skúmaných národov ako predpoklad zhodnosti testových hodnôt stanovených pre jednotlivé populácie a teda i nutnosti stanoviť normy pre mužov i ženy. Bloch nazýva osoby testované v Rakúsku a vo Švajčiarsku Stredoeurópanmi. Rovnako do tejto skupiny zahŕňa i Čechov, a keďže Slovensko patrí do strednej Európy, môžeme sa medzi Stredoeurópanov radiť i my (osobný rozhovor Gawlika s Blochom, leto 2002).

Normy stanovené zvlášť pre skupinu mužov a žien uvádza spomedzi osobnostných dotazníkov i DOPEN autorov Ruisela a Müllnera (1982), Cattelov 16 PF (1997), ako i Freiburský osobnostný dotazník Fahrenberga, Selga a Hampela, pričom normy pre mužov a ženy boli vytvorené pri štandardizácii FOD na Slovensku (Kollárik, Poliaková, Ritomský, 1984). Všeobecné psychologicko-teoretické predpoklady o existencii medzipohlavných rozdielov boli i v prípade MDZT empirickým skúmaním potvrdené (Bloch, 1971).

Predpokladáme, že i v slovenskej populácii sa potvrdí existencia medzipohlavných rozdielov vo výsledkoch MDZT.

Výsledky

Uvádzané výsledky podávajú prehľad o hodnotách jednotlivých položiek MDZT dosiahnutých participantmi zvlášť pre skupinu mužov a žien v rámci prvej etapy štandardizácie MDZT na Slovensku.

Výsledky U-testu:

	ŽENY (N=28)			MUŽI (N=26)			U	p
	M	Mdn	SD	M	Mdn	SD		
f%	37,2488	35,2488	18,4043	44,9736	40,6300	18,0321	312,000	,368
AML	2,5300	2,6850	,9204	1,9929	2,1650	,6588	200,500	,005
s	1,2481	1,2800	,3571	1,1164	1,1550	,3104	246,000	,041
m	9,1875	6,5000	7,8419	11,0000	8,5000	7,1144	225,500	,016
mFw	3,4375	1,5000	5,4524	2,1429	1,0000	2,6561	321,500	,451
k	1,5775	,6950	3,6251	,4971	,3850	,5194	337,000	,634
E	11,6119	9,2000	7,4659	17,1157	12,5950	12,8981	243,000	,036
OPTMIs	42,7500	44,0000	9,0148	38,0714	38,0000	3,0751	318,000	,425
Is%	13,5200	14,3550	5,8328	23,1043	21,2400	13,2877	284,500	,169
O%	55,9888	54,7250	8,6488	60,9250	65,5750	13,0995	286,500	,180
P%	20,8112	18,3750	9,0085	14,4779	13,1450	8,3045	205,000	,006
T%	7,2656	7,2300	3,1518	7,1507	7,1950	6,3455	351,000	,822
M%	15,9325	15,3800	9,7325	17,4436	17,7100	11,9549	362,000	,972

f%-afunkčnosť kresby, AML-stredná hodnota farebného indexu, s-hodnota odchýliek, m-súčet bodov na intervale (ms-r-1) ,mFw-monochrómna obrazová zmena, k-intrapsychická tenzia, E-dimenzia extravertzia/introvertzia, OPTMIs-obsahové číslo, Is%-percento špeciálnych obsahov, O%-percento objektov, P%-percento rastlín, T%-percento zvierat, M%percento ľudí

Získané dáta sme spracovávali pomocou SPSS, konkrétne aplikáciou Mann-Whitneyho U testu. Použitie neparametrického testu sme zvolili z dôvodu nepotvrdeného normálneho rozloženia takmer všetkých premenných MDZT.

Diskusia

Získané výsledky potvrdzujú výsledky výskumu v Čechách a vo Švajčiarsku. I v slovenskej vzorke sa preukázal výskyt medzipohlavných rozdielov vo výsledkoch MDZT u žien a mužov, čím sa potvrdzuje i všeobecný teoreticko-psychologický predpoklad o premennej pohlavie. Na základe výsledkov je zrejmé, že naše predpoklady o výskyte medzipohlavných rozdielov platia v prípade niektorých premenných MDZT. Konkrétne ide o *AML*, *s*, *m*, *E* a *P%*.

AML spolu s premennou *s* a *m* súvisia s kvantitatívnou voľbou farieb v teste. Dodatočným skúmaním vzťahu medzi *AML*, *s* a *m* sme zistili, že existuje vysoká korelácia medzi *AML* a *s* ($r = ,751$), *AML* a *m* ($r = ,943$), ako i medzi *m* a *s* ($r = ,723$).

m vyjadruje koeficient rátaný z počtu použitých farieb a analyzuje sa spolu s celkovým počtom farieb v MDZT. Premenná *s* vyjadruje kolísanie ako znak afektívnej dráždivosti. Poukazuje na významný vzťah medzi počtom použitých farieb a prislúchajúcim obrázkom. *AML* – *stredná hodnota indexu obrazovej rady* – je indikátorom emotívne – náladového ladenia človeka. Zachytáva psychickú dynamiku. Bloch (in Gawlik, 1994) vychádza zo skúsenosti, že optimisticky naladený človek vníma okolitý svet v žiarivých farbách, dokáže objavovať pozitívne stránky i negatívnejších udalostí (tmavých farieb), zatiaľ čo u smutne naladeného či zúfaleho človeka možno pozorovať opačné správanie. Práve voľba farby hrá jednu z kľúčových úloh v MDZT.

Pri porovnaní priemerných hodnôt premennej *AML* u mužov a žien vidíme, že skupina žien dosiahla vyššiu priemernú hodnotu *AML* ako skupina mužov. Interpretácia tohto javu ako pozitívnejšie naladenie, intenzívnejšie prežívanie žien v porovnaní s mužmi by ale bolo príliš zjednodušené a nedostačujúce. V prvom rade preto, že MDZT je test, kde pri vytváraní obrazu osobnosti človeka treba mať na zreteli najmä vzájomné vzťahy premenných. Iba premennú *f* (*obsah kresby nie je integrovaný do okolia, funkčne spojený s okolím*) označujeme (diagnosticky) ako premennú nezávislú, čo znamená, že má sama o sebe diagnostickú hodnotu. Pri uvažovaní o hodnotách ostatných premenných musíme vždy brať do úvahy ich vzťah k premennej *f*. Avšak i na základe farebnej krivky, počtu použitých farieb i premennej *s* si môžeme všimnúť, že ženy vo svojich kresbách volili väčšie množstvo farieb. Konkrétne priemerná hodnota *Fbz* (*farebné číslo – počet použitých farieb*) u žien je 75,8750, zatiaľ čo u mužov 59,8571. Ak by sme však uvažovali o dynamike v kresbách, zisťujeme, že priemerná hodnota *D* (*dynamika kresebných obsahov*) dosahuje u žien hodnotu 3,8125 a u mužov 5,7143. I v prípade hodnôt týchto premenných možno hovoriť o významnom rozdieli medzi ženami a mužmi. Čiže na jednej strane existuje rozdiel v počte použitých farieb, čo by mohlo poukazovať na optimistickjší spôsob nazerania na život v prípade žien, ale zároveň vyššia dynamika obsahov u mužov vyvracia predpoklad o zodpovedajúcej výške farebného čísla, ktoré je u mužov nižšie. Tento zdanlivý rozpor naznačuje zložitost' v jednoznačnej interpretácii premennej *AML*.

Pri interpretácii (i výpočte $E=f\% / AML+1$) premennej *E* vychádzame z hodnoty *f%* a *AML*. Je dokázané (Gawlik, 1994), že týmito testovými faktormi sú chápané vlastnosti vnímania týkajúce sa tendencie k izolujúcemu alebo syntetizujúcemu širšiemu chápaniu a vnímavosti na farebné podnety. Spomínané vlastnosti sú združené podobným spôsobom ako preferovanie formy alebo farby v podobe určitej osobnostnej črty či typologického znaku. Ich

kombinácia poukazuje na jednotlivé formy prežívania, ktoré môžu nadobúdať adynamicko-selektívnu, dynamicko-selektívnu, adynamicko-extendívnu či dynamicko-extendívnu formu. Pri identifikácii jednotlivých foriem vždy vychádzame z hodnoty *AML* a *f%*. Avšak samotná *E* hodnota umožňuje identifikovať polohu participanta na škále extravertzia-introvertzia. V MDZT nízke hodnoty *E* znamenajú príklon k extravertzii a vysoké k introvertzii.

Keď sa pozrieme na výsledky participantov, vidíme, že muži majú hodnotu premennej *E* vyššiu. Kvôli presnejšej analýze je nutné povšimnúť si i hodnoty *AML* a *f%*, keďže sú pre hodnotu *E* určujúce. Ako sme spomínali, hodnota *AML* je u mužov nižšia, zatiaľ čo pri *f%* je to naopak. Preto by vyššia hodnota *E* mohla byť spôsobená i väčším rozdielom medzi mužmi a ženami v hodnotách *f%*. I keď rozptyl hodnôt *f%* je u oboch skupín približne rovnaký (ženy-60, muži-61,45), povšimnúť si treba minimálnu a maximálnu hodnotu premennej u oboch skupín. U žien je minimálna hodnota *f%* 6,67 a maximálna 66,67, kým u mužov 20,69 a 82,14. Rozdiel medzi hodnotami *f%* u mužov a žien môže byť príčinou rozdielnej hodnoty *E* medzi oboma skupinami. Na základe výsledkov by sme ale rovnako o našej skupine participantov mohli povedať, že muži prejavujú tendenciu smerom k typu extraverta a ženy sú skôr introvertnejšie. Do úvahy však musíme brať i hodnoty ďalších premenných, ako napríklad obsahové kategórie.

Významný rozdiel vo výsledkoch medzi mužmi a ženami pozorujeme i v premennej *P%*. Znamená percento rastlín zobrazených v jednotlivých kresbách participantov. Vegetácia vyjadruje protikladné postoje organizmu k vonkajšiemu svetu. Rastlina vyvoláva pasívne a receptívne nasadenie ako i ženskú funkciu zachovania života. Vysoká hodnota *P%* znamená na jednej strane stagnovanie pudového vývoja na pasívnom stupni a rovnako poukazuje i na tendenciu materského obetovania sa a starostlivosti. Výsledky potvrdzujú predpokladaný výskyt vyšších hodnôt *P%* u žien. Častejšími obsahmi rastlinného charakteru bývajú autosymbolicky zobrazované typické ženské vlastnosti a správanie ženy. Rovnako sa ale vysoké *P%* môže vyskytnúť u osôb s infantilnými črtami či charakterovou nezrelosťou.

Z výskumného hľadiska treba brať do úvahy samozrejme i nevýznamné rozdiely. Keďže výskum je súčasťou štandardizácie MDZT pre dospelú populáciu na Slovensku, chceli sme najskôr overiť všeobecný predpoklad o rozdieloch medzi pohlaviami a overiť tak potrebu stanovenia noriem zvlášť pre mužov a ženy. Interpretáciou ostatných zistení sa budeme zaoberať v ďalšej fáze projektu. Zvyšovaním počtu participantov v nasledujúcej etape chceme prispieť k zvyšovaniu kvality výsledkov a možnosti ich širšieho zovšeobecnenia. Plánujeme do výskumu zahrnúť i diagnostikovaných participantov a štandardizovať MDZT na dospelú populáciu na Slovensku.

Záver

Výsledkami podporujeme všeobecné psychologicko-teoretické predpoklady o existencii medzipohlavných rozdielov. Významné rozdiely medzi mužmi a ženami sme zistili konkrétne pri premenných *AML*, *s*, *m*, *E* a *P%* a potvrdili tak nutnosť stanovenia noriem MDZT zvlášť pre skupinu žien a mužov v slovenskej populácii.

Viacdimenzionálny kresebný test predstavuje hodnotnú metodiku, no ako každý (nielen) projektívny test, má svoje obmedzenia. Ako uvádza Bloch (Bloch, 1971), autor MDZT, vyhodnotenie testu sa môže považovať za pomerne objektívne a to predovšetkým vzhľadom na formálne-quantitatívne a obsahovo-quantitatívne znaky. Keďže testátormi sú v

našom prípade dvaja ľudia (Belovičová, Mikušková), je možné skúmať objektivitu testu výmenou signovaných kresieb a porovnaním výsledného hodnotenia, čomu sa budeme venovať v ďalšej práci. Objektivita kvalitatívneho hodnotenia závisí najmä od odbornosti, skúseností ako aj intuitívnych daností odborníkov.

Overenie validity testu v prípade jeho využívania na nedagnostikovaných – zdravých – participantoch pripravujeme porovnaním výsledkov MDZT a výsledkov Freiburského osobnostného dotazníka (ďalej FOD), keďže validizácia MDZT bola vykonaná len v spolupráci s diagnostikovanými participantami. Zvolenú kombináciu testov sme zvolili, pretože sa domnievame, že niektoré fenomény možno identifikovať zhodne použitím MDZT i FOD. Chceme poukázať na vzťah medzi vybranými dimenziami FOD a premennými MDZT. Získané výsledky budeme publikovať v nasledujúcej práci.

Kontaktné adresy autorov: zuzana.belovicova@post.sk; emikuslava@post.sk; tsollar@post.sk

Použitá literatúra:

- BLOCH, René. 1971. Der Mehrdimensionale Zeichentest. Bern: Hans Huber, 1971, s. 139 - 156.
- BELOVIČOVÁ, Zuzana; MIKUŠKOVÁ, Eva. 2004. Štandardizácia MDZT pre dospelú populáciu na Slovensku. Nitra, 2004, 49 s.
- CATTELov 16 PF. Piata revízia. Bratislava: Psychodiagnostika, 1997.
- GAWLIK, Karel. 1994. Blochův vícedimenzionální kresební test MDZT. Nové Zámky: Psychoprof, 1994, 96 s.
- KOLLÁRIK, Teodor, POLIAKOVÁ, Eva, RITOMSKÝ, Alojz. Freiburský osobnostný dotazník. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1984, 163 str.
- RUISEL, Imrich, MÜLLNER. 1982. DOPEN. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické texty, 1982.
- STANČÁK, Andrej. 1996. Klinická psychodiagnostika dospelých. Nové Zámky: Psychoprof, 1996, 351 s., ISBN 80-967148-5-6.
- SVOBODA, Mojmír. 1999. Psychologická diagnostika dospelých. Praha: Portál, 1999, 344 s., ISBN 80-7178-327-7.
- ŠÍPEK, Jiří. 2000. Projektivní metody. Praha: IVS nakladatelství, 2000, 114 s., ISBN 80-85866-53-6.
- <http://www.statistics.sk/webdata/slov/infor/>

STABILITA OSOBNOSTI MEZI ADOLESCENCÍ A STŘEDNÍ DOSPĚLOSTÍ: RYSY OSOBNOSTI A SEBEPOJETÍ

Marek BLATNÝ, Martin JELÍNEK, Terezie OSECKÁ

Psychologický ústav Akademie věd ČR, Brno

ABSTRAKT

Příspěvek se zabývá stabilitou osobnostních vlastností a vybraných proměnných sebepojetí mezi adolescencí a dospělostí. Soubor tvořilo 56 osob (22 mužů a 34 žen ve věku od 38 do 42), které se zúčastnily longitudinálního výzkumu dospělých navazujícího na šetření prováděná v dětství. Osobnostní charakteristiky (extraverze a neuroticismus) byly zjišťovány ve věku 16 let pomocí Eysenckova dotazníku MPI, v období dospělosti Eysenckovým dotazníkem EOD. Sebehodnocení bylo zjišťováno ve věku 14 let pomocí Coopersmithova dotazníku sebehodnocení C.S.E.I., celkové sebehodnocení i jeho jednotlivé složky byly porovnávány s vybranými aspekty sebepojetí v dospělosti (globální sebehodnocení, vlastní účinnost, jasnost sebepojetí). U extraverze a neuroticismu byla zjištěna předpokládaná stabilita (koeficienty korelace 0,54 resp. 0,41). Z dalších výsledků vyplývá, že celková úroveň sebehodnocení v adolescenci souvisí v dospělosti spíše s jasností sebepojetí, než se sebehodnocením.

Výzkum byl podpořen grantem č. A8025004 GA AV ČR a byl zpracován v rámci výzkumného záměru PsÚ AV ČR, reg. č. AV 0Z 7025918.

Skutečnost, že osobnost člověka má vysokou longitudinální stabilitu, byla v posledních desetiletích podložena řadou empirických důkazů (pro přehled Costa, McCrae, 1997, Roberts, DelVecchio, 2000). V současnosti se proto zájem výzkumníků obrací ke specifitějším otázkám stability osobnosti: jedním z takových témat je studium jednotlivých složek osobnosti z hlediska jejich citlivosti ke změnám.

Vysoká stabilita je nacházena zejména u rysů, tzn. u osobnostních dispozic, ať už vrozených, nebo získaných v raných fázích vývoje (Roberts, DelVecchio, 2000). Oblast, která je náchylnější změnám, je sociálně formovaná část osobnosti, konceptualizovaná v různých teoretických přístupech jako self (sebpójetí), ego, či charakter. Ve vlastním výzkumu jsme zjistili, že ve výpovědi o změně vlastní osoby uváděli dospělí převážně změny v oblasti interpersonálních vztahů, postojů a hodnot: tyto výroky tvořily celkem 7 z deseti identifikovaných kategorií, zbývající tři se týkaly tělesných změn a temperamentu (snížení neuroticismu – „zklidnění“ – a aktivity) (Blatný, Osecká, 2004).

V předkládané studii jsme se zaměřili na prozkoumání dlouhodobé stability osobnostních rysů a globálního sebehodnocení mezi adolescencí a střední dospělostí. Protože adolescence je obdobím utváření identity a formulace (či případné re-formulace) sebehodnotících kritérií, očekávali jsme vyšší stabilitu v základních osobnostních rysech, jakými jsou extraverze a neuroticismus. Určitou kontinuitu jsme však předpokládali i u sebehodnocení. Základy sebehodnotících kritérií jsou položeny v dětství a vnější standardy pro posuzování vlastního

chování jsou mezi 9 a 11 rokem internalizovány do osobního seberegulačního systému (Higgins, 1991). Obecné standardy pro sebeuposuzování a z něj vyplývající hodnocení (negativní vs. pozitivní sebepečetí) jsou tedy dlouhodobě zakotveny v obraze vlastního já. I u nich lze proto předpokládat značnou časovou stabilitu, a to i skrze tak turbulentní období, jakým je adolescence.

Značná stabilita emočního vztahu k sobě (ovšem zejména v dospělosti) je reflektována mimo jiné v nově se objevivším pojmu „rysové“ sebehodnocení (trait self-esteem), s nímž se můžeme od 90. let setkávat v odborné literatuře (Beauregard, Dunning, 2001, Butler, Hokanson, Flynn, 1994). Je jím označováno stálé, přetrvávající či generalizované sebehodnocení jako protiklad k situačně podmíněným změnám v hodnocení vlastní osoby (tzv. stavové sebehodnocení – state self-esteem).

Výzkum jsme provedli se souborem osob, které se v letech 1961 až 1980 zúčastnily výzkumu psychického vývoje dětí a které se rozhodly pokračovat v navazujícím longitudinálním výzkumu dospělých. Dětský longitudinální výzkum nebyl připravován s perspektivou celoživotního sledování respondentů a proto má náš výzkum charakter retrospektivní studie. Údaje o osobnosti a sebehodnocení v adolescenci např. nebyly získány ve stejném roce věku respondentů (viz Metoda) a při opakovaném měření nebyly použity zcela totožné metody. Tyto určité metodologické nedostatky je nutné brát v úvahu při posuzování našich zjištění.

METODA

Soubor

Soubor tvořilo 56 osob (22 mužů a 34 žen ve věku od 38 do 42), které se v dětství zúčastnily longitudinálního výzkumu „Psychický vývoj dětí školního věku z různých sociálních prostředí“ a které se rozhodly pokračovat v navazujícím longitudinálním výzkumu dospělých. Do longitudinálního výzkumu dětí bylo na počátku zařazeno 557 dětí narozených v Brně mezi roky 1961 až 1965. Velikost souboru se postupně redukovala – v době měření, která jsou předmětem naší studie, byla efektivní velikost vzorku 316 osob (14 let), respektive 308 (16 let).

Metody

Osobnostní charakteristiky extraverte a neuroticismu byly zjišťovány ve věku 16 let pomocí výzkumné verze dotazníku MPI (Eysenck, 1959), v období dospělosti pomocí Eysenckova osobnostního dotazníku (EOD, Vonkomer, Miglierini, 1979).

Sebehodnocení v adolescenci bylo zjišťováno ve věku 14 let výzkumnou verzí Coopersmithova dotazníku sebehodnocení C.S.E.I. (Coopersmith, 1967). C.S.E.I. měří čtyři složky sebehodnocení – globální sebehodnocení, studijní (academic) sebehodnocení, sociální sebehodnocení (ze strany vrstevníků) a rodinné sebehodnocení. Součtem jednotlivých složek se vyjadřuje celkové sebehodnocení (total self-esteem).

Proměnné sebepečetí v dospělosti – sebehodnocení, vědomí vlastní účinnosti, jasnost sebepečetí – byly zjišťovány pomocí těchto sebeuposuzovacích škál: Rosenbergovy škály sebehodnocení (Rosenberg, 1965, Blatný, Osecká, 1994), Škály vlastní účinnosti (Křivohlavý, Schwartzer a Jerusalem, 1993) a výzkumné verze Škály jasnosti sebepečetí (Self-concept clarity scale, Campbell a kol., 1996). U všech tří škál vyjadřovaly respondenti míru souhlasu s položkami a úroveň jednotlivých proměnných byla vyjádřena součtovým skóre.

Metody analýzy

Vztahy medzi proměnnými byly sledovány pomocí korelační analýzy.

VÝSLEDKY

Výsledky analýzy stability osobnostních rysů jsou uvedeny v tabulce 1 a výsledky analýzy stability sebehodnocení v tabulce 2. Korelace mezi osobnostními rysy extraverte a neuroticismu v 16 letech je průkazná na 1% hladině statistické významnosti ($r = -0,330$), v dospělosti je vztah mezi rysy nevýznamný ($r = -0,013$). Korelace mezi proměnnými sebezpojetí u dospělých odpovídají teoretickým předpokladům o jejich vzájemné souvislosti a jsou ve všech případech statisticky významné (tabulka 3).

Tabulka 1.

Korelace mezi rysy extraverte a neuroticismu v adolescenci a dospělosti.

		Dospělost	
		Extraverze	Neuroticismus
16 let	extraverze	0,536**	-0,239
	neuroticismus	-0,255	0,414**

Korelace označené dvěma hvězdičkami jsou průkazné na 1% hladině statistické významnosti.

Tabulka 2.

Korelace mezi sebehodnocením v adolescenci a aspekty sebezpojetí v dospělosti.

		Dospělost		
		sebe- hodnocení	vlastní účinnost	Jasnost Sebezpojetí
14 let sebehodnocení	globální	0,049	0,071	0,261
	sociální (peer)	0,190	0,162	0,201
	rodinné	0,194	-0,132	0,018
	školní	0,072	0,166	0,280*
	celkové	0,150	0,110	0,287*

Korelace označené hvězdičkou jsou průkazné na 5% hladině statistické významnosti.

Tabulka 3.

Korelace medzi proměnnými sebezpojetí v dospělosti.

	jasnost sebezpojetí	sebehodnocení
Sebehodnocení	0,661**	
vlastní účinnost	0,343*	0,371**

Korelace označené dvěma hvězdičkami jsou průkazné na 1% hladině statistické významnosti, korelace označené hvězdičkou jsou průkazné na 5% hladině statistické významnosti.-----

U osobnostních rysů byla prokázána relativně vysoká stabilita – koeficienty 0,54 pro extraverci a 0,41 pro neuroticismus. Pokud jde o sebehodnocení, nebyl prokázán žádný statisticky významný vztah mezi sebehodnocením v adolescenci a sebehodnocením v dospělosti, a to jak na úrovni jednotlivých složek, tak celkového skóru. Sebehodnocení v adolescenci také nemá žádný vztah k vědomí vlastní účinnosti. Statisticky významné korelace byly nalezeny pouze mezi jasností sebezpojetí v dospělosti a studijní, resp. celkovou úrovní sebehodnocení v adolescenci.

DISKUSE

Zabývali jsme se dlouhodobou stabilitou osobnostních rysů a sebehodnocení. Výsledky odpovídají předpokladům o stabilitě sledovaných osobnostních složek: vyšší míru stability vykazují rysy osobnosti, vztahy mezi sebehodnocením v adolescenci a hodnotícími aspekty sebezpojetí v dospělosti jsou poměrně slabé.

U osobnostních rysů byla zjištěna relativně vysoká stabilita (korelace 0,54 pro extraverci a 0,41 pro neuroticismus). Korelace svou velikostí odpovídají korelačním koeficientům nacházeným v tomto věkovém období, tzn. při opakovaném měření mezi adolescencí a střední dospělostí: např. Roberts a DelVecchio (2000) uvádějí na základě meta-analýzy 152 studií mediánovou korelaci stability osobnosti ve věkovém období od 12 do 29 let $r = 0,5$.

Souvislost mezi sebehodnocením v adolescenci a v dospělosti je poměrně malá. Hodnocení vlastní osoby zjevně podléhá externím vlivům v daleko větší míře, než osobnostní rysy. Sebehodnocení v adolescenci navíc nesouvisí v dospělosti s globálním sebehodnocením, ale s jasností sebezpojetí. Campbellová (1990, Campbell a kol., 1996) definuje jasnost sebezpojetí jako míru, do jaké jsou obsahy sebezpojetí jasně a přesvědčivě definovány, jak jsou vnitřně konzistentní a časově stabilní. Jasnost sebezpojetí je podle ní podložena dobrým sebezpoznáním a ve svém důsledku vede k větší sebejistotě a celkově kladnému emočnímu postoji k sobě. Je tedy pravděpodobné, že dobře zakotvená identita je jednotícím faktorem emočního vztahu k sobě v průběhu celoživotního vývoje.

Naše závěry jsou však omezeny metodologickými nedostatky, které jsme zmiňovali již v úvodu. Za prvé, sebehodnocení bylo zjišťováno ve 14 letech věku respondentů, tedy před obdobím největšího objemu potenciálních změn v identitě a postojích k sobě i ke světu. Je proto možné, že kdyby bylo sebehodnocení měřeno stejně jako osobnostní rysy v šestnácti letech, souvislost mezi sebehodnocením v adolescenci a v dospělosti by byla vyšší. Za druhé, sebehodnocení bylo v adolescenci a v dospělosti zjišťováno odlišnými metodami; i tato skutečnost mohla mít vliv na nízkou korelaci při opakovaném měření.

Literatura

- Beauregard, K.S., Dunning, D. (2001). Defining self-worth: Trait self-esteem moderates the use of self-serving trait definitions in social judgment. *Motivation & Emotion*, 25, 2,135-161.
- Blatný, M., Osecká, L. (1994). Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě. *Československá psychologie*, 38, 481-488.
- Blatný, M., Osecká, T. (in press). Subjective perception of personal change. Manuscript for conference book *Narrative, memory, and every day life*. Huddersfield, University of Huddersfield Press.
- Butler, A.C., Hokanson, J.E., Flynn, H.A. (1994). Comparison of self-esteem lability and low trait self-esteem as vulnerability factors for depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 1,166-177.
- Campbell, J.D. (1990). Self-esteem and clarity of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 538-549.
- Campbell, J.D., Trapnell, P.D., Heine, S.J., Katz, I.M., Lavalle, L.F. & Lehman, D.R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 141-156.
- Costa, P.T.Jr., McCrae, R.R. (1997). Longitudinal stability of adult personality. In Hogan, R., Johnson, J., Briggs, S. (Eds.), *Handbook of personality psychology* (269-290). New York, Academic Press.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco, CA: W.H. Freeman & Company.
- Eysenck, H.J. (1959). *Manual of the Maudsley personality inventory*. London, University Press.
- Higgins, E.T. (1991). Development of self-regulatory and self-evaluative processes: Costs, benefits, and trade-offs. In: M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Self-processes in development: The Minnesota Symposium on Child Development* (vol. 23). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Křivohlavý J., Schwarzer R., Jerusalem M. (1993). Škála vlastní účinnosti. <http://www.yorku.ca/faculty/academic/schwarze/czec.htm> (2002, 24.4.)
- Roberts, B. W., DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3-25.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Vonkomer, J., Miglierini, B. (1979). *Eysenckov osobnostný dotazník - EOD*. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy.

ŽIVOTNÍ PERSPEKTIVY A OPTIMISMUS ADOLESCENTŮ VE VZTAHU K JEJICH HODNOTOVÝM ORIENTACÍM

Jaroslava BLÍŽKOVSKÁ–DOSEDLOVÁ *, Helena KLIMUSOVÁ*,
Martin JELÍNEK**, Marek BLATNÝ**

*Psychologický ústav FF MU v Brně

**Psychologický ústav AV ČR v Brně

Souhrn:

Studie se zaměřuje na zpracování dílčího úkolu výzkumného projektu podporovaného GAČR *Předpoklady životní spokojenosti současné adolescentní mládeže: osobnost, hodnoty a společenské perspektivy* (reg.č. 406/02/1040).

Cílem předloženého příspěvku je pokusit se zmapovat typy adolescentů z hlediska jejich vztahování se k vlastní budoucnosti, posoudit míru jejich optimismu a mezipohlavní rozdíly v subjektivních náhledech na vlastní šance dívek a chlapců. Důležitou součástí výzkumného projektu je i zaměření na vztah mezi typy z hlediska subjektivně vnímaných perspektiv a preferovanou hodnotovou orientací.

Výzkumný soubor (N=840, 365 mužů a 475 žen) tvořili žáci 2. a 3.ročníků různých typů středních škol na jižní Moravě.

Klíčová slova: životní perspektivy, optimismus, hodnotové orientace

1. CÍL VÝZKUMU

Současné přístupy uvažují o optimismu nejčastěji jako o kognitivní charakteristice, autoři se věnují cílům, očekáváním, kauzálním atribucím. V teoretických konceptech můžeme sledovat dvě základní linie: uvažování o optimismu jako o lidské přirozenosti a naopak vnímání optimismu jako individuální odlišnosti. Teorie, které se zabývají individuálními rozdíly v míře optimismu, nejsou nekompatibilní s teoriemi, které chápou optimismus jako inherentní součást lidské podstaty. Dá se říci, že každý člověk disponuje určitou základní mírou optimismu, v tom, do jaké míry se v životě projevuje, jsou však mezi lidmi rozdíly.

Carver a Scheier (2002 a,b) definují optimismus jako generalizované očekávání kladného průběhu událostí i samotného výsledku nějaké situace či činnosti. Důležitou úlohu v očekávání hrají cíle, které člověk vnímá jako žádoucí či nežádoucí a které se mohou lišit svou šíří i mírou abstrakce. Čím je pro někoho cíl důležitější, tím má vyšší hodnotu.

Někdy lidé čelí situacím, které nikdy předtím nezažili. V takových situacích jsou generalizovaná očekávání dobrým prediktorem chování.

Našimi cíli v této studii je:

1) stanovit a charakterizovat jednotlivé typy respondentů z hlediska jejich subjektivně vnímaných perspektiv, zaměřit se i na mezipohlavní rozdíly ve vyjádřené míře pozitivních (resp.negativních) očekávání směrem do budoucnosti

2) zistiť, zda majú jednotlivé empiricky zistené typy adolescentů založené na rozdielch ve vzťahovaní se k vlastni budúcnosti vzťah k preferenci určité hodnotové orientace.

2. METODA

2.1 SOUBOR

Soubor metod jsme administrovali v září a říjnu r. 2002 adolescentům (N=841, 365 mužů a 475 žen, 1 respondent nevedl pohlaví) navštěvujícím 2. a 3. ročníky náhodně vybraných středních odborných učilišť, středních průmyslových škol, středních škol s uměleckým zaměřením a gymnázií v Jihomoravském kraji.

2.2 METODIKA ZKOUMÁNÍ

1) Test hierarchie hodnot

Test hierarchie hodnot Milтона Rokeache se zaměřuje na celkem 36 hodnot rozdělených do dvou souborů po 18 položkách. První soubor zjišťuje tzv. hodnoty cílové představující žádaný konečný stav existence. Druhá část obsahuje tzv. hodnoty instrumentální, které představují žádaný způsob chování (Svoboda, 1999, s. 235).

Respondenty jsme požádali o stanovení pořadí šesti pro ně nejdůležitějších hodnot a tři nejméně významných.

2) DSP Dotazník sociálních perspektiv, škála optimismu a subjektivního pocitu kontroly

Abychom zjistili, jak se adolescenti vztahují k vlastní budoucnosti, vytvořili jsme seznam 20 událostí (13 pozitivních a 7 negativních), které mohou očekávat ve svém profesním a osobním životě.

V první části dotazníku bylo úkolem respondentů odhadnout v procentech, jaké jsou jejich šance, že určitou událost prožijí (0% = žádná šance, 100% = jistota). Ve druhé části dotazníku respondenti odhadovali v procentech, jaká je šance, že dané události prožijí jejich vrstevníci stejného pohlaví (0% = žádná šance, 100% = jistota).

Třetí část dotazníku tvořila pětibodová škála zaměřená na subjektivní pocit kontroly nad životními událostmi (1=nemohu výskyt události vůbec ovlivnit, 2=mohu ho ovlivnit jen v malé míře, 3=mohu výskyt události ovlivnit středně, 4=mohu ho ovlivnit ve velké míře, 5=mohu ho zcela ovlivnit).

Dále jsme na základě prvních dvou částí dotazníku vytvořili škálu optimismu, který chápeme jako očekávání posuzované osoby, že ji ve srovnání s vrstevníky stejného pohlaví potkají v budoucnosti ve větší míře žádoucí události a v menší míře než vrstevníky nežádoucí události. (Naše pojetí se blíží konceptu optimismu jako tzv. pozitivní iluze autorů Taylorové a Browna, 1988 a 1994.)

Vytvořili jsme 20 nových proměnných, které vznikly odečtením šancí vrstevníků od šancí respondentů u žádoucích událostí nebo naopak u nežádoucích událostí. Po vytvoření průměrů u všech těchto dvaceti proměnných vznikla škála k posouzení míry optimismu respondentů. Reliabilita této škály dosáhla uspokojivé hodnoty (Cronbachovo alfa = 0,79).

2.3 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT

Hodnocení důležitosti 18 cílových hodnot bylo analyzováno pomocí faktorové analýzy (metoda hlavních komponent, rotace Varimax). Extrahovány byly čtyři faktory. Shlukovou analýzou (K-means cluster analysis) jsme dále extrahovali čtyři typy respondentů z hlediska jejich míry optimismu. Metodou analýzy rozptylu jsme zjišťovali, zda se osoby jednotlivých typů optimismu od sebe liší v extrahovaných faktorech hodnotové orientace. Výpočty byly provedeny pomocí souboru statistických programů SPSS.

3. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

3.1 Faktorová analýza položek Rokeachova testu hodnot

Metodou analýzy hlavních komponent Rokeachova testu hodnot s rotací Varimax jsme redukovali 18 uvedených hodnot na 4 faktory, které vysvětlují 44 % společného rozptylu (viz tab.č.1). Jedná se o následující faktory:

faktor 1 – **obecně lidské hodnoty** (mírový svět, blaho národa, rovnost, svět krásy, moudrost)

faktor 2 – **tradiční „středostavovské“ hodnoty** (pohodlný život, společenské uznání, potěšení, pocit osobní jistoty, štěstí, prospěšný život)

Faktor 3 – **prosociální a na vnitřní integritu zaměřené hodnoty** (opravdové kamarádství, zralá láska, zabezpečení rodiny, vnitřní harmonie, sebeúcta)

Faktor 4 – **hodnoty individuálního nekonvenčního uspokojení** (vzrušující život, svoboda)

Tab.č.1: Faktorová analýza položek důležitosti jednotlivých hodnot

	faktory			
	1	2	3	4
mírový svět	0,720	-0,076	0,081	-0,055
blaho národa	0,634	0,263	-0,007	-0,012
Rovnost	0,614	-0,079	0,194	-0,081
svět krásy	0,527	-0,152	-0,063	0,475
Moudrost	0,409	0,027	0,194	0,311
pohodlný život	-0,088	0,725	-0,056	-0,034
společenské uznání	-0,010	0,628	0,047	0,271
Potěšení	-0,044	0,557	0,297	0,031
pocit osobní jistoty	0,361	0,523	0,254	-0,211
Štěstí	0,005	0,520	0,389	0,019
prospěšný život	0,296	0,434	-0,089	0,312
opravdové kamarádství	0,099	-0,047	0,652	0,018
zralá láska	-0,087	0,180	0,634	0,079
zabezpečení rodiny	0,363	0,129	0,525	-0,165
vnitřní harmonie	0,288	0,070	0,460	0,296
Sebeúcta	0,177	0,210	0,430	0,257
vzrušující život	-0,209	0,122	-0,015	0,688
Svoboda	0,027	0,054	0,291	0,454

3.2 Typy adolescentů z hlediska jejich subjektivního vnímání vlastních perspektiv

Zajímalo nás rovněž, jak se adolescenti vztahují k vlastní budoucnosti. Vytvořili jsme proto seznam 20 událostí (13 pozitivních a 7 negativních), které lidé mohou očekávat ve svém profesním a osobním životě. Úkolem respondentů bylo mimo jiné odhadnout v procentech, jaké jsou jejich šance, že určitou událost prožijí (0% = žádná šance, 100% = jistota).

Shlukovou analýzou, metodou K-means cluster, jsme určili typy adolescentů z hlediska jejich subjektivního odhadu vlastních životních perspektiv. Nejlépe interpretovatelné bylo řešení pro 4 shluky osob.

Základní charakteristiky hodnotových orientací jednotlivých shluků vyplývají z následující tabulky a grafu (viz tab.č.2 a graf č. 1):

Tab.č.2 : Odhady respondentů dle jednotlivých shluků týkající se pravděpodobnosti, že zažijí určitý typ životní události (v procentech)

Životní události	Shluk č.1	Shluk č.2	Shluk č.3	Shluk č.4
budu pokračovat na VŠ či získám zaměstnání dle svého výběru	70,7	64,4	44,2	82,0
budu uspokojivě zaměstnán	68,5	66,7	48,3	81,3
stanu se spol. významným	43,1	26,9	13,1	47,2
budu v dobrém zdraví do 45 let	48,8	63,5	34,6	76,1
dožiji se nejméně 80 let	34,1	41,4	20,1	61,9
budu mít vlastní byt	78,6	71,2	56,0	76,2
budu mít dům	62,4	57,6	46,8	77,2
budu mít nadprůměrný plat	60,8	49,1	27,5	73,7
budu mít trvalý vztah	63,7	76,0	50,4	85,5
budu moci cestovat do ciziny	85,0	80,2	53,1	91,2
uplatním se venku profesionálně	59,4	32,8	19,0	66,1
odstěhuji se do zahraničí	51,8	16,8	15,9	43,8
budu mít zdravé dítě	62,3	71,0	54,5	85,9
rozvedu se	43,6	27,8	37,5	18,6
onemocním vážně s následky	46,3	27,6	38,6	21,1
budu mít problémy s alkoholem či drogami	34,7	10,9	29,5	8,3
pokusím se o sebevraždu	24,3	5,9	16,5	4,4
budu delší dobu nezaměstnaný	35,2	27,3	37,8	15,1
moje životní úroveň bude pod hranicí chudoby	15,9	9,9	22,7	5,9
přímo se mne dotkne nějaká katastrofa	47,5	30,7	41,6	23,4

Shluk 1 (N = 182, tj. 23,4% z celkového počtu N=778, 19,8% mužů a 26,1% žen) – **realisté se zaměřením na profesní výkon** - zkoumané osoby vykazují optimistická očekávání především ve vztahu ke svému profesionálnímu a společenskému uplatnění, na druhé straně připouštějí možnost ohrožení vlastního života i negativními událostmi více než ostatní respondenti

Shluk 2 (N = 262, tj. 33,7% z celkového počtu N=778, 34,6% mužů, 33% žen) – **optimisté bez zaměření na profesní výkon** – z pravděpodobnostních odhadů životních událostí této

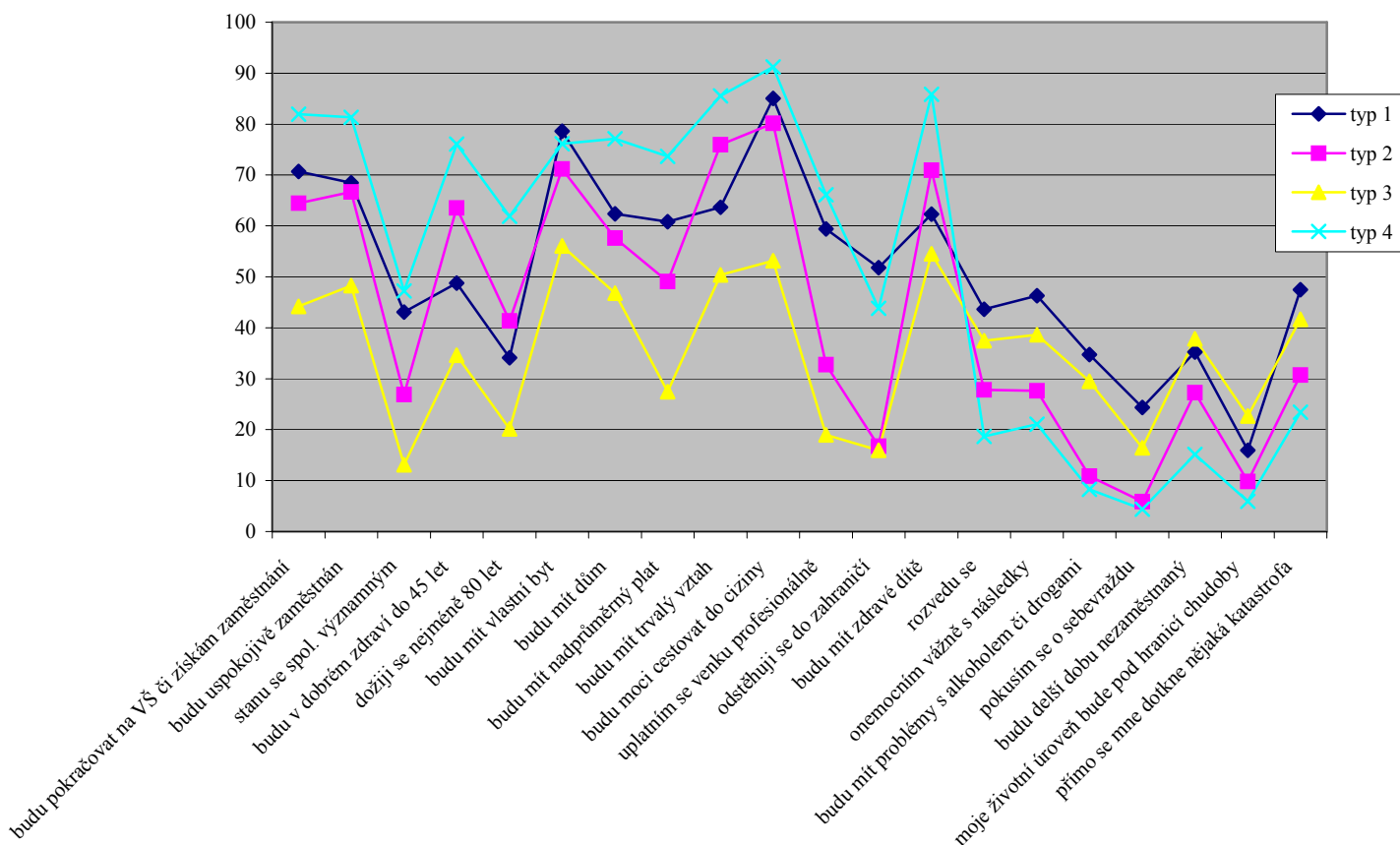
skupiny vyplývá, že respondenti tohoto shluku nejsou zaměřeni na profesionální a společenský výkon a počítají i s nižším materiálním úspěchem. Co se týká uvažování o negativních událostech, nejvíce se ve svých odhadech blíží optimistům.

Shluk 3 (N = 143, tj. 18% z celkového počtu N=778, 16% mužů, 20,2% žen) – **pesimisté** - z celého souboru odhadují pravděpodobnost toho, že by mohli prožít pozitivní životní události, jako nejnižší, negativním událostem naopak přiznávají pravděpodobnost relativně vyšší než ostatní respondenti

Shluk 4 (N = 191, tj. 25% z celkového počtu N=778, 29,6% mužů, 20,7% žen) – **optimisté** - zkoumané osoby připisují největší pravděpodobnost pozitivním

událostem ve svém životě a nejméně počítají s událostmi negativními

Graf č.1: Typy adolescentů z hlediska jejich subjektivního vnímání vlastních perspektiv



Zastoupení mužů a žen v jednotlivých typech představuje následující kontingenční tabulka.

Tab.č.3: Zastoupení mužů a žen v typech z hlediska míry optimismu

	realisté s důrazem na profesní výkon	optimisté bez důrazu na profesní výkon	pesimisté	optimisté	celkem
muži	67 19,8%	117 34,6%	54 16,0%	100 29,6%	338 100%
ženy	115 26,1%	145 33,0%	89 20,2%	91 20,7%	440 100%
celkem	182 23,4%	262 33,7%	143 18,4%	191 24,6%	778 100%

Porovnali jsme průměrné skóry subjektivních odhadů vlastních perspektiv chlapců a dívek t-testem pro nezávislé výběry. V míře celkově projeveného optimismu se dívky a chlapci lišili na 1% hladině významnosti ($p < 0,01$), jak ukazuje následující tabulka. Dívky hodnotily vlastní budoucnost střízlivěji než chlapci.

Tab.č.4.: Vztah optimismu a pohlaví

pohlaví	N	průměrná míra optimismu	směrodatná odchylka	t	Sig.
muži	326	6,098	10,938	2,751	0,006
ženy	424	4,157	8,388		

3.3 Typy z hlediska míry optimismu ve vztahu k hodnotovým orientacím

Analýzou rozptylu jsme zjišťovali, zda se jednotlivé typy z hlediska míry optimismu liší ve svých hodnotových preferencích.

Ve vztahu k obecně lidským hodnotám, tradičním „středostavovským“, prosociálním a na vnitřní integritu zaměřeným hodnotám nebyly mezi jednotlivými shluky shledány žádné významné rozdíly. Shluky se lišily signifikantně na 1% hladině významnosti pouze ve vztahu k poslednímu typu hodnot – k hodnotám individuálního nekonvenčního uspokojení. Vzrušující život a svobodu preferují nejvíce realisté s důrazem na výkon, po nich optimisté, u optimistů bez zaměření na výkon a pesimistů jsou preference výrazně nižší.

Hodnoty nekonvenč. uspokojení	Typy z hľadiska míry optimizmu	N	Průměr	Směrodat. odchylka	F	Sig.
	shluk 1-realisté s důrazem na výkon	172	,3259136	,83067345	11,745	0,000
	shluk 2-optimisté bez důrazu na výkon	239	-,2142989	,96446820		
	shluk 3-pesimisté	137	-,1051709	,99749379		
	shluk 4-optimisté	180	,1534038	1,04962169		

4. DISKUSE A ZÁVĚR

V rámci celého výzkumného souboru jsme popsali čtyři typy adolescentů z hlediska jejich vztahování se do budoucnosti. Nejpočetnější skupinou jsou optimisté bez zaměření na profesní výkon (34%), na druhém místě optimisté (25%), na třetím místě s malým odstupem z hlediska počtu respondentů realisté orientovaní na profesionální výkon (23%) a na posledním místě pesimisté, kteří tvoří 18% našeho souboru.

Poukázali jsme na mezipohlavní rozdíly ve vykazované míře pozitivních očekávání, muži svou budoucnost nahlížejí signifikantně optimističtěji než ženy. V nedávno prezentovaném příspěvku *Optimismus jako pozitivní iluze u současných adolescentů* jsme podrobněji analyzovali rozdíly mezi mužskými a ženskými subjektivně vnímanými šancemi zažít určitý typ životních událostí (Blížkovská-Dosedlová, Klimusová, Jelínek, Blatný, v tisku). Ženy projevíly menší míru optimismu především ve vztahu k společenskému a materiálnímu úspěchu, což by mohlo naznačovat přinejmenším částečnou identifikaci s tradiční méně výkonově orientovanou ženskou rolí.

Vztah očekávání do budoucna, hodnot a cílů je zřetelný i v profilech jednotlivých typů z hlediska optimizmu. Čím více je určitá životní událost žádoucí, tím je pro subjekt hodnotnější. U optimistů se pak tento cíl spojuje s vyšší nadějí na jeho dosažení. Kromě typů všestranných *optimistů* (30% mužů a 21% žen) a *pesimistů* (16% mužů a 20% žen) můžeme sledovat ještě dva další typy, které se liší především svým zaměřením na profesní výkon. Pro skupinu *realistů s výkonovým zaměřením* (tvoří ji 20% mužů a 26% žen) je profesní a společenský úspěch důležitý, takže i když jsou ochotni připustit výskyt určitých nepříznivých situací ve svém životě, na profesní sféru a materiální zajištění nahlížejí velmi optimisticky. Skupina *optimistů bez profesního výkonového zaměření* (35% mužů a 33% žen) nepřikládá nejspíše studiu, profesi a společenskému úspěchu zatím takový význam, takže také pravděpodobnostní odhady výskytu takto zaměřených životních událostí jsou nižší.

Jediným statisticky prokázaným rozdílem mezi jednotlivými typy je jejich vztah k hodnotám vzrušující život a svoboda. Volí je hlavně realisté s výkonovým zaměřením a optimisté, tedy aktivní lidé s vyšší otevřeností vůči novým zkušenostem (Blížkovská-Dosedlová, Klimusová, Jelínek, Blatný, 2003).

Může být optimistické nahlížení na vlastní budoucnost rizikovým faktorem? Nejsou optimisté jen naivními snílky, kteří zavírají oči před náročnými zkouškami života?

V individualistických kulturách Západu se optimismus pojí s pozitivními emocemi, adaptivními (aktivními, na problém orientovanými) copingovými strategiemi, pesimismus

s emocemi negatívnymi a copingovými strategiemi maladaptívnymi s tendenciou k vyhnutí sa riešeniu problémov (Chang, 2002). Scheier, Carver a Bridges (2002) dopĺňajú obraz výsledky mnoha ďalších štúdií - optimisti viac plánujú, sú zamorení na vyhľadávanie informácií a snažia sa prerámovat negatívnu udalosť z hľadiska pozitívnych aspektov, podporujú humor. Užívajú menej fatalistických postojov a menej sa obviňujú. Nezmenné situácie akceptujú rýchlejšie a neunikajú z nich. Podnikajú aktívne kroky k tomu, aby podporili kvalitu svojho života. Nesmeme však zabúdať, že ako optimizmus tak pesimizmus môžu mať emočne defenzívny charakter.

Výber z literatúry

- Aspinwall, L.G., Taylor, S.E. (1992). Modeling cognitive adaptation. *Journal of personality and Social Psychology*, 63, 989 – 1003.
- Blížkovská-Dosedlová, J., Klimusová, H., Jelínek, M., Blatný, M. (v tisku). Optimizmus ako pozitívna ilúzia u súčasných adolescentov. Sborník z konferencie Psychologické dny ve dnech 9. – 11.9.2004.
- Blížkovská-Dosedlová, J., Klimusová, H., Jelínek, M., Blatný, M. (2003). Životní spokojenost adolescentov ve vztahu k jejich hodnotovým orientacím. Sborník z konferencie Sociální procesy a osobnost v Pavlově, Psú FF MU v Brně.
- Carver, Ch.S., Scheier, M. (2002a). Optimism, Pesimism and Self-Regulation. In Chang, E.C. Ed. (2002). *Optimism & Pesimism*. APA, Washington,DC.
- Carver, Ch.S., Scheier, M. (2002b). Optimism. In Snyder,C.R., Lopez, S.J. Eds. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Peterson, Ch. (2000). The Future of Optimism. *American Psychologist* 55, 1, 44 – 55.
- Peterson, Ch., Bossio, L.M. (2002). Optimism and physical well-being. In Chang, E.C. Ed. (2002). *Optimism & Pesimism*. APA, Washington,DC.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Scheier, M.F., Carver, Ch.S., Bridges, M.W. (2002). Optimism, pesimism and psychological well-being. In Chang, E.C. Ed. (2002). *Optimism & Pesimism*. APA, Washington,DC.
- Snyder,C.R., Lopez, S.J. Eds. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Taylor, S. E., Brown, L. (1994). Positive illusions and well-being revisited: separating fact from fiction. *Psychological Bulletin* 116, 1, 21-27.
- Taylor, S.E. (1989). *Positive illusions: Creative self-deception and the healthy mind*. New York: Basic Books.
- Taylor, S. E., Brown, L. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin* 103, 2, 193-210.
- Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology* 39, 5, 806-820.

OPTIMISMUS JAKO POZITIVNÍ ILUZE U SOUČASNÝCH ADOLESCENTŮ

Jaroslava BLÍŽKOVSKÁ–DOSEDLOVÁ *, Helena KLIMUSOVÁ*,
Martin JELÍNEK**, Marek BLATNÝ**

*Psychologický ústav FF MU v Brně

**Psychologický ústav AV ČR v Brně

Abstrakt:

Studie se zaměřuje na zpracování dílčího úkolu výzkumného projektu podporovaného GAČR *Předpoklady životní spokojenosti současné adolescentní mládeže: osobnost, hodnoty a společenské perspektivy* (reg.č. 406/02/1040).

Cílem předloženého příspěvku je pokusit se zmapovat existenci systematické chyby v nahlížení vlastní budoucnosti ve směru jejího pozitivního zkreslení.

Studenti všech typů středních škol na jižní Moravě (N=841) srovnávali pravděpodobnost, že prožijí určité životní události (pozitivní a negativní), s pravděpodobnými šancemi na prožití těchto událostí u svých vrstevníků stejného pohlaví a stejného typu střední školy. Optimistické zkreslení se projeví v případě, že většina studentů bude pokládat svoji pravděpodobnost prožití negativních událostí za nižší než u svých vrstevníků (nebo pravděpodobnost prožití pozitivních událostí za vyšší). Jestliže se průměrné hodnoty těchto srovnávacích odhadů budou významně lišit od nuly ve směru optimismu, můžeme to chápat jako nerealistické hodnocení budoucnosti (optimismus jako pozitivní iluze) a hodnotu průměru lze chápat jako míru velikosti optimistického zkreslení. Zajímaly nás rovněž rozdíly v míře optimismu z hlediska pohlaví.

Klíčová slova: optimismus, pozitivní iluze

Koncept duševního zdraví se tradičně spojoval s realistickým náhledem na sebe i na svět. V 60. a 70. letech kognitivní psychologové však začali upozorňovat na nepřesnosti v lidském uvažování. Matlin a Stang (1978, dle Peterson, 2000) ve stovkách studií prokázali, že řeč, myšlení a paměť jsou selektivně pozitivní. Většina lidí se hodnotí pozitivně a v něčem nadprůměrně, svět pak obývají sami „nadprůměrní“ lidé.

Lazarus (1983, dle Peterson, 2000) pozitivně zkreslený náhled na sebe a na svět zdravých lidí nazývá „pozitivním popřením“ a spojuje je s psychickou pohodou.

Beck (1967, dle Peterson, 2000) považuje depresi za kognitivní poruchu, která je charakterizovaná pesimismem a beznadějí, tedy negativním vnímáním sebe sama, reality a budoucnosti.

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

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

Taylorová (1989) rozlišuje iluzi a sebeklam optimismu. Iluze jsou více vztaženy k realitě (i když neochotně) a jsou odpovědnější narozdíl od sebeklamů.

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

Naše dílčí studie mapuje existenci systematické chyby v nahlížení vlastní budoucnosti adolescentů ve směru jejího pozitivního zkreslení.

Cílem je:

3) zjistit, jaké jsou průměrné subjektivně odhadované šance respondentů, že zažijí určitý druh události (pozitivní či negativní), ve srovnání s tím, jak respondenti odhadují šance na prožití stejných událostí u svých vrstevníků stejného pohlaví a stejného typu školy; na základě průměrných rozdílů vytvořit škálu optimismu

4) posoudit subjektivně vnímané perspektivy a míru optimismu respondentů ve vztahu k pohlaví a dalším vybraným osobnostním charakteristikám

2. METODA

2.1 SOUBOR

Soubor metod jsme administrovali v září a říjnu r. 2002 adolescentům (N=841, 365 mužů a 475 žen, 1 respondent neuvedl pohlaví) navštěvujícím 2. a 3. ročníky náhodně vybraných středních odborných učilišť, středních průmyslových škol, středních škol s uměleckým zaměřením a gymnázií v Jihomoravském kraji.

2.2 METODIKA ZKOUMÁNÍ

1) NEO Pětifaktorový osobnostní dotazník

Pro zjištění rysů osobnosti jsme použili metodu *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*, který z původní verze NEO Five-Factor Inventory P.T. Costy a R.R. McCrae převedli na základě lexikální analýzy jazyka M. Hřebíčková a T. Urbánek (Testcentrum, Praha 2001).

Samotný dotazník obsahuje 60 položek sytících pět základních faktorů: otevřenost vůči zkušenosti, svědomitost, extraverci, přívětivost a neuroticismus. Respondenti vyjadřují své mínění o tom, jak je jednotlivá tvrzení vystihují, na pětibodové škále (0-vůbec nevystihuje, 1-spíše nevystihuje, 2-neutrální, 3-spíše vystihuje, 4-naprosto vystihuje).

2) Dotazník subjektivní pohody (životní spokojenosti)

Úroveň životní spokojenosti jsme měřili pomocí *Škály životní spokojenosti (Satisfaction With Life Scale)* autorů Pavota a Dienera (1993), která je tvořena pěti položkami. Zkoumané osoby měly vyjádřit míru svého souhlasu či nesouhlasu s jednotlivými položkami na škále od 1 do 5 (1 - vůbec nesouhlasím, 2 - spíše nesouhlasím, 3 - nemohu se rozhodnout, 4 - spíše souhlasím, 5 - zcela souhlasím). Pro analýzu jsme použili součtové skóre, které při pěti položkách Škály životní spokojenosti nabývá hodnot od 5 do 25. Škála je skórována tak, že vysoké skóre znamená vysokou úroveň životní spokojenosti.

3) Rosenbergova škála sebehodnocení

Pro zjištění celkové úrovně sebehodnocení (globálního vztahu k sobě) jsme použili Rosenbergovu škálu sebehodnocení (Rosenberg, 1965, Blatný a Osecká, 1994) skládající se z 10 položek. Respondenti vyjadřovali míru výstižnosti jednotlivých tvrzení vůči sobě na čtyřbodové škále (1-zcela neplatí, 2-spíše neplatí, 3-spíše platí, 4-zcela platí). Vysoké skóre znamená vysokou úroveň sebehodnocení.

4) DSP Dotazník sociálních perspektiv, škála optimismu a subjektivního pocitu kontroly

Abychom zjistili, jak se adolescenti vztahují k vlastní budoucnosti, vytvořili jsme seznam 20 událostí (13 pozitivních a 7 negativních), které mohou očekávat ve svém profesním a osobním životě.

V první části dotazníku bylo úkolem respondentů odhadnout v procentech, jaké jsou jejich šance, že určitou událost prožijí (0% = žádná šance, 100% = jistota). Ve druhé části dotazníku respondenti odhadovali v procentech, jaká je šance, že dané události prožijí jejich vrstevníci stejného pohlaví (0% = žádná šance, 100% = jistota).

Třetí část dotazníku tvořila pětibodová škála zaměřená na subjektivní pocit kontroly nad životními událostmi (1=nemohu výskyt události vůbec ovlivnit, 2=mohu ho ovlivnit jen v malé míře, 3=mohu výskyt události ovlivnit středně, 4=mohu ho ovlivnit ve velké míře, 5=mohu ho zcela ovlivnit).

Dále jsme na základě prvních dvou částí dotazníku vytvořili škálu optimismu, který chápeme jako očekávání posuzované osoby, že ji ve srovnání s vrstevníky stejného pohlaví potkají v budoucnosti ve větší míře než je žádoucí události a v menší míře než vrstevníky nežádoucí události. (Naše pojetí se blíží konceptu optimismu jako tzv. pozitivní iluze autorů Taylora a Browna, 1988 a 1994.)

Vytvořili jsme 20 nových proměnných, které vznikly odečtením šancí vrstevníků od šancí respondentů u žádoucích událostí nebo naopak u nežádoucích událostí. Po sečtení hodnot a vytvoření průměrů u všech těchto dvaceti proměnných vznikla škála k posouzení míry optimismu respondentů. Reliabilita této škály dosáhla uspokojivé hodnoty (Cronbachovo alfa = 0,79).

3. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

3.3 Posouzení průměrných subjektivně posuzovaných šancí respondentů zažít určitý typ situace ve srovnání s vrstevníky

Deskriptivními statistickými metodami jsme posoudili odhady vlastních perspektiv respondentů a perspektiv jejich vrstevníků (posuzovaných samotnými respondenty). Pomocí analýzy opakovaných měření Obecného lineárního modelu (Repeated Measures GLM) jsme ověřili statistickou průkaznost rozdílů v odhadech šancí vlastních a vrstevnických. Přítomnost nerealistického optimismu ve smyslu nadhodnocení vlastních šancí dokazuje následující tab. č.1. a graf č.1.

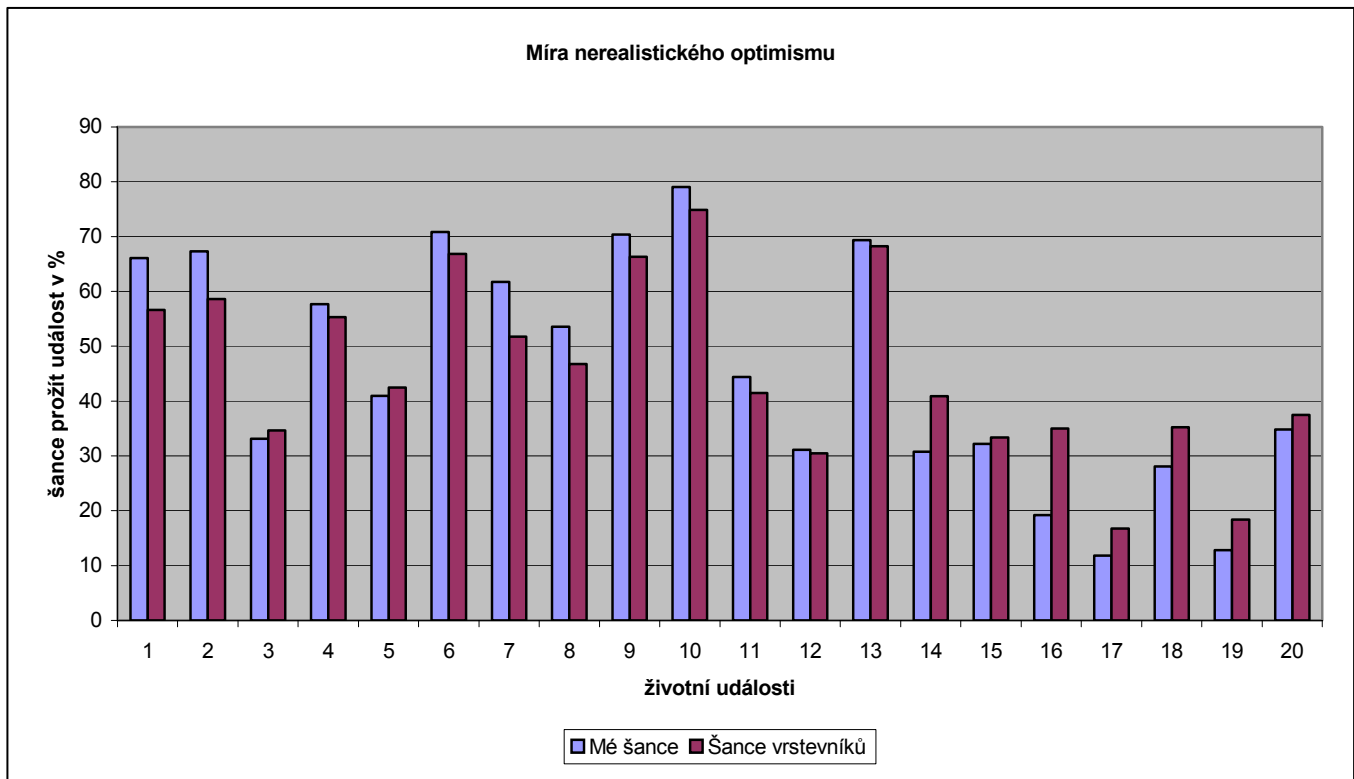
Tab.č.1: Rozdíly mezi odhady vlastních a vrstevnických perspektiv

	vlastní perspektivy odhadované respondenty		perspektivy vrstevníků odhadované respondenty	
	průmě r v %	směrodat .odchylka	průmě r v %	směrodat .odchylka
budu pokračovat na VŠ, získám zaměstnání dle svého výběru	66,07	23,286	56,64	18,769
budu zastávat uspokojivé zaměstnání	67,32	21,880	58,61	19,492
stanu se společensky významným	33,11	24,080	34,63	20,768
budu v dobrém zdravot.stavu do 45 let	57,70	25,839	55,32	20,288
dožiji se nejméně 80 let	40,98	27,253	42,46	22,100
budu mít vlastní byt	70,88	27,960	66,84	20,855
budu mít vlastní dům	61,74	27,486	51,74	20,786
budu mít nadprůměrný plat	53,57	26,629	46,79	19,339
budu mít trvalý vztah	70,41	24,394	66,30	20,312
budu moci cestovat do ciziny	79,04	23,300	74,87	21,259
uplatním se profesionálně i v zahraničí	44,40	26,713	41,49	21,216
odstěhuji se do zahraničí	31,13	26,893	30,49	21,026
budu mít zdravé dítě vážně	69,37	24,084	68,23	21,573
rozvedu se	30,77	23,751	40,93	19,743
onemocním s trvalými následky	32,23	22,854	33,36	20,431
budu mít problémy s alkoholem či drogami	19,19	25,295	34,99	23,442
pokusím se o sebevraždu	11,83	21,939	16,77	18,728
budu delší dobu nezaměstnaný	28,09	22,238	35,23	20,722
moje životní úroveň bude pod hranicí chudoby	12,81	18,776	18,40	19,570
přímo se mě dotkne nějaká katastrofa	34,83	25,584	37,47	23,991

Abychom mohli posoudit míru optimistického očekávání respondentů, vytvořili jsme 20 nových proměnných, které vznikly odečtem šancí vrstevníků od šancí respondentů (u pozitivních událostí) nebo naopak (u negativních událostí). Po zprůměrování těchto dvaceti proměnných vznikla škála optimismu zachycující očekávání respondentů, že je ve srovnání s vrstevníky více potkají žádoucí události a méně potkají události nežádoucí. Reliabilita této škály je uspokojivá (Cronbachovo alfa = 0,79).

	Rozdíl mezi subjektivními odhady vlastních perspektiv respondentů a jejich vrstevníků		
	N	Průměr	Směrodat. odchylka
1. budu pokračovat na VŠ, získám zaměstnání dle svého výběru	824	9,45	24,39
2. budu zastávat uspokojivé zaměstnání	823	8,70	21,49
3. stanu se společensky významným	821	-1,59	24,08
4. budu v dobrém zdravot.stavu do 45 let	823	2,45	20,90
5. dožiji se nejméně 80 let	822	-1,59	19,48
6. budu mít vlastní byt	826	4,03	26,43
7. budu mít vlastní dům	818	10,05	25,47
8. budu mít nadprůměrný plat	824	6,72	23,75
9. budu mít trvalý vztah	820	4,07	23,75
10. budu moci cestovat do ciziny	825	4,13	18,28
11. uplatním se profesionálně i v zahraničí	824	2,96	25,73
12. odstěhuji se do zahraničí	821	0,60	25,15
13. budu mít zdravé dítě	817	1,11	16,92
14. rozvedu se	821	10,18	21,49
15. onemocním s trvalými následky	818	1,10	15,28
16. budu mít problémy s alkoholem či drogami	823	15,73	23,56
17. pokusím se o sebevraždu	817	4,95	21,15
18. budu delší dobu nezaměstnaný	817	7,16	17,61
19. moje životní úroveň bude pod hranicí chudoby	820	5,59	15,39
20. přímo se mě dotkne nějaká katastrofa	821	2,72	15,09

Graf.č.1: Rozdíly mezi odhady vlastních a vrstevnických perspektiv



Rozdíl mezi odhadem vlastních šancí a šancí vrstevníků je statisticky průkazný na 1% hladině statistické průkaznosti ($p < 0,01$) u všech událostí kromě položek č. 3, 5, 12, 13 a 15. Optimistické zkreslení se tedy neprojevovalo či projevilo v menší míře u očekávání společenské významnosti, dlouhověkosti, stěhování se do zahraničí, vážnějšího onemocnění a narození zdravého dítěte. Největší rozdíl mezi odhadem vlastních šancí a šancí vrstevníků se objevuje u položek č. 16, 14, 7 a 1. Znamená to, že respondenti optimisticky očekávají, že s mnohem nižší mírou pravděpodobnosti oproti vrstevníkům budou mít problémy s alkoholem či drogami a že se rozvedou, naopak s větší mírou pravděpodobnosti očekávají získání vlastního domu a pokračování ve studiu či zastávání zaměstnání dle svého výběru.

Jako nejpravděpodobnější (70 – 80%) ve svém životě respondenti označili možnost cestování do ciziny, získání vlastního bytu, navázání trvalého partnerského vztahu a vychovávání zdravého dítěte či dětí. Jako nejméně pravděpodobné (10 – 20%) označují události 16, 17 a 19 (pokusím se o sebevraždu, budu mít problémy s alkoholem či drogami, moje životní úroveň bude pod hranicí chudoby). V současné době vysoké nezaměstnanosti je zajímavý odhad možnosti vlastní dlouhodobé nezaměstnanosti (událost č. 18), kterou respondenti vnímají v průměru jako 28%. Jen o něco větší pravděpodobnost přisoudili rozvodu, bez mála 31%.

3.4 Vztah optimismu, pohlaví a vybraných osobnostních proměnných

a) Rozdíly ve srovnávacích odhadech chlapců a dívek

Mezipohlavní rozdíly u odhadu vlastních šancí na prožití událostí ve srovnání s vrstevníky stejného pohlaví jsou statisticky průkazné ($p < 0,001$) u položek č. 3, 7 a 8. Jednak dívky odhadují pravděpodobnost, že se stanou společensky významnými (č. 3), že budou mít vlastní

dům(č.7) a nadprůměrný plat (č.8) jako nižší než chlapci. Navíc se významně liší i ve vyjádřené míře optimismu. Zatímco si chlapci udržují optimistické přesvědčení, že jejich šance na naplnění těchto událostí jsou vyšší než u vrstevníků stejného pohlaví, dívky se u položek 7 a 8 nevydělují ze své vrstevnické skupiny a přisuzují sobě i jiným dívkám shodného vzdělání podobné šance. U položky č.3 dokonce přiznávají svým vrstevnicím vyšší šance než mají samy. Do těchto signifikantních rozdílů v očekáváních se pravděpodobně nejvíce promítá obsah genderových rolí, se kterými se chlapci a dívky identifikovali. Dívky na základě zmíněných odpovědí prozrazují alespoň částečnou identifikaci s tradiční ženskou genderovou rolí, která se nepojí s takovým společenským a materiálním úspěchem jako role mužská.

Tab.č.2: Pravděpodobnostní odhady vlastních a vrstevnických perspektiv z hlediska pohlaví

	pohlaví	vlastní perspektivy odhadované respondenty			perspektivy vrstevníků odhadované respondenty		
		N	průměr v %	směrod. odchylka	N	průměr v %	směrod.o dchylka
budu pokračovat na VŠ, získám zaměstnání dle výběru	M	353	68,06	23,739	354	56,13	19,072
	Ž	469	64,63	22,880	469	57,03	18,565
budu zastávat uspokojivé zaměstnání	M	353	68,59	22,456	353	58,28	19,708
	Ž	469	66,40	21,458	469	58,88	19,363
stanu se společensky významným	M	352	35,36	25,672	352	32,07	21,105
	Ž	468	31,25	22,650	468	36,51	20,358
budu v dobrém zdravot.stavu do 45 let	M	353	61,14	27,671	353	56,87	21,047
	Ž	469	55,20	24,016	469	54,12	19,648
dožiji se nejméně 80 let	M	353	39,48	27,799	353	41,12	22,289
	Ž	468	41,88	26,755	468	43,45	21,112
budu mít vlastní byt	M	354	70,01	29,587	354	66,60	21,330
	Ž	471	71,55	26,710	471	67,06	20,520
budu mít vlastní dům	M	350	66,12	26,076	350	50,99	22,161
	Ž	467	58,59	28,180	467	52,32	19,791
budu mít nadprůměrný plat	M	354	62,17	26,051	354	50,45	19,756
	Ž	469	46,97	25,200	469	44,01	18,585
budu mít trvalý vztah	M	354	72,00	24,109	354	67,62	19,905
	Ž	465	69,22	24,651	465	65,38	20,380
budu moci cestovat do ciziny	M	355	79,43	24,014	355	74,88	21,858
	Ž	469	78,73	22,802	469	74,91	20,809
uplatním se profesionálně i v zahraničí	M	354	45,72	26,629	354	39,96	21,640
	Ž	469	43,48	26,799	469	42,62	20,859
odstěhuji se do zahraničí	M	352	28,02	25,255	352	26,49	20,238
	Ž	468	33,39	27,818	468	33,48	21,151
budu mít zdravé dítě	M	352	70,73	25,314	352	68,91	22,259
	Ž	464	68,22	23,046	464	67,66	21,040
rozvedu se	M	352	30,60	24,255	352	39,24	20,343
	Ž	468	30,84	23,180	468	42,20	19,236
onemocním s trvalými následky	M	353	30,20	24,303	353	31,39	21,445
	Ž	464	33,81	21,579	464	34,86	19,499
budu mít problémy s alkoholem či drogami	M	353	20,63	27,534	353	34,97	25,319
	Ž	469	18,15	23,474	469	34,97	21,968
pokusím se o sebevraždu	M	354	11,29	22,350	354	14,78	19,088
	Ž	462	12,10	21,429	462	18,17	18,255
budu delší dobu nezaměstnaný	M	351	25,98	22,757	351	33,72	22,627
	Ž	465	29,64	21,712	465	36,39	19,134
moje životní úroveň bude pod hranici chudoby	M	354	11,74	18,533	354	17,45	20,121
	Ž	465	13,58	18,915	465	19,09	19,108
přímo se mě dotkne nějaká katastrofa	M	352	31,51	26,972	352	34,01	25,051
	Ž	468	37,15	24,313	468	40,04	22,868

Tab.č.3: Statistická průkaznost rozdílu ve srovnávacích odhadech vlastních a vrstevnických perspektiv v závislosti na pohlaví

Životní události	Součet čtverců	Stupně volnosti (df)	Průměr čtverců	F	Sig.
1. budu pokračovat ve studiu na VŠ, příp. získám žádoucí zaměstnání	1899,399	1	1899,399	6,423	0,011*
2. budu uspokojivě zaměstnán	779,881	1	779,881	3,382	0,066
3. stanu se společensky významným	7358,530	1	7358,530	26,122	0,000***
4. budu v dobrém zdraví do 45 let	1025,820	1	1025,820	4,712	0,030*
5. dožiji se nejméně 80 let	0,351	1	0,351	0,002	0,966
6. budu mít vlastní byt	117,128	1	117,128	0,335	0,563
7. budu mít vlastní dům	7850,172	1	7850,172	24,890	0,000***
8. budu mít nadprůměrný plat	7727,997	1	7727,997	28,266	0,000***
9. budu mít trvalý vztah	29,592	1	29,592	0,105	0,746
10. budu moci cestovat do ciziny	54,119	1	54,119	0,323	0,570
11. uplatním se venku profesionálně	2428,734	1	2428,734	7,388	0,007**
12. odstěhuji se do zahraničí	262,094	1	262,094	0,828	0,363
13. budu mít zdravé dítě	157,428	1	157,428	1,099	0,295
14. rozvedu se	740,715	1	740,715	3,213	0,073
15. onemocním vážně s následky	2,013	1	2,013	0,017	0,896
16. budu mít problémy s alkoholem či drogami	619,129	1	619,129	2,233	0,136
17. pokusím se o sebevraždu	665,549	1	665,549	2,979	0,085
18. budu delší dobu nezaměstnaný	97,921	1	97,921	0,631	0,427
19. moje životní úroveň bude pod hranicí chudoby	3,797	1	3,797	0,032	0,858
20. přímo se mě dotkne nějaká katastrofa	15,359	1	15,359	0,135	0,714

* p<0,05

** p≤0,01

*** p≤0,001

Porovnali jsme průměrné skóry chlapců a dívek t-testem pro nezávislé výběry. V míře celkově projeveného optimismu se dívky a chlapci lišili na 1% hladině významnosti ($p < 0,01$), jak ukazuje následující tabulka. Dívky hodnotily vlastní budoucnost střízlivěji než chlapci.

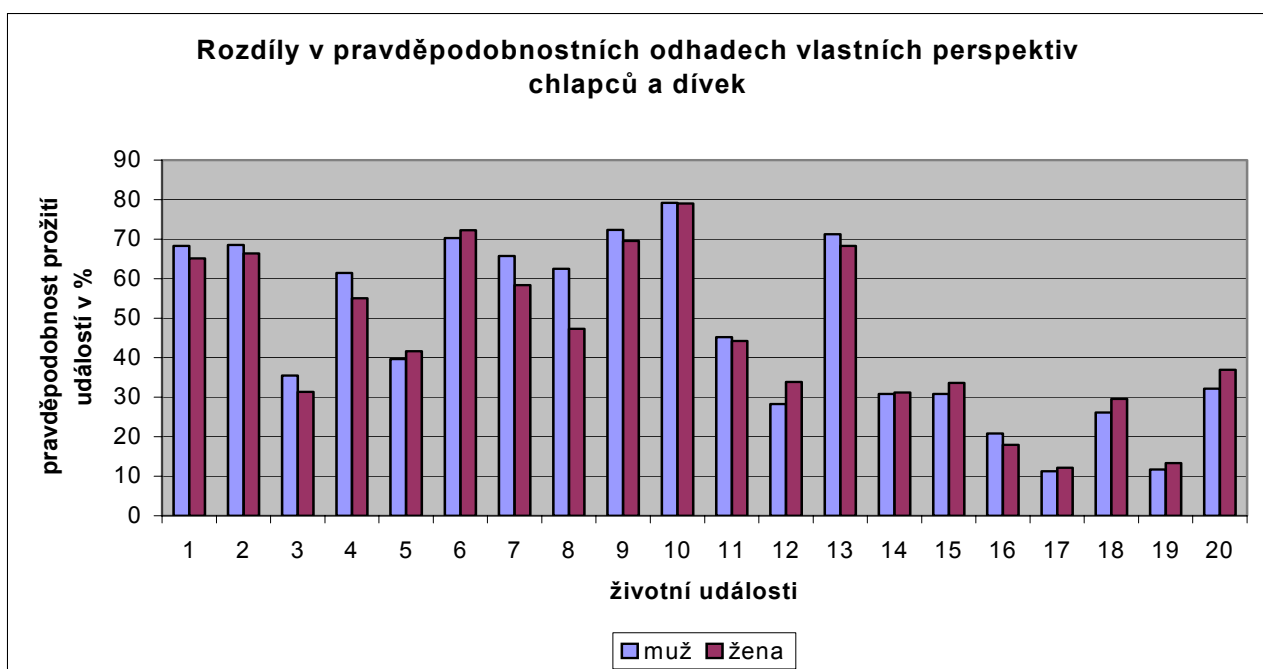
Tab č.4.: Vztah optimismu a pohlaví

pohlaví	N	průměrná míra optimismu	směrodatná odchylka	t	Sig.
muži	326	6,098	10,938	2,751	0,006
ženy	424	4,157	8,388		

b) Odhady vlastných šancí chlapců a dívek

Pomocí Obecného lineárního modelu GLM jsme posoudili rozdíly mezi odhady vlastních šancí na prožití daných životních událostí v souboru chlapců a dívek. Statisticky významné se ukázaly být u položek č. 4 ($F=11,80$), 7 ($F=13,882$), 8 ($F=66,260$) ($p<0,001$) a 12 ($F=8,323$), 20 ($F=6,719$) ($p<0,01$). Chlapci si více než dívky věří v tom, že si udrží dobrý zdravotní stav do 45 let, budou vlastnit dům a budou finančně nadprůměrně odměňováni. Dívky si více než chlapci představují, že se přestěhují do ciziny. Domníváme se, že se do výsledků promítly plány dívek působit nějakou dobu v cizině v roli au pair, případně se do zahraničí provdat. Dívky také více než chlapci počítají s možnými negativními životními událostmi. Signifikantní rozdíl byl naměřen u položky č.20, „přímo se mě dotkne nějaká katastrofa“.

Graf č.2: Rozdíly mezi odhady vlastních šancí u dívek a chlapců



c) Korelace mezi mírou optimismu a vybranými osobnostními proměnnými přinesly následující zjištění: optimismus respondentů se statisticky významně pojí s extravertizí, svědomitostí, pozitivním sebehodnocením a subjektivní pohodou. Záporně koreluje s neuroticismem.

Tab.č.6: Korelace míry optimismu s vybranými osobnostními charakteristikami

	N	optimismus
neuroticismus	722	-0,288**
extraverze	724	0,206**
otevřenost	721	0,075*
přívětivost	726	0,004
svědomitost	720	0,264**
sebeúcta	729	0,356**
SWB	750	0,258**

** Korelace je signifikantní na 1% hladině významnosti

* Korelace je signifikantní na 5% hladině významnosti

4. DISKUSE A ZÁVĚR

V rámci celého výzkumného souboru jsme prokázali existenci systematické chyby v nahlížení vlastní budoucnosti ve směru jejího pozitivního zkreslení u 15 životních událostí z celkového počtu 20 předložených. Poukázali jsme na mezipohlavní rozdíly ve vykazované míře pozitivních očekávání, muži svou budoucnost nahlížejí signifikantně optimističtěji než ženy. Můžeme usuzovat na kulturní a sociální podmíněnost těchto očekávání. Ženy projevíly menší míru optimismu především ve vztahu k společenskému a materiálnímu úspěchu, což by mohlo naznačovat přinejmenším částečnou identifikaci s tradiční méně výkonově orientovanou ženskou rolí. Ve studii provedené na vzorku vysokoškolských studentů (Blížkovská, Rerychová, 2002) jsme srovnávali míru optimistických očekávání našich studentů s výsledky výzkumu Weinsteina (1980) provedeného na souboru amerických vysokoškoláků. Míra optimismu našich studentů ve srovnání s americkými byla celkově signifikantně nižší. Domníváme se, že nezáleží jen na určité inherentní míře optimismu, která je daná dispozičně (Carver, Scheier, 2002a, 2002b), ale i na dalších enviromentálních vlivech (kultuře, výchově, sociálních rolích, ekonomické prosperitě společnosti atd.).

Měli bychom se obávat pozitivní iluze optimismu, nerealistického zkreslení výhledů do vlastní budoucnosti?

V individualistických kulturách Západu se optimismus pojí s pozitivními emocemi, adaptivními (aktivními, na problém orientovanými) copingovými strategiemi, pesimismus s emocemi negativními a copingovými strategiemi maladaptivními s tendencí k vyhnutí se řešení problémů (Chang, 2002).

Optimismus zvyšuje odolnost vůči negativním emocím v zátěži, např. po narození dítěte (Carver, Gaines, 1987, dle Carver, Scheier, 2002b).

Optimismus pozitivně koreluje s nižší mírou předoperačního stresu a s vyšší mírou pooperační spokojenosti (Fitzgerald a kol., 1993, dle Peterson, Bossio, 2002).

Vyšší míra optimismu snižuje míru stresu ve zkouškovém období po prvním semestru u VŠ studentů prvního ročníku (Aspinwall, Taylor, 1992). Tento vztah byl nezávislý na vlivu sebehodnocení, místa kontroly (locus of control) a převládající nálady.

Optimisté více plánují, jsou zaměřeni na vyhledávání informací a snaží se přerámovat negativní událost z hlediska pozitivních aspektů, podporují humor. Užívají méně fatalistických postojů a méně se obviňují. Nezměnitelné situace akceptují rychleji a neunikají z nich (Chang, 2002). Podnikají aktivní kroky k tomu, aby podpořili kvalitu svého života. Více cvičí, jedí nízkotučnou stravu a vykazují více zdraví podporujícího chování (Robbins, Spence, Clark, 1991, dle Scheier, Carver, Bridges, 2002).

Optimisté žijící v naší euroamerické kultuře zkrátka nejsou lidé, kteří mají hlavy schované do písku a ignorují ohrožení jejich pohody.

LITERATURA

- Aspinwall, L.G., Taylor, S.E. (1992). Modeling cognitive adaptation. *Journal of personality and Social Psychology*, 63, 989 – 1003.
- Blatný, M., Osecká, L. (1994). Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě. *Československá psychologie*, 38, 6, 481 – 488.
- Blížkovská, J., Rerychová, K. Jsou naši vysokoškoláci optimisté?
- Carver, Ch.S., Scheier, M. (2002a). Optimism, Pesimism and Self-Regulation. In Chang, E.C. Ed. (2002). *Optimism & Pesimism*. APA, Washington,DC.
- Carver, Ch.S., Scheier, M. (2002b). Optimism. In Snyder,C.R., Lopez, S.J. Eds. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Hřebíčková, M., Urbánek, T. (2001). NEO pětifaktorový osobnostní inventář (podle NEO Five – Factor Inventory P.T. Costy a R.R. McCraee). Praha: Testcentrum.
- Pavot, W., Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators*, 28, 1-20.
- Peterson, Ch. (2000). The Future of Optimism. *American Psychologist* 55, 1, 44 – 55.
- Peterson, Ch., Bossio, L.M. (2002). Optimism and physical well-being. In Chang, E.C. Ed. (2002). *Optimism & Pesimism*. APA, Washington,DC.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Scheier, M.F., Carver, Ch.S., Bridges, M.W. (2002). Optimism, pesimism and psychological well-being. In Chang, E.C. Ed. (2002). *Optimism & Pesimism*. APA, Washington,DC.
- Snyder,C.R., Lopez, S.J. Eds. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Taylor, S. E., Brown, L. (1994). Positive illusions and well-being revisited: separating fact from fiction. *Psychological Bulletin* 116, 1, 21-27.
- Taylor, S.E. (1989). *Positive illusions: Creative self-deception and the healthy mind*. New York: Basic Books.
- Taylor, S. E., Brown, L. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin* 103, 2, 193-210.
- Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology* 39, 5, 806-820.

REGULÁCIA AKO IDENTIFIKÁCIA A REŠPEKT

Eva **BOLFÍKOVÁ**

UPJŠ Košice, Fakulta verejnej správy, Katedra sociálnych vied

Zameranie a cieľ analýzy

Osobnosť ako sociálna bytosť, sa v priestore medzi slobodou a reguláciou stretáva s množstvom v interakciách zakódovaných podnetov. V mnohorozmerných kontextoch sociálneho života kontinuálne nachádza rozmanité spôsoby určovania svojej pozície v prostredí, kde individuálne (i skupinové) správanie viac, či menej podlieha vplyvu normami definovaných limitov. Do akej miery indivíduá prijímajú „nevyhnutnosť“ rešpektu voči diferencovaným regulátorom správania, viazaným na diferencované subjekty regulácie a do akej miery vnímajú svoj regulovaný svet ako svet istoty a bezpečia, svet identifikovateľných šancí na zorientovanú spoluúčasť, resp. ako svet obmedzení a neprirodzeného zasahovania do slobody rozhodovania v snahe vytvárať vlastné podoby alternatív, sú hlavné otázky ktoré viedli k formulovaniu výskumných cieľov.

Koncepcné a metodologické zázemie sa okrem inšpirácie Weberovým modelom byrokracie, ktorá ako ideálny model regulovaného a výlučne racionálneho správania (v organizačných podmienkach) implikuje chápanie správania indivíduí a skupín v moderných spoločnostiach predovšetkým ako účelovo racionálne správanie(s prvkami vzťahu k autorite), ktorým je charakterizovaná podstatná časť ľudských aktivít v spoločnosti, opiera o popis a analýzu spoločnosti ako kultúrneho systému, založeného na chápaní inštitucionalizovaného správania ako systému, určeného súborom sociálnych pravidiel (noriem), produkovaných a reprodukovanych v prostredí sociálnych skupín (Burns, Dietz 1992). Tento prístup rozlišuje medzi súčasnými evolucionistickými prístupmi, zameranými na štúdium ekonomických procesov (Alchian 1950, Hodgson 1992, Nelson, Winter 1982, Vanberg 1989, Witt 1991), problémov organizačnej ekológie (Hannan, Freeman 1989), alebo všeobecno-teoretické štúdium evolučných procesov (Axelrod 1981), Axelrod, Hamilton 1981, Campbell 1975, McLaughlin 1988, Van Parijs 1981).

V týchto prístupoch možno sledovať štúdium sociálnych pravidiel ako regulátorov správania, na báze ktorých sú vytvárané základné „jednotky“ informácií, prenášaných z generácie na generáciu, z populácie na populáciu (ako makro – stupeň) až po mikro – stupeňové procesy, založené na báze interakcií.

Východiská prístupu Burnsa a Dietza (1992) sú spojené s teóriou dynamiky systému aktéra (Burns a kol. 1985, Baumgartner a kol. 1986) a najmä s teóriou systémov sociálnych pravidiel (Burns, Flam 1987) ako efektívnym syntetickým modelom v sociológii, rešpektovaným ako kľúčový pre štúdium inštitúcií (March, Olsen 1989, Ostrom 1990) a blízky filozofii „jazykových“ hier (Wittgenstein 1953). Koncepcia naznačuje chápanie systémov pravidiel (regulátorov) ako systémov, ktoré môžu byť výrazne štrukturované, ale nie nevyhnutne. Komplexnosť sociálneho života vedie k uprednostňovaniu používania tzv. meta – pravidiel, generalizovaných „naprieč“ špecifickými kontextami a zároveň poukazuje na potrebu permanentnej „práce“ s regulátormi vo chvíli aktualizácie špecifických kontextov.

Kontexty vnímania regulátorov správania boli v prezentovanej analýze špecifikované „zavedením“ fenoménu „subjektu regulácie“, keď „vzťah k autorite“ (subjektu) bol predpokladaným stimulátorom „usporiadania“ regulačných mechanizmov.

Ciele výskumu:

1. Zistiť charakter štruktúry regulačných mechanizmov vo vzťahu k diferencovaným subjektom regulácie
2. Zistiť charakter intersubjektových diferencií v regulačných mechanizmoch

Metóda

Výskumná metodika bola štrukturovaná ako batéria položiek (13) regulácie správania v operacionalizácii kľúčových mechanizmov regulácie (Cronbach s $\alpha=0,92$): *harmónia, participácia, prispôsobenie sa – rešpekt, identifikácia, známe vzorce, stabilita, prijatie – akceptácia*.

Úlohou respondentov bolo na 7 – stupňovej škále (1 – rozhodne áno, 7 – rozhodne nie) zhodnotiť mieru významnosti predložených mechanizmov regulácie správania pri riešení rôznych situácií vo vzťahu k subjektom, určeným v dvoch stupňoch:

1. AUTORITA (2)	2. ÚROVEŇ (3)	SUBJEKT
formálna	MIKRO MEZO MAKRO	rodičia nadriadení v zamestnaní politickí predstavitelia SR
neformálna	MIKRO MEZO MAKRO	blízki priatelia spolupracovníci spoluobčania

Význam predložených regulačných mechanizmov bol vo vzťahu k určeným subjektom sledovaný v režime opakovaného merania (vnútrosubjektový faktor: *autorita* (1. formálna, 2. neformálna) a *úroveň* (1. MAKRO, 2: MEZO, 3: MIKRO), resp. *subjekt* (1. rodičia, 2. blízki priatelia, 3. nadriadení v zamestnaní, 4 spolupracovníci, 5. politickí predstavitelia SR, 6. spoluobčania).

Získané empirické údaje boli spracované pomocou deskriptívnej štatistiky, faktorovej analýzy (metóda principal components, rotácia VARIMAX), a multidimenzionálnej analýzy rozptylu MANOVA (2 x 13, 3 x 13, 6 x 13).

Výskumnú vzorku tvorilo 580 náhodne vybraných respondentov z Košíc a okolia, z toho 46,32% mužov a 53,68% žien.

Výsledky analýzy

Regulácia je, podľa výsledkov faktorovej analýzy, vnútorne výrazne štrukturovaný fenomén, keď v komplexe extrahovaných faktorov ako **TRANSSUBJEKTOVÉ faktory**, nešpecifikované ani vzhľadom na ÚROVEŇ, ani vzhľadom na AUTORITU vystupujú dva (čisté – vzhľadom na operacionalizované mechanizmy) faktory: „stabilita“ a „harmónia“.

Ďalší súbor faktorov je špecifikovaný vzhľadom na **ÚROVEŇ**, keď pre samostatné úrovne boli extrahované dva faktory **MEZO** – úroveň: „známe vzorce“ a „anticipácia“ a jeden faktor **MAKRO** – úroveň: „prispôsobenie“ (ako „musím sa prispôsobiť“). Spoločnými faktormi **MIKRO a MEZO** – úrovne sú: „participácia“, „prispôsobenie“ (ako „nechcem byť iný ako oni“), „identifikácia“ a „prijatie“.

Okrem tzv. čistých faktorov, ktoré združujú položky jedného operacionalizovaného mechanizmu, boli extrahované aj tzv. kombinované faktory, ktoré (podľa sýtenia položkami) združujú dva alebo viac mechanizmov regulácie. Jeden kombinovaný faktor bol špecifikovaný pre MIKRO – úroveň: „prispôsobenie a sebakontrola“ a jeden faktor vystupuje ako identický v špecifikácii vzájomnej väzby ÚROVNE a AUTORITY: „známe vzorce – identifikácia – participácia – harmónia“. Tento faktor bol extrahovaný v rovine formálnej AUTORITY na ÚROVNI MIKRO a MAKRO a v rovine neformálnej AUTORITY na ÚROVNI MAKRO.

Charakter faktorovej štruktúry poukazuje na to, že žiadny z extrahovaných faktorov nie je špecifikovaný „len“ vo vzťahu k formálnej, resp. neformálnej AUTORITE

**Tab. 1 Intersubjektové diferencie v regulácii správania (MANOVA 6 x 13)
vo vzťahu k:**

1. svojim rodičom
2. blízkym priateľom
3. svojim nadriadeným v zamestnaní
4. svojim spolupracovníkom
5. politickým predstaviteľom SR
6. svojim spoluobčanom

REGULÁCIA SPRÁVANIA	P	F	MEANS					
			1	2	3	4	5	6
môj postoj nemôže ohroziť moje postavenie	0,00	16,23	3,41	3,45	3,50	3,56	4,05	3,87
poznám zvyčajne účinný spôsob riešenia	0,00	177,22	2,41	2,61	3,21	2,92	4,46	3,72
dokážem odhadnúť správanie sa „druhej strany“	0,00	287,73	2,11	2,37	3,08	2,84	4,47	3,99
k nim patrím	0,00	300,72	1,99	2,30	3,62	3,03	5,12	3,46
moje doterajšie skúsenosti mi pomôžu správne zhodnotiť situáciu	0,00	193,39	2,10	2,22	2,72	2,65	4,03	3,48
musím konať pokojne, bez veľkého napätia	0,00	103,02	2,29	2,49	2,30	2,57	3,67	3,08
dokážem nájsť spôsob riešenia, s ktorým budú všetci spokojní	0,00	178,09	2,57	2,55	2,93	2,83	4,35	3,66
sa musím „ovládať a kontrolovať“	0,00	65,07	2,81	3,04	2,39	2,81	3,79	3,24
sa musím prispôbiť	0,00	90,14	3,13	3,36	2,62	3,14	4,27	3,79
mi záleží na tom, aby so mnou súhlasili	0,00	209,38	2,60	2,66	2,84	2,84	4,68	3,98
nechcem byť iný/á ako oni	0,00	47,41	3,40	3,46	3,75	3,61	4,56	4,02
sa musím podieľať na výslednom riešení	0,00	158,71	2,73	2,77	2,92	2,75	4,52	3,37
moja snaha „prinesie ovocie“	0,00	239,40	2,23	2,37	2,67	2,68	4,52	3,74

Sledovanie *diferencií* vo významnosti predložených regulačných mechanizmov *vo vzťahu k jednotlivým subjektom* (6) poukazuje na to, že tieto diferencie sú vysoko štatisticky významné pre všetky regulačné mechanizmy, najvýznamnejšie pri položkách: „k nim patím“ (F=300,72, P=0,00), „dokážem odhadnúť správanie sa druhej strany“ (F=287,73, P=0,00) a „moja snaha prinesie ovocie“ (F=239,40, P=0,00). Priemerné namerané skóre pre určené položky vo vzťahu k jednotlivým subjektom poukazuje na to, že regulačné mechanizmy najintenzívnejšie pôsobia vo vzťahu k „rodičom“, najmenej intenzívne vo vzťahu k „politickým reprezentantom SR“

Tab. 2 Intersubjektové diferencie v regulácii správania pre *formálne authority*

(MANOVA 3 x 13) vo vzťahu k:

1. svojim rodičom
2. svojim nadriadeným v zamestnaní
3. politickým predstaviteľom SR

REGULÁCIA SPRÁVANIA	P	F	MEANS		
			1	2	3
môj postoj nemôže ohroziť moje postavenie	0,00	22,79	3,41	3,50	4,05
poznám zvyčajne účinný spôsob riešenia	0,00	270,16	2,41	3,21	4,46
dokážem odhadnúť správanie sa „druhej strany“	0,00	436,81	2,11	3,08	4,67
k nim patím	0,00	504,25	1,99	3,62	5,12
moje doterajšie skúsenosti mi pomôžu správne zhodnotiť situáciu	0,00	285,10	2,10	2,72	4,03
musím konať pokojne, bez veľkého napätia	0,00	167,75	2,29	2,29	3,67
dokážem nájsť spôsob riešenia, s ktorým budú všetci spokojní	0,00	254,71	2,57	2,93	4,35
sa musím „ovládať“ a kontrolovať“	0,00	117,88	2,81	2,39	3,79
sa musím prispôbiť	0,00	164,57	3,12	2,63	4,27
mi záleží na tom, aby so mnou súhlasili	0,00	305,31	2,60	2,84	4,68
nechcem byť iný/á ako oni	0,00	73,54	3,40	3,75	4,56
sa musím podieľať na výslednom riešení	0,00	236,24	2,73	2,92	4,51
moja snaha „prinesie ovocie“	0,00	374,73	2,23	2,67	4,52

Sledovanie *intersubjektových diferencií medzi formálnymi autoritami* poukazuje na to, že tieto diferencie sú vysoko štatisticky významné pre všetky regulačné mechanizmy, najvýznamnejšie pri položkách: „k nim patím“ (F=504,81, P=0,00), „dokážem odhadnúť správanie sa druhej strany“ (F=436,81, P=0,00) a „moja snaha prinesie ovocie“ (F=374,73, P=0,00). Vcelku najvýznamnejším regulátorom je mechanizmus „k nim patím“ vo vzťahu k „svojim rodičom (M=1,99). Podľa priemerného nameraného skóre pre určené položky regulácie na *MIKRO* – úrovni ako najintenzívnejšie pôsobiace mechanizmy vystupujú tie, ktoré zvyšujú pocit istoty a bezpečia, pocit známeho, predvídateľného prostredia, najmenej intenzívnymi regulátormi sa javí vedomie, že postoj nemôže ohroziť postavenie individua v prostredí a pocit, že sa musí prispôbiť prostrediu. Na *MEZO* – úrovni ako najintenzívnejšie pôsobia mechanizmy, ktoré regulujú správanie v zmysle zachovania

harmónie, ale tiež mechanizmy, ktoré fungujú ako „opora“ v známych, predvídateľných vzorcoch riešenia situácií v prostredí s potrebou participácie. Najmenej intenzívne pôsobí potreba neodlišovať sa od prostredia a potreba identifikácie, spolu s potrebou pocitu zachovania stability svojho postavenia v prostredí. Na **MAKRO** – úrovni možno ako najintenzívnejšie sledovať mechanizmy regulácie s cieľom zachovať pokoj, harmóniu (resp. nevytvárať konfliktné prostredie) a sebaovládanie. Najmenej intenzívne tu pôsobí potreba identifikácie s prostredím, resp. so subjektom, ale tiež možnosť „využívania známych vzorcov a s tým súvisiaca možnosť regulácie správania v zmysle anticipácie efektivity správania.

Tab. 3 Intersubjektové diferencie v regulácii správania pre neformálne authority

MANOVA (3 x 13) vo vzťahu k:

1. blízkym priateľom
2. svojim spolupracovníkom
3. svojim spoluobčanom

REGULÁCIA SPRÁVANIA	P	F	MEANS		
			1	2	3
môj postoj nemôže ohroziť moje postavenie	0,00	12,26	3,45	3,56	3,87
poznám zvyčajne účinný spôsob riešenia	0,00	104,88	2,61	2,92	3,72
dokážem odhadnúť správanie sa „druhej strany“	0,00	203,01	2,37	2,84	3,99
k nim patrím	0,00	96,64	2,30	3,03	3,46
moje doterajšie skúsenosti mi pomôžu správne zhodnotiť situáciu	0,00	140,06	2,22	2,64	3,48
musím konať pokojne, bez veľkého napätia	0,00	41,85	2,49	2,57	3,08
dokážem nájsť spôsob riešenia, s ktorým budú všetci spokojní	0,00	131,71	2,55	2,83	3,66
sa musím „ovládať“ a kontrolovať“	0,00	15,64	3,04	2,81	3,24
sa musím prispôbiť	0,00	31,99	3,36	3,14	3,79
mi záleží na tom, aby so mnou súhlasili	0,00	155,77	2,66	2,84	3,98
nechcem byť iný/á ako oni	0,00	22,12	3,46	3,61	4,02
sa musím podieľať na výslednom riešení	0,00	94,12	2,77	2,74	3,73
moja snaha „prinesie ovocie“	0,00	156,85	2,37	2,68	3,75

Diferencie vo významnosti mechanizmov regulácie *vo vzťahu k subjektom, definovaným ako neformálne authority* sú podľa výsledkov analýzy vysoko štatisticky významné, aj keď menej ako vo vzťahu k formálnym autoritám, najvýznamnejšie diferencie boli zistené pri položkách: „dokážem odhadnúť správanie sa druhej strany“ (F=203,01, P=0,00), „moja snaha prinesie ovocie“ (F=156,85, P=0,00) a „mi záleží na tom, aby so mnou súhlasili“ (F=155,77). Najmenšie diferencie boli zistené pri položke „môj postoj nemôže ohroziť moje postavenie“ (F=12,26, P=0,00) a „sa musím ovládať a kontrolovať“ (F=15,64, P=0,00). Vo vzťahu k neformálnemu subjektu na **MIKRO** – úrovni ako najintenzívnejšie regulujúci bol podľa priemerného nameraného skóre zistený mechanizmus „známych vzorcov“ a tiež „identifikácie“ (k nim patrím) a participácie, najmenej intenzívne pôsobí pocit potreby zachovania stability v prostredí a potreba prispôbenia sa. Vo vzťahu k neformálnej autorite

na **MEZO** – úrovni ako najintenzívnejšie vystupujú mechanizmy, ktoré pri riešení rôznych situácií vedú k udržaniu harmónie a pokoja, ale tiež vedomie „použitelnosti“ „známych vzorcov“ a potreba participácie, najmenej intenzívne reguluje správanie vo vzťahu k MEZO – subjektu potreba identifikácie so subjektom a potreba pocitu stability pozície v prostredí. Subjekt na **MAKRO** – úrovni vedie reguláciu správania predovšetkým (najintenzívnejšie) smerom k zachovaniu harmónie, pokoja a k sebaovládaniu, sebakontrolu, najmenej intenzívne tu pôsobí potreba identifikácie, možnosť „využiť“ „známe vzorce“ a potreba „prijatia“. Celkovo, okrem mechanizmu „prispôsobenia“ a „participácie“, kde je subjekt MEZO – úrovne intenzívnejším „subjektom regulácie“, než MIKRO – subjekt, viditeľne funguje tendencia rastu intenzity pôsobenia regulačných mechanizmov s rastom miery sociálnej blízkosti.

Tab. 4 Intersubjektové diferencie pre formálne a neformálne authority

na MIKRO – úrovni (MANOVA 2 x 13) vo vzťahu k:

1. svojim rodičom
2. blízkym priateľom

REGULÁCIA SPRÁVANIA	P	F	MEANS	
			1	2
môj postoj nemôže ohroziť moje postavenie	0,48	0,51	3,41	3,45
poznám zvyčajne účinný spôsob riešenia	0,00	13,22	2,41	2,61
dokážem odhadnúť správanie sa „druhej strany“	0,00	18,99	2,12	2,37
k nim patrím	0,00	27,13	1,99	2,30
moje doterajšie skúsenosti mi pomôžu správne zhodnotiť situáciu	0,02	5,32	2,10	2,22
musím konať pokojne, bez veľkého napätia	0,00	11,69	2,29	2,49
dokážem nájsť spôsob riešenia, s ktorým budú všetci spokojní	0,68	0,16	2,57	2,55
sa musím „ovládať“ a kontrolovať“	0,00	11,07	2,81	3,04
sa musím prispôbiť	0,00	11,98	3,13	3,36
mi záleží na tom, aby so mnou súhlasili	0,31	1,03	2,60	2,66
nechcem byť iný/á ako oni	0,37	0,79	3,39	3,46
sa musím podieľať na výslednom riešení	0,44	0,49	2,73	2,77
moja snaha „prinesie ovocie“	0,02	5,58	2,23	2,37

Intersubjektové diferencie medzi formálnou a neformálnou autoritou na MIKRO – úrovni zjavne nevykazujú takú intenzitu, ako diferencie, na ostatných sledovaných úrovniach (MEZO a MAKRO). Sledovanie diferencií medzi intenzitou pôsobenia regulačných mechanizmov vo vzťahu k formálnej, resp. neformálnej autorite na MIKRO poukazuje na to, že najväčšie diferencie sú pri potrebe identifikácie, kde regulácia správania vo vzťahu k formálnemu subjektu (rodičom) je výrazne intenzívnejšia, než vo vzťahu k neformálnemu subjektu (priateľia) a pri možnostiach anticipácie, kde charakter diferencie je obdobný. Najmenej intenzívnym regulátorom vo vzťahu k obidvom subjektom je pocit stability v prostredí.

Celkovo je formálny MIKRO – subjekt výraznejším subjektom regulácie, než neformálny MIKRO – subjekt.

Tab. 5 Intersubjektové diferencie pre formálne a neformálne autority na MEZO – úrovni (MANOVA 2 x 13) vo vzťahu k:

1. svojim nadriadeným v zamestnaní
2. svojim spolupracovníkom

REGULÁCIA SPRÁVANIA	P	F	MEANS	
			1	2
môj postoj nemôže ohroziť moje postavenie	0,47	0,53	3,50	3,56
poznám zvyčajne účinný spôsob riešenia	0,00	26,56	3,21	2,92
dokážem odhadnúť správanie sa „druhej strany“	0,00	16,97	3,08	2,84
k nim patrím	0,00	58,19	3,62	3,03
moje doterajšie skúsenosti mi pomôžu správne zhodnotiť situáciu	0,18	1,84	2,71	2,65
musím konať pokojne, bez veľkého napätia	0,00	23,04	2,29	2,57
dokážem nájsť spôsob riešenia, s ktorým budú všetci spokojní	0,09	2,90	2,93	2,83
sa musím „ovládať a kontrolovať“	0,00	43,90	2,39	2,80
sa musím prispôbiť	0,00	61,95	2,62	3,14
mi záleží na tom, aby so mnou súhlasili	0,89	0,01	2,83	2,84
nechcem byť iný/á ako oni	0,04	3,94	3,75	3,61
sa musím podieľať na výslednom riešení	0,00	9,09	2,92	2,74
moja snaha „prinesie ovocie“	0,78	0,08	2,66	2,68

Intersubjektové diferencie medzi formálnou a neformálnou autoritou na MEZO – úrovni sú výraznejšie, než na MIKRO – úrovni, najvýraznejšie pri mechanizme prispôbenia, ktorý je významnejší vo vzťahu k formálnej, než neformálnej MEZO – autorite a pri identifikácii, kde je charakter diferencie opačný. Vo vzťahu k formálnej autorite ako najvýznamnejšie pôsobí potreba zachovať pokoj a harmóniu, vo vzťahu k neformálnej autorite obdobne. Celkovo tendencia v intenzite významnosti regulačných mechanizmov nemá jednoznačnú orientáciu, keď „známe vzorce“, anticipácia, identifikácia, prijatie a participácia pôsobia intenzívnejšie vo vzťahu k neformálnej autorite a stabilita, harmónia, sebakontrola, prispôbenie sú mechanizmy, ktoré intenzívnejšie regulujú správanie vo vzťahu k formálnej autorite.

Tab. 6 Intersubjektové diferencie pre formálne a neformálne authority na MAKRO – úrovni (MANOVA 2 x 13) vo vzťahu k:

1. politickým predstaviteľom SR
2. svojim spoluobčanom

REGULÁCIA SPRÁVANIA	P	F	MEANS	
			1	2
môj postoj nemôže ohroziť moje postavenie	0,01	6,24	4,04	3,87
poznám zvyčajne účinný spôsob riešenia	0,00	94,10	4,46	3,72
dokážem odhadnúť správanie sa „druhej strany“	0,00	79,68	4,67	3,99
k nim patrím	0,00	288,69	5,12	3,46
moje doterajšie skúsenosti mi pomôžu správne zhodnotiť situáciu	0,00	55,51	4,02	3,47
musím konať pokojne, bez veľkého napätia	0,00	70,44	3,67	3,08
dokážem nájsť spôsob riešenia, s ktorým budú všetci spokojní	0,00	83,87	4,34	3,66
sa musím „ovládať a kontrolovať“	0,00	53,98	3,78	3,23
sa musím prispôbiť	0,00	34,47	4,27	3,79
mi záleží na tom, aby so mnou súhlasili	0,00	77,13	4,68	3,98
nechcem byť iný/á ako oni	0,00	50,74	4,56	4,01
sa musím podieľať na výslednom riešení	0,00	101,12	4,52	3,73
moja snaha „prinesie ovocie“	0,00	95,89	4,52	3,75

Intersubjektové diferencie medzi formálnou a neformálnou autoritou na MAKRO – úrovni sú v porovnaní s ostatnými sledovanými úrovňami najvýraznejšie – pri všetkých položkách regulačných mechanizmov, najvýznamnejšie sú pri položkách: „k nim patrím“ (F=288,69, P=0,00) a „sa musím podieľať na výslednom riešení“ (F=101,12, P=0,00), Kde formálna MAKRO – autorita je výrazne menej účinný subjekt regulácie. Formálna MAKRO – autorita je najvýznamnejším subjektom regulácie vo vzťahu k potrebe zachovania pokoja a harmónie, najmenej vo vzťahu k potrebe identifikácie, možnostiam anticipácie správania a potrebe participácie. Neformálna MAKRO – autorita je z predložených mechanizmov regulácie najvýznamnejším subjektom regulácie, obdobne ako pri formálnej MAKRO – autorite, vo vzťahu k potrebe zachovania pokoja a harmónie, najmenej intenzívne pôsobí ako subjekt regulácie pri potrebe identifikácie, možnostiach anticipácie správania subjektu (obdobne ako pri formálnej MAKRO – autorite) a pri potrebe prijatia

Záver

Všeobecne možno konštatovať, že – podľa prezentovaných zistení – s rastom miery formálnosti a sociálnej dištancie klesá miera intenzity pôsobenia regulačných mechanizmov, keď miera formálnosti je podstatne slabším regulujúcim činiteľom, než miera sociálnej blízkosti (či dištancie)

Výsledky analýzy naznačujú, že intersubjektové diferencie sú podstatne výraznejšie v rovine ÚROVNE (MAKRO, MEZO, MIKRO), než v rovine AUTORITY (formálnej a neformálnej)

Významné je menej intenzívne pôsobenie tých mechanizmov regulácie, ktoré sú vedené potrebou prispôsobenia sa a zachovania stability svojej pozície vo vzťahu k neformálnym autoritám

Literatúra:

1. ALCHIAN, A.A. (1950): Uncertainty, Evolution and Economic Theory: Journal of Political Economy, Vol.58, No.2, pp: 211-221
2. AXELROD, P.D. (1981): The Emergence of Cooperation among Egoists. American Political Science Review, Vol.75, No.2, pp: 306-318
3. AXELROD, A.A., HAMILTON, W.D. (1981): The Evolution of Cooperation. Science Vol.211, No.6, pp: 1390-1396
4. BAUMGARTNER, T., BURNS, T.R., DeVILLE, P. (1986): The Shaping of Socioeconomic Systems. London: Gordon and Breach
5. BURNS, T.R., BAUMGARTNER, T., DeVILLE, P. (1985): Man, Decision and Society. London: Gordon and Breach
6. BURNS, T.R., FLAM, H. (1987): The Shaping of Social Organization. London: Sage
7. CAMPBELL, D.T. (1975): On the Conflicts between Biological and Social Evolution and between Psychology and Moral Tradition. American Psychologist, Vol.30, No.4, pp: 1103-1126
8. HANNAN, M.T., FREEMAN, J. (1989): Organizational Ecology. Cambridge, M.A: Harvard University Press
9. HODGSON, G.M. (1992): Economics and Evolution. Cambridge: Polity Press
10. MARCH, J.G., OLSEN, J.P. (1989): Rediscovering Institutions: The Organizational Basis of Politics. New York: Free Press
11. McLAUGHLIN, P.(1988): Essentialism, Population Thinking, and the Environment. Environment, Technology, and Society, Vol.52, No.1, pp: 4-7
12. NELSON, R.R., WINTER, S.G. (1982): An Evolutionary Theory of Economic Change. Cambridge, M.A: Harvard University Press
13. VANBERG, V. (1989): Rational Choice, Rule-Following and Institutions: An Evolutionary Perspective. Paper presented at the conference „Methodological Problems of Neo-Institutional Economic“ Swedish Collegium for Advanced Study in the Social Sciences, Uppsala, Sweden, August, pp: 17-29
14. VAN PARJS, P.(1981): Evolutionary Explanation in the Social Sciences? An Emerging Paradigm. Totowa, NJ: Rowman and Litchfield
15. WITT, Z. (Evolutionary Theory: The Direction Austrian Economic Should Take? In: Boehm, s. (Ed.): Austrian Economics: Tensions and New Developments. Dordrecht/Boston: Kluwer Academic Press
16. WITTGENSTEIN, L. (1953): Philosophical Investigations. Oxford: Blackwell

VPLYV OSOBNOSTNÝCH FAKTOROV NA SLEDOVANIE SPRAVODAJSKÝCH RELÁCIÍ A SPRACOVANIE NIMI SPROSTREDKOVANÝCH VÝZNAMOV U MATURANTOV

Mária BRATSKÁ, Vesna TURAN

Katedra psychológie, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

Televízne spravodajské relácie v súčasnosti predstavujú jeden z najčastejšie využívaných zdrojov informácií o aktuálnom dianí v blízkom a vzdialenom okolí. Súčasná veda pozná už niekoľko modelov a koncepcií, ktoré sa pokúšajú (viac alebo menej úspešne) ozrejmiť vzťah divákov k tomuto špecifickému mediálnemu produktu (pozri Burton, Jiráček, 2001; McQuail, 1999; Kunczik, Zipfel, 1998; Kunczik, 1995 a iní). Aj keď nemôžeme hovoriť o tom, že existuje všeobecne platná a uznávaná koncepcia, vo všetkých novších modeloch sa objavujú faktory, ktoré sa prejavujú ako individuálne špecifiká recipientov. Z uvedených trendov vyplýva, že človek, prijímateľ mediálnych významov nie je pasívnym účastníkom masovej komunikácie, nespĺňa s masou iných anonymných prijímateľov, ale svojím vnútorným vybavením (schopnosti, zručnosti, charakter, temperament, osobnostné črty...) aktívne vstupuje do uvedenej interakcie.

Na prvý pohľad nejde o žiadny revolučný objav. Ale história skúmania masovej komunikácie poukazuje na pravý opak (napr. teórie masovej spoločnosti a dominantnej paradigmy). Až 70-te roky minulého storočia priniesli výskumy, ktoré sa intenzívnejšie zaujímali o aktívny vstup recipientov do masovej komunikácie.

V našom výskume sme sa preto rozhodli pokračovať v tomto trende a z tohto dôvodu sme sa bližšie zamerali na štruktúru osobnosti, ktorá podľa nášho názoru predstavuje jeden z faktorov, ktorý núti vedcov vnímať človeka ako aktívneho účastníka interakcie s médiami. Naš výskumný výber tvoria maturanti bratislavských stredných škôl, ktorí predstavujú špecifické publikum televízneho spravodajstva, hlavne vzhľadom na svoj vek.

Cieľ štúdie

Cieľom tejto štúdie je zistiť v akom vzťahu je štruktúra osobnosti so sledovaním televíznych spravodajských relácií u maturantov. Pritom sa osobitne zameriavame na vzťah dosiahnutého skóre v jednotlivých osobnostných faktoroch s: výberom médií, preferenciou tematických celkov spravodajských relácií, sledovanosťou správ v prítomnosti iných osôb a vnímaním spravodajských relácií maturantmi.

V tejto štúdií sa snažíme odpovedať na výskumnú otázku:

Aký je vzťah medzi štruktúrou osobnosti maturantov a výberom médií, výberom tém televízneho spravodajstva a spôsobom vnímania spravodajských relácií?

Priebeh výskumu

Výskumný výber tvorilo 195 žiakov maturitných ročníkov gymnázií (N = 94), SOŠ (N = 68) a SOU (N = 33) vo vekovom rozpätí 17 – 19 rokov, ktorí navštevovali bratislavské stredné školy.

Výskum sme realizovali v máji 2003 prostredníctvom troch metód. Prvou bola 20 položková verzia dotazníka UTS 2 (Účinky televízneho spravodajstva, autorky: Turan, Bratská), ktorý skúmal: frekvenciu sledovania spravodajských relácií, ich častí a tematických celkov; ďalej to, s kým mladí ľudia sledujú spravodajské relácie a diskutujú o prijatých informáciách;

dôveryhodnosť televízneho spravodajstva a jeho vplyv na život stredoškolákov. Ďalej sme použili 60 položkovú skrátenú verziu Inventáru piatich osobnostných faktorov (NEO FFI), ktorého autormi sú P. T. Costa a R. R. McCrae a obsahovú analýzu esejí napísaných na tému „*Môj názor na informácie, ktoré sa objavujú v televíznom spravodajstve*“.

Interpretácia výsledkov

Pri interpretácii výsledkov sme sa rozhodli zoradiť ich podľa jednotlivých osobnostných faktorov, pričom interpretujeme len štatisticky významné výsledky.

Neurotizmus (N)

Médiá, z ktorých respondenti čerpali informácie o dianí v SR a v zahraničí

Výsledky nášho výskumu preukázali, že čím respondenti dosahovali **vyššie skóre** vo faktore **neurotizmus** tým **menej často** čítali **noviny** ($\rho = -0,170$; $p \leq 0,019$) a **časopisy** ($\rho = 0,153$; $p \leq 0,036$) a využívali **Internet** ($\rho = -0,164$; $p \leq 0,026$). Predpokladáme, že čím skúmaní maturanti boli menej psychicky vyrovnaní a stabilní, tým menej siahli po médiách, ktoré vyžadovali od nich väčšie úsilie z hľadiska spracovania ich obsahu.

Pútavosť jednotlivých spravodajských tém

Výskum ukázal, že čím opýtaní dosahovali **vyššie skóre** vo faktore **neurotizmus**, tým považovali **senzácie**, o ktorých sa v spravodajských reláciách informuje, za **viac pútavejšie** ($\rho = 0,174$; $p \leq 0,017$). Výsledky potvrdili, že psychicky vyrovnaní maturanti, zaradení do nášho výskumu, ktorých nie je ľahko priviesť do rozpakov, ktorí sú bezstarostnejší a pokojnejší prejavovali menší záujem o správy tohto typu.

Extroverzia (E)

Médiá, z ktorých respondenti čerpali informácie o dianí v SR a v zahraničí

Čím **vyššie skóre** dosahovali maturanti v dimenzii **extroverzia**, tým viac sa orientovali na získavanie informácií prostredníctvom **časopisov** ($\rho = 0,191$; $p \leq 0,009$) a **príbuzných** ($\rho = 0,161$; $p \leq 0,026$). Predpokladáme, že maturantom, ktorí boli viac spoločenský, zhovorčiví a orientovaní na komunikáciu s inými ľuďmi, práve časopisy ľahkou formou poskytovali námety pre spoločenskú konverzáciu. Taktiež, maturanti, pre ktorých je charakteristické to, že sú spoločenský, otvorení a majú rozvinutú sieť sociálnych kontaktov ju aj viac využívali pre získavanie potrebných informácií, ako ich spolužiaci, ktorí sú skôr introvertní.

Pútavosť jednotlivých spravodajských tém

Respondenti, ktorí dosahovali **vyššie skóre** vo faktore **extroverzia** prejavovali **väčší záujem** o informácie o **senzáciách** ($\rho = 0,221$; $p \leq 0,002$), **nešťastiach a katastrofách** ($\rho = 0,156$; $p \leq 0,032$) a **menší záujem** o informácie z oblasti **zahraničnej politiky** ($\rho = -0,155$; $p \leq 0,032$). Domnievame sa, že respondenti, ktorí dosahovali vyššie skóre vo faktore extroverzia, radi trávili čas v spoločnosti iných ľudí sledovali radi senzácie, informácie o rôznych nešťastiach aj preto, že sú častou témou spoločenských rozhovorov. Menší záujem týchto respondentov o informácie o dianí zo Slovenska a zo zahraničia (v prípade informácií o dianí v zahraničí sme zistili štatisticky významnú negatívnu koreláciu) mohol byť podmienený aj tým, že uvedené informácie nie sú až tak atraktívne a vyžadujú väčšiu sústredenosť diváka.

Vnímanie spravodajských relácií

Čím **vyššie** skóre dosahovali respondenti vo faktore *extroverzia*, tým **menej** verili, že sa v televíznych spravodajských reláciách **môžu objaviť skresľujúce informácie, bez toho, aby ich väčšina divákov postrehla** ($\rho = 0,221$; $p \leq 0,003$). Predpokladáme, že uvedený výsledok pramení hlavne z väčšej dôvery extrovertných respondentov v zdravý úsudok iných ľudí.

Otvorenosť (O)

Médiá, z ktorých respondenti čerpali informácie o dianí v SR a v zahraničí

Náš výskum ukázal, že čím maturanti dosahovali **vyššie** skóre vo faktore *otvorenosť* tým častejšie využívali **Internet** ($\rho = 0,172$; $p \leq 0,019$) a získavali informácie od **príbuzných** ($\rho = 0,178$; $p \leq 0,015$). Z výsledkov vyplýva, že respondenti, ktorí boli viac otvorení k novým podnetom, ochotní otvárať sa novým skúsenostiam, skôr využívali nové technológie (Internet) a v komunikácii s inými ľuďmi (príbuzní a známi) dokázali získavať potrebné informácie o dianí v ich okolí.

Pútavosť jednotlivých spravodajských tém

Analýza výsledkov nášho výskumu preukázala, že čím maturanti dosahovali **vyššie** skóre vo faktore *otvorenosť* tým viac ich pútali správy týkajúce sa **kultúry** ($\rho = 0,445$; $p \leq 0,000$), **vnútornej politiky** ($\rho = 0,253$; $p \leq 0,000$) a **zahraničnej politiky** ($\rho = 0,312$; $p \leq 0,000$). Respondenti, ktorí boli viac otvorení k novým skúsenostiam, informáciám, podnetom, a myšlienkam nachádzali uvedené podnety práve v týchto tematických blokoch. Zároveň, čím dosahované skóre vo faktore otvorenosť bolo vyššie, tým uvedení respondenti prejavovali menší záujem o spravodajské témy: senzácie a nešťastia. Domnievame sa, že uvedení respondenti si uvedomovali menšiu informačnú hodnotu príspevkov, ktoré sa zaoberajú skôr nezvyčajnými rekordmi, životom hviezd, neočakávanými udalosťami, ako aj nešťastím iných ľudí (v prípade správ o nešťastí informačnú hodnotu príspevkov znižuje zaužívaný spôsob spracovania, ktorí viac baziruje na počtoch obetí a materiálnych škodách, pričom menej alebo vôbec sa nezaobera príčinami, následkami a možnou prevenciou podobných udalostí).

Sledovanie spravodajstva v prítomnosti iných osôb

Výsledky zároveň preukázali, že maturanti, ktorí dosahovali **vyššie** skóre vo faktore *otvorenosť* mali skôr tendenciu sledovať spravodajské relácie **samostatne** ($\rho = 0,166$; $p \leq 0,023$). Títo respondenti boli viac samostatní a nezávislí od názorov ich okolia a preto predpokladáme, že si skôr utvárali postoje a názory na základe vlastného zhodnotenia udalosti.

Skóre dosiahnuté v jednotlivých osobnostných faktoroch bolo vo významnom vzťahu aj s frekvenciou rozprávania sa respondentov s ľuďmi z ich blízkeho okolia o obsahu televízneho spravodajstva. Maturanti, ktorí dosahovali **vyššie** skóre vo faktore *otvorenosť* **častejšie diskutovali** o obsahu spravodajstva so svojimi **matkami** ($\rho = 0,143$; $p \leq 0,05$). Osoby zaradené do nášho výskumu, ktoré boli viac zvedavé, originálne a tvorivé síce častejšie sledovali spravodajstvo samostatne, ale o témach, ktoré sledovali radi diskutovali s rodičmi, aj s rovesníkmi ($\rho = 0,168$; $p \leq 0,021$).

Vnímanie spravodajských relácií

Ukázalo sa, že čím maturanti dosahovali **vyššie** skóre vo faktore *otvorenosť*, čiže ľudia, ktorí sú viac zvedaví, tvoriví a majú všestrannejšie záujmy, tým **menej** boli presvedčení o tom, že spravodajské relácie prezentujú práve tie **najdôležitejšie informácie** ($\rho = -0,161$; $p \leq 0,027$). Predpokladáme, že ich väčšie skúsenosti aj s informáciami z iných zdrojov im

potvrdili, že spravodajské relácie nedokážu obsiahnuť všetky dôležité informácie, už len z dôvodu napr. obmedzeného časového rozsahu.

Príjemnosť (P)

Médiá, z ktorých respondenti čerpali informácie o dianí v SR a v zahraničí

Výsledky nášho výskumu ukázali, že čím respondenti dosahovali **vyššie** skóre vo faktore **príjemnosť**, tým **častejšie** čítali **časopisy** ($\rho = 0,218$; $p \leq 0,003$), sledovali **televíziu** ($\rho = 0,185$; $p \leq 0,011$) a počúvali **rozhlas** ($\rho = 0,147$; $p \leq 0,043$) za účelom získať relevantné informácie o dianí v ich blízkom a vzdialenom okolí. Predpokladáme, že hlavnou príčinou využívania týchto najtradičnejších zdrojov informácií je väčší konzervativizmus uvedených respondentov.

Pútavosť jednotlivých spravodajských tém

Respondenti dosahujúci vyššie skóre vo faktore **príjemnosť** považovali informácie o **kultúrnych podujatiach** ($\rho = 0,211$; $p \leq 0,004$) a **senzáciách** ($\rho = 0,295$; $p \leq 0,000$) za pútavejšie. Myslíme si, že títo maturanti, ktorí sú svojím okolím považovaní za príjemných spoločníkov sa viac zaujímajú o novinky z kultúry a života celebrit, ako aj o rôzne senzačné a nezvyčajné udalosti, o ktorých sa v spoločnosti hovorí.

Sledovanie spravodajstva v prítomnosti iných osôb

Signifikantné vzťahy sa objavili medzi dosiahnutým skóre vo faktore **príjemnosť** a sledovaním spravodajských relácií v prítomnosti **rodičov**. Čím respondenti boli viac konzervatívni, dôverčiví a čím mali väčšie pochopenie pre iných, tým častejšie sledovali správy spolu s matkami ($\rho = 0,231$; $p \leq 0,001$) a otcami ($\rho = 0,220$; $p \leq 0,003$). Aj keď si nemyslíme, že sledovanie spravodajských relácií je kľúčovým faktorom vo výchove altruistického dieťaťa, domnievame sa, že prítomnosť rodiča v situáciách, keď mladý človek prijíma nové informácie, najmä tie, s ktorými nemá veľké skúsenosti, môže ovplyvniť aj jeho vzťah k okoliu.

Vnímanie spravodajských relácií

Výsledky výskumu preukázali, že čím respondenti dosahovali **vyššie** skóre vo faktore **príjemnosť**, tým viac boli presvedčení o tom, že správy prinášajú prehľad tých **najdôležitejších udalostí** ($\rho = 0,242$; $p \leq 0,001$). Predpokladáme, že sa pod tento výsledok podpísala hlavne tendencia uvedených respondentov čerpať informácie z tradičných zdrojov, akými sú televízia, rozhlas a noviny, ktoré sú tiež rozsahovo obmedzené a informácie v nich sú formálne usporiadané podobne, ako aj v televíznom spravodajstve.

Svedomitosť (S)

Médiá, z ktorých respondenti čerpali informácie o dianí v SR a v zahraničí

Zistili sme **pozitívny vzťah** medzi dosiahnutým skóre vo faktore **svedomitosť** a získavaním relevantných informácií prostredníctvom **časopisov** ($\rho = 0,254$; $p \leq 0,000$). Predpokladáme, že uvedený výsledok môže byť zapríčinený tým, že časopisy venujú väčší priestor menšiemu počtu tém a preto, čím systematickejší boli respondenti, tým viac boli presvedčení, že im časopisy poskytujú viac informácií.

Pútavosť jednotlivých spravodajských tém

Záujem respondentov s vyšším skóre svedomitosti o jednotlivé spravodajské témy je sčasti prekvapivý. Na jednej strane **vyššie** skóre v **svedomitosti** pozitívne korelovalo s **vyšším**

záujmom o správy týkajúce sa *senzácií* ($\rho = 0,202$; $p \leq 0,005$) a *nešťastí* ($\rho = 0,259$; $p \leq 0,000$), a na druhej strane pozitívne korelovalo aj s púťavosťou správ týkajúcich sa *ekonomiky* ($\rho = 0,148$; $p \leq 0,043$). Vzhľadom na odlišnú úroveň náročnosti uvedených správ, ako aj na ich úplne odlišné obsahové zameranie, tento výsledok považujeme za potrebné overiť v ďalších výskumoch.

Sledovanie spravodajstva v prítomnosti iných osôb

Čím skúmaní respondenti dosahovali *vyššie* skóre vo faktore *svedomitosť*, tým *častejšie* sledovali spravodajské relácie v prítomnosti *matky* ($\rho = 0,240$; $p \leq 0,001$). Predpokladáme, že uvedený výsledok je zapríčinený väčšou dôslednosťou a potrebou dodržiavať zaužívané pravidlá správania sa u týchto maturantov. Táto skutočnosť ich vedie k tomu, že častejšie v rovnakom dennom čase sledujú spravodajstvo spolu s matkou, prípadne s rodičmi. K názoru, že ide skôr o rutinné, zaužívané správanie, ako o potrebu prediskutovať videný obsah nás vedie aj fakt, že žiadnu štatisticky významnú závislosť sme neobjavili medzi skóre vo faktore *svedomitosť* a potrebou prediskutovať videný obsah s inými osobami.

Vnímanie spravodajských relácií

Medzi dosiahnutým skóre v jednotlivých osobnostných faktoroch a vnímaním zrozumiteľnosti spravodajských relácií štatisticky sa potvrdil štatisticky významný vzťah len vo faktore *svedomitosť* ($\rho = 0,192$; $p \leq 0,008$). Čím boli respondenti *viac systematickí*, cieľavedomí, na prácu zameraní a zodpovední, tým *viac* považovali spravodajské relácie za *zrozumiteľné a prehľadné*. Domnievame sa, že je to zapríčinené tým, že uvedení respondenti sledovali správy pozornejšie a dôkladnejšie sa zaoberali ich obsahom.

Zároveň respondenti, ktorí mali *vyššie* skóre vo faktore *svedomitosť* viac verili, že správy prinášajú *prehľad tých najdôležitejších informácií* ($\rho = 0,348$; $p \leq 0,000$). Taktiež uvedení respondenti *menej* verili, že sa v spravodajských reláciách *môžu objaviť skresľujúce informácie bez toho, aby ich väčšina divákov postrehla* ($\rho = 0,243$; $p \leq 0,001$). Predpokladáme, že maturanti, ktorí boli systematickejší a zodpovednejší pri sledovaní informatívnych programov, viac dôverovali vlastnému úsudku, ale aj úsudku väčšiny divákov.

Záver

Výsledky nášho výskumu poukázali na významnú úlohu štruktúry osobnosti divákov v sledovaní spravodajských relácií a v spôsobe vnímania ich formy a obsahu. Aj keď pre mediálny výskum vzťah týchto dvoch faktorov nie je neznámy, v slovenských podmienkach je len zriedkavo predmetom výskumu. Práve preto uvedené výsledky považujeme za dôležité.

Náš výskum potvrdil, že dosiahnuté skóre v jednotlivých osobnostných faktoroch ovplyvňuje výber médií, z ktorých maturanti čerpali relevantné informácie o dianí v ich okolí. Zároveň sa potvrdila aj závislosť medzi štruktúrou osobnosti a preferenciou jednotlivých spravodajských tém. Aj keď štruktúra osobnosti určite nie je jediným a najdôležitejším faktorom, uvedené výsledky hovoria v prospech koncepcií mediálnej psychológie, ktoré zdôrazňujú individualitu recipientov mediálnych obsahov. Je zjavné, že určitá typológia je v mediálnom výskume nevyhnutná vzhľadom na veľký počet ich užívateľov a nesmiernu komplexnosť problematiky, ale zároveň sa ukazuje, že pri aplikácii jednotlivých koncepcií a modelov účinkov treba prihliadať aj individuálnu osobnostnú štruktúru recipienta.

Výsledky nášho výskumu sčasti zodpovedali niektoré otázky a nastolili nové. Získané výsledky považujeme za cenné z hľadiska praktickej aplikácie. Keď vychádzame z toho, že človek vstupujúci do mediálneho prostredia by mal byť naň čo najlepšie pripravený, tak práve

mediálnu výchovu považujeme za najlepšiu cestu (bližšie pozri: Turan, Bratská, 2003; Turan, Bratská, 2004a; Turan, Bratská, 2004b). Vyššie uvedené výsledky ale naznačujú, že nie je možné vypracovať univerzálny systém mediálnej výchovy, ktorý by rovnakým spôsobom pristupoval ku všetkým recipientom jednotlivých mediálnych obsahov. Domnievame sa, že cesta individuálneho prístupu, poznávania a rešpektovania špecifik jednotlivcov bude síce tou náročnejšou, ale aj efektívnejšou.

Použitá literatúra:

- BURTON, G. – JIRÁK, J. 2001. Úvod do studia médií. Brno: BARRISTER&PRINCIPAL, 2001.
- KUNCZIK, M. 1995. Základy masové komunikace. Praha: UK, 1995.
- KUNCZIK, M. – ZIPFEL, A. 1998. Úvod u publicističku znanost i komunikologiu. Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert, 1998.
- McQUAIL, D. 1999. Úvod do teorie masové komunikace. Praha: Portál, 1999.
- TURAN, V., BRATSKÁ, M. 2003. Využívání informácií získaných prostřednictvím televizního spravodajstva jako súčasť informálneho vzdelávania v procese kvalitnej prípravy na život a prácu. In: Zborník z konferencie Práca a jej kontexty konanej v dňoch 17. – 19. 9. 2003 v Trenčíne. Bratislava: SPS pri SAV, ČMPS a Personálny úrad ozbrojených síl SR, 2003, s. 98 – 103.
- TURAN, V., BRATSKÁ, M. 2004a. Potenciál a limity mediálnej výchovy v systéme neformálneho vzdelávania stredoškólkov. In: Zborník z konferencie Psychologické dimenzie kvality života konanej v dňoch 19. – 20. 5. 2004 v Prešove, s. 478 - 489.
<http://www.pulib.sk/elpup/FF/Dzuka3/58.pdf>
- TURAN, V., BRATSKÁ, M. 2004. 2004b. Televízne spravodajstvo – dôležitá téma mediálnej výchovy stredoškólkov a stredoškólkáčok. In: Zborník z XXI. Psychologických dní: Svět žen a svět mužů konaných v dňoch 9. – 11. 9. 2004 v Olomouci (zadané do tlače).

KOGNITÍVNE ŠTRUKTUROVANIE A NEISTOTA Z PERSPEKTÍVY MASKULINITY A FEMININITY

Michal ČEREŠNÍK*, Ivan SARMÁNY-SCHULLER**

*Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, e-mail: michal.ceresnik@post.sk

**Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava, e-mail: expssarm@savba.sk

Rodovosť je sociálna, kultúrna a psychologická dimenzia mužskosti (maskulinity) a ženskosti (femininity),

Maskulinita, femininita sú chápané ako rod (gender), sociálny a kultúrny konštrukt, súbor ideí a presvedčení a pod. o tom ako sa majú správať, prezentovať, aké roly majú mať, akými majú byť muži a ženy. (Lukšík, Supeková, 2003)

Pojem rodovosť môžeme vymedziť z dvoch hľadísk:

1. Užšie vymedzenie: ponímanie mužskosti a ženskosti nadväzuje na tradičné mužské a ženské role, v rámci ktorých je muž chápaný ako agresívny, emočne chladný, nezávislý, dominantný, súťaživý a rozhodný a žena je chápaná ako pasívna, citová, závislá, submisívna a nerozhodná. Užšie vymedzenie teda charakterizuje maskulinitu a femininitu ako esencie, ktoré sú mužom a ženám prirodzene dané a samozrejmé. (Lukšík, Supeková, 2003)

2. Širšie vymedzenie: ponímanie mužskosti a ženskosti je otvorené a presne nevymedzuje ich charakteristiky a role, ktoré by mali byť vlastné (Lukšík, Supeková, 2003).

Rodovosť má svoje korene v rovine biologickej, sociologickej a najmä psychologickej. Pre potreby nášho výskumu sme sa sústredili na psychologickú dimenziu tejto témy a pre uvedenie do problematiky načrtneme výsledky niektorých najnovších výskumov, ktoré majú bližšie osvetliť obsahovú náplň maskulinity a femininity.

Marusic (1998) nadväzujúc na výskum Lippa, Connelyho z roku 1990, ktorého hlavným cieľom bolo hľadanie vzťahu medzi gender rolou a psychologickým zdravím, sa zameriava na obsah genderových rolí z hľadiska päťfaktorového modelu osobnosti. Za charakteristiky typické pre konkrétny gender môžeme, na základe uvedenej štúdie, považovať tieto:

Maskulínne charakteristiky: asertivita, aktivita, vyhľadávanie vzrušenia, pozitívne emócie, kompetencia, poriadok, úsilie o výkon, sebadisciplína.

Feminínne charakteristiky: estetické cítenie, pocity, dôvera, čestnosť, altruizmus, skromnosť, vľúdnosť, poslušnosť.

Conway (2000) realizoval výskum, v ktorom sa zameriaval na antagonistické kategórie spoločenstvo (communality) a individualita (agency)^{1,2}. Výsledky poukazujú na to, že ženy

¹ Hofstede a kol. (1998) upozorňuje, že dimenzia maskulinita – femininita je niekedy nesprávne chápaná ako protiklady individualizmus – kolektivismus (ja versus my) a tvrdí, že dimenzie individualizmus – kolektivismus a maskulinita – femininita sú nezávislé. Vo svojej práci preto navrhuje charakterizovať maskulinitu pojmom posilňovanie ega (ego enhancement) a femininitu pojmom posilňovanie vzťahov (relationship enhancement).

² Rovnako by sme mohli pojmy „communality“ a „agency“ nahradiť inými pojmami:

- Stake (2000), ktorý nadväzuje na Angyala (1965), Spenceho (1974) Guisingera, Blatta (1994), používa vo svojej práci výrazy expresivita a inštrumentalita. Stake vo svojom príspevku trochu bližšie obsahovo tieto pojmy definuje. Expresivita ako feminínna črta je charakterizovaná záujmom o iných, kooperáciou, senzitivitou k potrebám iných, emocionálnou otvorenosťou. Inštrumentalita ako maskulínna črta je charakterizovaná snahou o nezávislosť, mocou, ovládaním, úsilím o výkon, sebaapresadením.
- Ward (2000) zasa pre označenie inštrumentality a expresivity používa kategórie „potreba afiliácie“ a „potreba výkonu“, pričom ich sémantickú náplň chápe podobne ako Stake

vyššie skórovali v škále „communality“ a muži vyššie skórovali v škále „agency“, rovnako tiež, že probanti prisúdili vyšší status osobám s vyššou hodnotou „agency“ (s inštrumentálnym správaním) a nižší status osobám s vyššou hodnotou „communality“ (s expresívnym správaním). (Conway, 2000).

Kusá (2002) sa v jednom zo svojich príspevkov venuje rozdielom v emocionalite mužov a žien. Naznačuje, že nespočíva len v tom, že ženy sú schopné a ochotné prejsť svoje emócie navonok, zatiaľ čo muži sú v expresivite svojich emócií zdržanlivejší. Predpokladá, že muži ako osoby zamerané na vlastné sebaapresadenie charakterizované rozhodnosťou, pribojnosťou, sebestačnosťou a dominanciou nie sú v dimenzii svojej maskulinity (samozrejme hovoríme o extrémne) schopní (a ani to nie je v súlade s ich rolou) empatie, či interpersonálnej citlivosti a predstavujú tak normu „anti-femininity“ (Burn, 1996 in Kusá, 2002), pričom femininita je charakterizovaná iracionalitou, zraniteľnosťou, senzitivitou a submisivitou.

Na charakterizovanie psychologických rozdielov medzi ľuďmi z hľadiska statického a dynamického usporiadania objektívnej reality nám môže dobre poslúžiť vymedzenie kognitívneho štýlu v dimenzii závislosť – nezávislosť od poľa. Kognitívny štýl v dimenzii závislosť a nezávislosť od poľa sú charakterizované ako individuálna schopnosť analytického perцепčného spracovania úlohy (Riding, Cheema, 1991 in Pithers, 2000) a sú odvodené z prác Witkina, Ottmana, Raskina a Karpa (1971, in Pithers, 2000; in Terrell, 2002). Závislosť od poľa by sme mohli definovať ako holistickú organizáciu totálneho perцепčného poľa spolu s jeho súčasťami, ktoré sú vnímané ako „zlúčené“ (fused). Nezávislosť od poľa zasa Witkin (et al. 1971 in Pithers, 2000) opísal ako vnímanie častí celku, ktoré sa zreteľne odlišujú od organizovaného celku.³

Ako sme uviedli, kognitívne štýly definované Witkinom pomocou schopnosti štrukturovať perцепčné pole, sú u jednotlivcov populácie odlišné. Kognitívny štýl je vlastne spôsob spracovania informácie.

Kognitívne štrukturovanie je definované Neubergom a Newsonom (1993 in Bar-Tal, Kishon-Rabin, Tabak, 1997) ako vytváranie a používanie abstraktných mentálnych reprezentácií, ktoré sú zjednodušeným zovšeobecnením predchádzajúcej skúsenosti.

Kognitívne štrukturovanie napomáha človeku efektívne nadobudnúť pocit istoty. Ak definujeme neistotu (odstránenie ktorej je podstatou kognitívneho štrukturovania) v súlade s Bunderom (1962 in Bar-Tal, Kishon-Rabin, Tabak, 1997; Sarmány - Schuller 2001) ako neschopnosť adekvátne štrukturovať a kategorizovať informácie, efektívnosť kognitívneho štrukturovania nachádzame v jeho relatívnej automatickosti, nezámernosti a rýchlosti (Brewer, 1988; Shiffrin, Schneider, 1977; Taylor, Crocker, 1981 in Bar-Tal, Kishon-Rabin, Tabak, 1997). Kognitívne štrukturovanie tak uľahčuje vytváranie pocitu istoty, a to tým, že človek nevníma inkonzistentné a irelevantné informácie.

Kognitívne štrukturovanie môžeme veľmi orientačne rozdeliť na potrebu kognitívnej štruktúry a schopnosť vytvoriť si kognitívnu štruktúru.

³ Pri porovnaní kognitívnych štýlov Witkin (et al. 1971 in Pithers, 2000) konštatuje, niekoľko záverov:

1. Kognitívny štýl „nezávislosť od poľa“ je charakterizovaný interkonexiou medzi schopnosťou analyzovať a štrukturovať,
2. „Závislí od poľa“ nedisponujú schopnosťou reštrukturalizácie perceptionského poľa a schopnosťou určiť, či nejaká časť celku chýba,
3. „Závislí od poľa“ sú málo autonómni, orientovaní sociálne a interpersonálne, schopní dlhodobej koncentrácie pozornosti.

Witkin (1971 in Terrell, 2002) pri formulovaní kognitívnych štýlov načrtnol aj možné intersexuálne rozdiely, ktoré sa však v porovnaní s inými výskumami nejavia ako jednoznačné.

Potreba štruktúry je definovaná ako preferencia kognitívneho štrukturovania, ktoré je chápané ako:

1. Opozitum k postupnému spracovaniu informácií.
2. Prostriedok vedúci k pocitu istoty. (Bar-Tal, Kishon-Rabin, Tabak, 1997)

Schopnosť vytvoriť si štruktúru možno vo všeobecnosti definovať ako schopnosť využívať svoje kategórie rovnako ako analytické spracovanie informácií v súlade s úlohami, ktoré sú na človeka kladené. (Bar-Tal, Kishon-Rabin, Tabak, 1997)

Tieto dve premenné, resp. kombinácia ich vysokej, resp. nízkej úrovne determinuje pocit prežívania istoty – neistoty.

Bar-Tal (1989 in Bar-Tal, 1994) je presvedčený o tom, že ľudia sa líšia v schopnosti dosiahnuť istotu, rovnako ako v potrebe riešiť neistotu a táto schopnosť determinuje individuálny pocit platnosti svojich presvedčení.

Z metodologického hľadiska pracuje s dvoma premennými, ktoré pomenoval, analogicky ku konštruktom známym z kognitívneho štrukturovania, potreba istoty a schopnosť dosiahnuť istotu.

Potrebu istoty stotožňuje s potrebou kognitívnej štruktúry. Teoretické východiská, o ktoré sa pri definovaní tohto pojmu opiera, sú prakticky rovnaké ako pri definovaní potreby kognitívnej štruktúry. Povedané slovami Kruglanskeho (1988 in Bar-Tal, 1994), potreba istoty je túžba po vedomostiach, ktoré redukujú dvojznačnosť, pochybnosti a zmätok. Potreba istoty spúšťa intenzívnu epistemickú aktivitu, identifikovanú ako založenú na kategóriách (category based) a proces postupného spracovania informácií (piecemeal process) je nevyužívaný (Fiske, Linville, 1980; Fiske, Pavelchak, 1986 in Bar-Tal, 1994). To znamená, ľudia s vysokou potrebou istoty redukujú neistotu pomocou kognitívneho štrukturovania.

Schopnosť dosiahnuť istotu je definovaná ako vyhýbanie sa informáciám, ktoré človek nevie kategorizovať v súlade s existujúcimi poznatkami, a organizovanie poznatkov tak, aby boli prispôsobené existujúcej kognitívnej štruktúre. Táto definícia zasa plne zodpovedá definícii schopnosti vytvárať si kognitívnu štruktúru.

Na základe spomínaných východísk sme v našej práci vymedzili hypotézy⁴, ktoré sme výskumne overovali.

Výskum sme realizovali na vzorke 253 probantov, ktorým sme v závislosti od výskumnej skupiny administrovali tieto dotazníky:

PNS - Personal Need for Structure (autori: Thopson, Naccarato, Parker, 1989) – dotazník pozostáva z 12-tich tvrdení, ktoré sú posudzované na 6-stupňovej škále (pozri prílohu). Položky dotazníka sú konštruované na zachytenie spôsobu spracovania a organizácie informácií, stereotypných reakcií, externých kľúčov pri tvorení súdov, spracovania inkonzistentných informácií, snahy obohacovať existujúce vedomosti (Hess, 2001). Výstupom pre štatistické spracovanie sú tri škály: želanie štruktúry, odpoveď na chýbanie štruktúry a potreba štruktúry.

⁴ H1: Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi maskulinitou a schopnosťou vytvárať si štruktúru.

H2: Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi femininitou a potrebou kognitívnej štruktúry.

H3: Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi maskulinitou a prežívaním neistoty.

H4: Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi femininitou a prežívaním neistoty.

AACS Scale– Ability to Achieve Cognitive Structure Scale (autor: Bar-Tal, 1993) – dotazník pozostáva z 24 – och tvrdení, ktoré probant posudzuje na 6-stupňovej škále (pozri prílohu). Položky dotazníka zachytávajú 4 oblasti: ľahké použitie kognitívneho štrukturovania, ťažkosti s použitím kognitívneho štrukturovania, ľahké použitie postupného spracovania informácie, ťažkosti s použitím postupného spracovania informácie (Bar-Tal, Rabin, Tabak, 1997). Výstupom je jediné číslo, ktoré charakterizuje individuálnu schopnosť vytvoriť si kognitívnu štruktúru.

N-I - Dotazník neistoty – istoty (autor: Kováč, 1969) – dotazník pozostáva z 54-och položiek s alternatívami a) a b). Pri každej položke sa má probant rozhodnúť pre jednu z alternatív (pozri prílohu). Ak sa probant nevie rozhodnúť ani pre jednu z predkladaných alternatív, môže zvoliť aj alternatívu c), ktorá však pre vyhodnotenie metodiky nie je validná. Výstupom pre štatistické spracovanie je päť škál, ktoré sú zároveň i stupňami neistoty - istoty: normálna neistota, zvýšená neistota, patologická neistota, normálna istota a abnormálna istota.

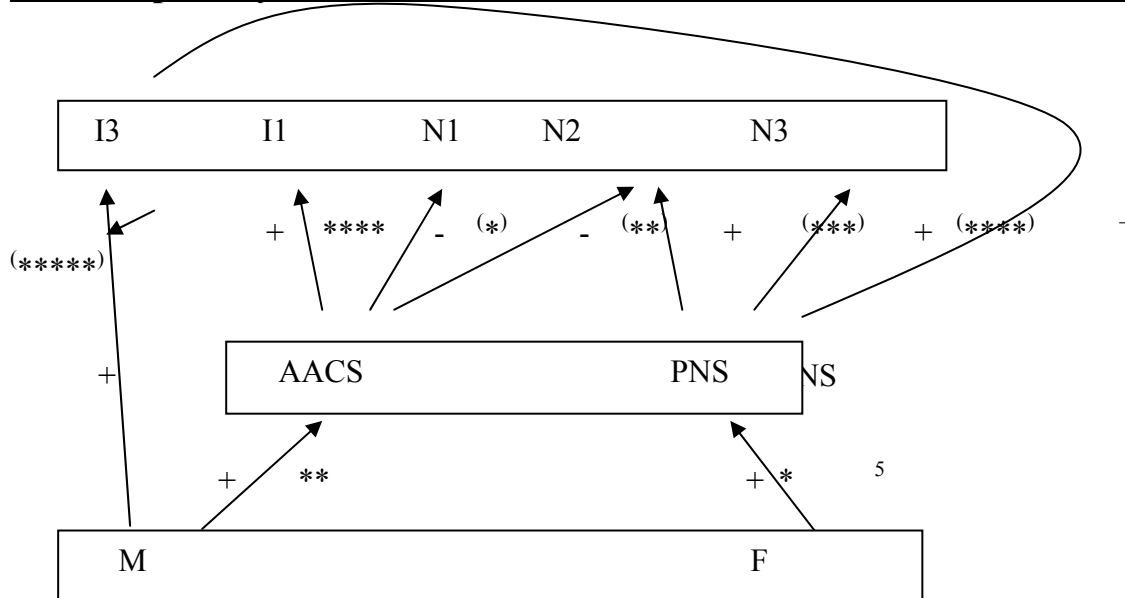
SAI - Singapore Androgyny Inventory (autor: Ward, 2000), tento dotazník obsahuje 45 položiek, ktoré sú rozdelené do troch kategórií: maskulinita, femininita, žiadúcnosť. Položky sa pravidelne striedajú a probant má k dispozícii 6-stupňovú škálu na ich posúdenie (pozri prílohu). Výstupom pre štatistické spracovanie sú tri škály: škála maskulinity, femininity a žiadúcnosti.

ŠMŽ - Škála mužskosti a ženskosti (autor: Kusá, 2000), tento dotazník obsahuje 45 položiek, ktoré sú rozdelené do troch kategórií: maskulinita, femininita, žiadúcnosť. Položky sa pravidelne striedajú a probant má k dispozícii 6-stupňovú škálu na ich posúdenie (pozri prílohu). Výstupom pre štatistické spracovanie sú tri škály: škála maskulinity, femininity a žiadúcnosti.

PAQ – Personal Attributes Questionnaire (autori: Spenceová, Helmreich, 1978), tento dotazník obsahuje 24 položiek. Pre vyhodnotenie dotazníka sa však používa len 16 položiek. Probant položky posudzuje na 5-bodovej škále. Výstupom pre štatistické spracovanie sú dve škály: škála maskulinity, femininity.

Výsledky, ku ktorým sme dospeli, opisuje schéma na nasledujúcej strane. Z nej čítame, že charakteristikou maskulinity je AACS a femininity PNS. Tieto premenné ďalej vplyvajú na pocit istoty, resp. neistoty. Konkrétne AACS preukazateľne vplyva na znižovanie N1 a N2 a zvyšovanie I3, PNS vplyva na zvyšovanie N2 a N3. Jediným priamym vplyvom rodovej role na pocit neistoty – istoty je vplyv maskulinity na I3. Ostatné vzájomné možné vzťahy medzi premennými neboli na danej výskumnej vzorke preukázané alebo boli nejednoznačné.

Stanovené hypotézy sme podporili, resp. nepodporili nasledovne: H1 a H2 sme podporili, H3 a H4 sme nepodporili pre nejednoznačnosť výsledkov.



M=maskulinita, F=femininita, AACS=schopnosť vytvoriť si štruktúru, PNS=potreba kognitívnej štruktúry, I3=abnormálna istota, I1=normálna istota, N1=normálna neistota, N2=zvýšená neistota, N3=patologická neistota

Cieľom našej práce bolo doplniť komplex informácií, ktoré sa týkajú obsahovej náplne maskulinnej a femininnej role. Sústredili sme sa na identifikovanie nových atribútov, ktoré sú typické pre maskulinne a femininne prejavy správania a doposiaľ im neboli prisúdené.

Výsledkom nášho výskumu sú dva základné fakty.

Maskulinita je charakterizovaná vysokou schopnosťou vytvoriť si kognitívnu štruktúru. Toto zistenie veľmi vhodne zapadá do modelu, v ktorom je maskulínny človek typický sebakpresadením, výkonom, dravosťou až agresivitou, aktivitou, dominanciou a riadením.

⁵ *Hodnota F – testu pre premennú PNS pri porovnávaní skupín maskulínny, feminínny, androgýnnny, indierencovaný dosahovala hodnoty 2.330 (p=0.081), 3.240 (p=0.021) a 4.253 (p=0.007), pričom priemerná hodnota typu feminínny bola takmer vždy najvyššia a pohybovala sa v rozmedzí 45 až 51 bodov.

**Hodnota F – testu pre premennú AACS pri porovnávaní skupín maskulínny, feminínny, androgýnnny, indierencovaný dosahovala hodnoty 2.657 (p=0.054) a 3.021 (p=0.035), pričom priemerná hodnota typu maskulínny bola vždy najvyššia (86, resp. 91 bodov). Pri testovaní pomocou lineárnej regresie sme zistili hodnoty t=2.331 (p=0.022) a t=5.012 (p=0.000).

***Hodnota F – testu pre premennú I3 pri porovnávaní skupín maskulínny, feminínny, androgýnnny, indierencovaný dosahovala hodnoty 1.392 (p=0.252), 1.660 (p=0.181) a 3.415 (p=0.021), pričom priemerná hodnota typu maskulínny bola vždy najvyššia a pohybovala sa v rozmedzí 1.75 až 2.75 bodu. Pri testovaní pomocou lineárnej regresie sme zistili hodnoty t=1.509 (p=0.135), t=1.904 (p=0.060) a t=3.108 (p=0.003).

****T-hodnota pri testovaní pomocou lineárnej regresie dosiahla hodnotu 4.133 (p=0.000).

(*)T-hodnota pri testovaní pomocou lineárnej regresie dosiahla hodnotu -1.986 (p=0.049).

(**)T-hodnota pri testovaní pomocou lineárnej regresie dosiahla hodnotu -3.694 (p=0.000).

(***)T-hodnota pri testovaní pomocou lineárnej regresie dosiahla hodnotu 2.154 (p=0.033).

(****)T-hodnota pri testovaní pomocou lineárnej regresie dosiahla hodnotu 2.599 (p=0.010).

(*****)T-hodnota pri testovaní pomocou lineárnej regresie dosiahla hodnotu -3.626 (p=0.000).

Orientácia v sociálnom poli spojená s okamžitou reštrukturalizáciou podnetov a rýchlym rozhodovaním mu umožňuje uplatniť mechanizmy, ktoré by sme mohli opísať ako ego-posilňujúce. Schopnosť vytvoriť si štruktúru, ktorou disponuje, je výhodná z hľadiska permanentného vyhľadávania relevantných informácií, ktoré sú asimilované do existujúceho súboru poznatkov daného človeka, a umožňujú mu odbúravať pocit neistoty a nadobúdať pocit istoty, ktorý môže prechádzať až do patologických foriem.

Femininita je charakterizovaná vysokou potrebou štruktúry. Feminínny človek je typický skôr sociálnym cítením v zmysle orientácie na vzťahy, záujem o druhých u neho prevažuje nad osobnými záujmami, je emocionálny a málo presadzujúci sa. Orientácia v sociálnom poli je u neho sťažená pomalou reštrukturalizáciou percipovaného poľa a pomalým rozhodovaním. Vysoká potreba štruktúry, spojená s nesystematickým vyhľadávaním relevantných informácií a nadmerným, často neadekvátnym, využívaním malého počtu vytvorených kategórií, spôsobuje redukcii istoty a prežívanie neistoty, ktoré často prechádza až do patologických foriem.

Táto deskripcia je však vo svojej podstate značne zjednodušujúca. V ľudskej populácii žije len málo ľudí (ak vôbec nejakí), ktorých by sme mohli charakterizovať ako „čistý“ maskulínny typ bez prímiesy feminínnych vlastností alebo ako „čistý“ feminínny typ bez prímiesy maskulínnych vlastností. Každý sme svojim individuálnym spôsobom do určitej miery maskulínny aj feminínny. Sme zmesou charakteristík, ktoré ako societa pripisujeme mužom a ženám. Preto aj naša schopnosť vytvoriť si štruktúru a potreba štruktúry, resp. ich kombinácia a zastúpenie v našej osobnosti sú individuálne špecifické a určujú naše prežívanie neistoty, resp. istoty.

Literatúra:

- Bar-Tal, Y. 1994. Uncertainty and the perception of sufficiency of social support, control, and information. In: „Psychological Record“. Business Source Premier, 1994, Vol 44. No. 1. ISSN 00332933.
- Bar-Tal, Y., Kishon-Rabin, L., Tabak, N. 1997. The effect of need and ability to achieve cognitive structuring on cognitive structuring. In: „Journal of personality and social psychology“. American psychological association, 1997, Vol. 73, No. 6, p. 1158 – 1176.
- Conway, M. 2000. A status account of gender stereotypes: beyond communality and agency. In: Sex roles: A Journal of Research, 2000 http://www.findarticles.com/cf_0/m2294/2000_August/69015940/p1/article.jhtml?term=%2BAdrogyny+%2BPsychology+2BSocial+2Baspects.
- Hess, T. M. 2001. Ageing-related influences on personal need for structure. In: „International journal of behavioral development“. The international society for the study of behavioral development, 2001, Vol. 25, No. 6, p. 482 – 490. ISSN 10.1080/01650250042000429.
- Kusá, D. 2000. Psychologická androgýnia – evergreen v chápaní maskulinity – feminity?. In: Zborník „Psychologie pro třetí tisíciletí“. Praha: Testcentrum, str. 129-130, 2000. ISBN 80-86471-04-7.
- Kusá, D. 2002. Dimenzie emocionality a rodová odlišnosť: „aktívna“ a „pasívna“ v emočnej bilancii mužov a žien. In: Zborník: „Psychológia na rázcestí“. Bratislava: Stimul, str. 439-445, 2002. ISBN 80-85697-88-2.
- Lukšík, I., Supeková, M. 2003. Sexualita a rodovosť v sociálnych a výchovných súvislostiach. Bratislava: Humanitas, 2003. ISBN 80-89124-01-1.
- Marusic, I. 1998. Relations of masculinity and feminity with personality dimensions of the five-factor model. In: Sex roles: A Journal of Research, 1998 http://www.findarticles.com/cf_dls/m2294/n12_v38/20816290/p1/article.jhtml?term=androgyny.
- Pithers, B. 2000. Field dependence - field independence and vocational teachers. Queensland: UTS Reseach Centre for Vocation Education and Training, 2000. ISBN 1-920698-37-X. <http://www.uts.edu.au/fac/edu/rcvet/working%20papers/0051Pithers.pdf>.
- Sarmány-Schuller, I. 2001. Potreba štruktúry a schopnosť vytvárať štruktúry ako osobnostné konštrukty. In: Zborník „Psychológia pre bezpečný svet“. Bratislava: Stimul, str. 336-339, 2001. ISBN 80-88982-53-7.
- Spence, J. T., Helmreich, R. L. 1980. Masculine Instrumentality and Feminine Expressiveness: Their Relationships with Sex Role Attitudes and Behaviors. In: „Psychology of Women Quarterly“. Human Science Press, 1980, Vol 5(2). ISSN 0361-6843/80/1600-0147.
- Terrell, S. R. 2002. The Use of Cognitive Style as a Predictor of Membership in Middle and High School Programs for the Academically Gifted. New Orleans, 2002. <http://137.99.89.70:8001/siegle/aera/NewOrleans/SteveTerrell.pdf>.
- Ward, C.A. 2000. Models and Measurements of Psychological Androgyny: A Cross-Cultural Extension of Theory and Research. In: Sex roles: A Journal of Research, 2000 http://www.findarticles.com/cf_0/m2294/2000_Oct/71966972/print.jhtml.

TVORBA UKAZATELŮ ETNICKÉ IDENTITY, ETNICKÉ DISTANCE A REÁLNÉHO KONTAKTU S JINÝMI ETNIKY

Jiří DALAJKA

Centrum výzkumu vývoje osobnosti a etnicity
Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně,
Email: dalajka@centrum.fss.muni.cz

V rámci projektu PHARE - Multi-cultural Education Reform EUROPEAID/112287/D/SV/CZ proběhlo dotazníkové šetření, zaměřené na zjišťování interetnických vztahů mezi dětmi pátých, osmých a devátých tříd základních škol. V rámci tohoto výzkumu bylo zapotřebí se vypořádat s uchopením základních ukazatelů.

Jedná se především o ukazatele, jež vznikli agregací jednotlivých položek dotazníku. Prvním tímto ukazatelem je **etnická identita**. Tento ukazatel nestaví pouze na sebedeklaraci dětí k určité národnosti, ale je vytvořen skrze konstrukt, zahrnující také národnosti rodičů a jazyk, kterým doma spolu mluví. Získaly jsme tak ukazatel, který lépe odráží situaci, ve které se dítě pohybuje. Na jeho základě byla posléze odvozena etnicita dítěte. Dalším ukazatelem je tzv. **etnická distance**. Tento ukazatel vznikl agregací patnácti otázek týkajících se postojů dítěte a vypovídá o míře odstupu k odlišným národnostem a etnikům. Třetím ukazatelem je míra reálného kontaktu. V tomto ukazateli jsou zmapovány čtyři oblasti, ve kterých se děti pohybují - škola, rodina, kamarádi, širší sociální okolí. Tento ukazatel vypovídá o skutečném kontaktu dětí s odlišnými národnostmi. Příspěvek se věnuje způsobu vymezení a využití těchto ukazatelů.

Výzkumný vzorek:

Výzkum proběhl na 40 školách, celkem 79 třídách (39 pátých tříd; 13 osmých tříd; 27 devátých tříd).

Zúčastnilo se ho 1625 dětí (784 chlapců a 766 dívek - /75 nevedlo pohlaví)

Ukazatel etnická identita:

Jde o pojem, který umožní pochopit možné zdroje odlišností na straně minorit i majority a tím i objasnit zdroje netolerance a předsudků. Zavedli jsme jej pro uchopení etnického pozadí jednotlivých respondentů. Prostá sebereprezentace národnostní příslušnosti se nám pro potřeby interpretace výsledků zkoumání nezdála dostatečná. Tato sebereprezentace může být zatížena například neochotou sdělovat informace výzkumníkovi prostřednictvím dotazníků.

V dotazníkových šetřeních jsou odpovědi nesporně silnou mírou ovlivňovány strachem ze zneužití těchto údajů a s tím spojenou vlastní neochotou přihlásit se k národnosti zatížené nelibostí majority.

Prostá sebedeclarace etnické příslušnosti má následující omezení:

- Neochota sdělovat tyto informace formou dotazníků
- Strach ze zneužití těchto údajů
- Vlastní neochotou přihlásit se k národnosti zatížené nelibostí majority (Říčan, 2003)
- Vlastní nejasnost etnické identity

V některých výzkumech se jako ukazatel používá uváděná národnost rodičů (Turková, 2003), čímž se dítě vyhne problematické otázce vlastní identity. Pro potřeby analýzy našich výsledků jsme se rozhodli zpracovávat souhrnně odpovědi z více otázek, které nám mohou pomoci odhalit pozadí etnických kořenů dítěte a tím jejich vliv na jeho postoje a chování.

Implicitně uvažujeme v kategoriích majority a minorit, počítáme s tím, že člověk je nebo není té či oné národnosti - etnika. Počítáme s etnickou příslušností jako faktem. Jistou komplikací se stává, pokud si položíme otázku, kde začíná jedno etnikum a končí druhé. Pokud chceme usuzovat na příslušnost k určitému etniku musíme k tomu použít určitých znaků. K těmto znakům patří především jazyk a vlastní deklarace příslušnosti k určitému etniku. Dále takovými znaky mohou být - místo narození, barva kůže, určité kulturní návyky, náboženství atd. (které jsme však v našem výzkumu nesledovali).

Z etnické příslušnosti se tak stává konstrukt, který na individuální úrovni může být více či méně soudržný. Otázka není tudíž postavená „určité etnikum - ano či ne“, ale důležité je určit, které z uvažovaných znaků jsou přítomné.

Naše operacionální definice je založena na 4 znacích:

- vlastní sebedeclarace k určité národnosti
- národnost otce
- národnost matky
- jazyk používaný doma.

Z otázek byl vytvořen průměrový index, je nutno podotknout, že odpovědi na jednotlivé otázky byly strukturované: 1 = majoritní (sebedeclarace české národnosti/ česká národnost rodičů/ doma mluví česky); 2 = minoritní (všechny odpovědi odkazují k minoritní národnosti).

Tab. č. 1) Charakteristika vzorku na základě ukazatele „Etnická identita“

	Absolutní četnosti	%
1,00 - majoritní	1343	82,6%
1,25	120	7,4%
1,33	10	0,6%
1,50	62	3,8%
1,67	8	0,5%
1,75	34	2,1%
2,00 - minorita	44	2,7%
Celkem	1621	99,8%
Missing	4	0,2%
	1625	100%

Popis tabulky:

- Hodnota 1 - znamená, že respondent odpověděl na všechny otázky konzistentně ve smyslu, české, česká atd.
- Hodnota 2 – znamená, že všechny odpovědi byly konzistentní ve smyslu minoritních odpovědí (jsem vietnamské národnosti, otec i matka jsou vietnamské národnosti a doma se spolu bavíme vietnamsky atd.)

Hodnoty 1,25 - 1,75 znamenajú, že odpovedi nebyli konzistentní, napríklad dieťa seba samo prezentovalo ako Čecha, pri tom rodiče jsou Romskej národnosti a baví se spolu romsky (Větší variabilita ukazatelů vznikla díky chybějícím odpovědím - pokud dítě odpovědělo pouze na dvě či tři otázky, počítal se ukazatel z pouze ze dvou či tří odpovědí.)

Pro potřeby výzkumu byl zaveden ještě ostřeji rozlišující ukazatel etnické identity - ukazatel nazvaný etnicita (viz. Tab.č. 2.)

Číslo 1 značí majoritní etnickou identitu, číslo 2 značí jistou komplikovanost etnické identity (alespoň v jedné otázce respondent dal minoritní odpověď; ukazatel byl vytvořen sloučením ukazatelů etnické identity 1,25 - 2 z předešlé tabulky)

Tab. č. 2) Ukazatel etnicity - deskripce

	Absolutní četnosti	%
1 - majorita	1343	82,6%
2 - etnická minorita	260	16,0%
Celkem	1603	98,6%
Missing	22	1,4%
Celkem	1625	100%

S tímto ukazatelem nazvaným etnicita se dále pracovalo. Za povšimnutí stojí, že díky takto rozšířeného pojetí jsme identifikovaly 16% našeho vzorku u kterého není majoritní etnicita.

Pro ilustraci nejvíce zastoupených národností v našem vzorku uvádíme v tabulce č.3 vlastní sebedeclaraci žáků (tudíž pouze jednoho znaku ukazatele Etnicita)

Tab. č. 3) Národnost dle sebedeclarace (ke které národnosti patříš?)

	Absolutní četnosti	Procent
Česká	1405	86,4%
Romská	36	2,2%
běloši	30	1,8%
Slovenská	14	,9%
Vietnamská	13	,8%
Moravská	13	,8%
Češi + Romové	12	,7%
nevím	8	,5%
Evropané	7	,4%
Maďarská	5	,3%
Československá	4	,2%
Slované	4	,2%
Ruská	3	,2%
Ukrajinská	3	,2%
Češi + Němci	2	,1%
Arménská	2	,1%

Ukazateľ etnické distance:

Tento ukazateľ bol vytvorený s cieľom kvalifikovať jednotlivé respondenty podľa ich vzťahu k iným etnikám. Rieka nám, či sa odpovedi jednotlivých respondentov blížili k otvorenosti a vysokej tolerancii na jednej strane, či sa v odpovediach zračil veľký odstup k minoritám.

Do tohto ukazateľa boli zahrnuté nasledujúce otázky:

6) Vadilo by ti, ak by spolužák/spolužačka inej než tvojej národnosti s tebou chodil/a do triedy?

7) Vadilo by ti, ak by spolužák/spolužačka inej než tvojej národnosti s tebou sedel/a v lavici?

9d)

A - chcel bych

B - prišlo by mi to normálne

C - prišlo by mi to divné

D - nechcel bych

chodiť do školy s deťmi rôznych národností.

13 a,b,c,d,e,f,h)

A - chcel bych

B - prišlo by mi to normálne

C - prišlo by mi to divné

D - nechcel bych mať v rodine Američana; Žida; Afričana; Roma; Araba; Rusa; Vietnámca.

17 a,c,d)

A - chcel bych

B - prišlo by mi to normálne

C - prišlo by mi to divné

D - nechcel bych priateľiť sa s Vietnámcom/Vietnámkou; priateľiť sa s Romom/Romkou; priateľiť sa s Arabom/Arabkou

20) Vadilo by ti, ak by niekto inej než tvojej národnosti býval v tej istej ulici?

22) Kto si myslíš, že by mal žiť v Českej republike?

kdokoli, kto chce

Abychom podporili oprávnenie vytvoriť takový súhrnný ukazateľ vypočítali sme korelácie jednotlivých položiek navzájom.

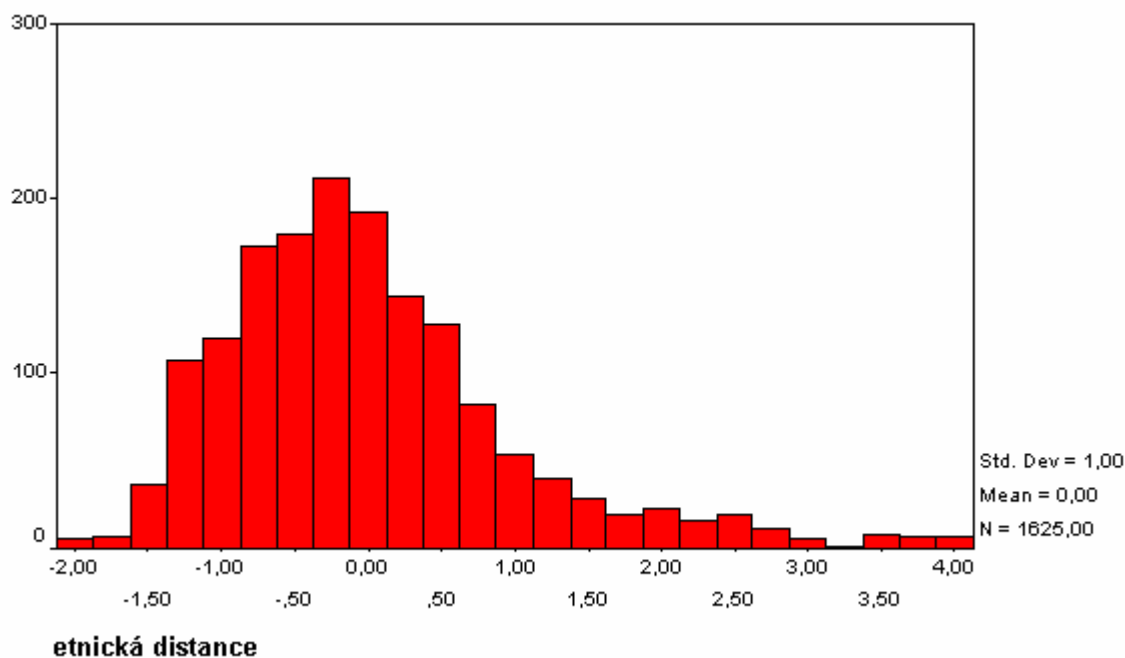
Tab. č. 4) Korelační matice

	P09D	P06	P07	průměr 13: a - h	průměr 17 a;c;d	P20	P22E
P09D	1	,271(**)	,385(**)	,356(**)	,355(**)	,231(**)	,227(**)
P06	,271(**)	1	,527(**)	,155(**)	,206(**)	,347(**)	,178(**)
P07	,385(**)	,527(**)	1	,256(**)	,337(**)	,425(**)	,274(**)
Průměr 13: a - h	,356(**)	,155(**)	,256(**)	1	,539(**)	,183(**)	,221(**)
průměr 17 a;c;d	,355(**)	,206(**)	,337(**)	,539(**)	1	,263(**)	,293(**)
P20	,231(**)	,347(**)	,425(**)	,183(**)	,263(**)	1	,189(**)
P22E	,227(**)	,178(**)	,274(**)	,221(**)	,293(**)	,189(**)	1

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

Faktorová analýza jednoznačně prokázala existenci jediného faktoru, který lze interpretovat jako míru etnické distance. Tento ukazatel nabývá hodnoty od -2,09 do 3,9 průměrná hodnota je 0.

Graf č. 1) Etnická distance - rozložení



Grafické zobrazení rozložení četností ukazuje převahu vstřícnějšího přístupu respondentů k minoritám. Nižší hodnoty (vlevo) vyjadřují blízkost, a na druhou stranu, čím vyšší hodnota,

tím je odstup k jiným etnikům větší. Hodnota 0 značí průměrnou četnost faktoru etnické distance vzhledem k celému vzorku. Z grafu je patrné, že extrémní hodnoty se vyskytují především na pólu vysoké etnické distance, což znamená, že v našem souboru je malá skupina vyhraněných jedinců, kteří silně prezentují svůj negativní postoj k minoritám.

Ukazatel etnická distance:

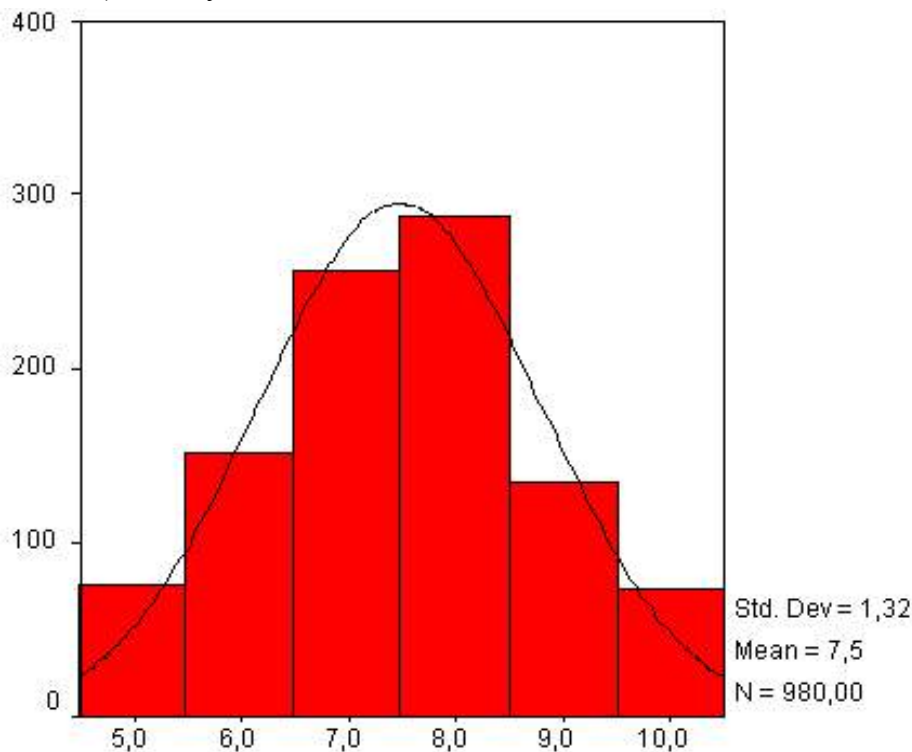
Dále byl vytvořen ukazatel prezentovaného reálného kontaktu dětí s lidmi jiné národnosti. Cílem tohoto ukazatele je zjistit, jak často a jak intenzivně se naši respondenti setkávají ve svém životě s minoritami. Záměrem bylo odlišit respondenty, kteří vesměs nepotkávají nikoho, kdo je jiné etnické příslušnosti než oni, od respondentů, kteří se stýkají s příslušníky minorit doma, ve škole i v mimoškolních aktivitách.

Tento ukazatel byl vytvořen součtovým indexem následujících položek:

- 5) Je ve vaší třídě někdo jiný než tvé národnosti?
- 12) Máte v rodině někoho jiný než tvé národnosti
- 16) Máš nějakého kamaráda/ku jiný než tvé národnosti ?
- 19a) Žije někdo jiný než tvé národnosti ve vašem domě?
- 19b) Žije někdo jiný než tvé národnosti ve vaší ulici?

Šlo o dichotomické položky, které nabývají hodnotu: 1 = ano; 2 = ne. Tudíž součtový index se pohybuje v rozpětí od 5 do 10. Nevýhodou tohoto indexu jsou chybějící odpovědi, či odpovědi nevím. Proto jsme tento index počítali jen u 980 respondentů, jejichž odpovědi byly úplné a jednoznačné.

Graf č. 2) Reálný kontakt - rozložení



Hodnota 5 znamená, že dieťa odpovedalo na všetky otázky ano (má skúsenosť z inými národnosťami vo všetkých mapovaných oblastiach) a hodnota 10 znamená, že nepotkáva nikoho iného než jeho národnosť vo sledovaných oblastiach.

Môžeme tak odlišiť deti z reálnou skúsenosťou se soúžitím od detí, ktoré túto skúsenosť majú minimálnu.

Pre väčšiu sdelnosť významu tejto informácie uvádzame ešte tabuľku s percentuálnym zastúpením detí v rámci ukazovateľa reálny kontakt (tab. č.5):

Tab. č. 5) Reálny kontakt

Reálny kontakt		Absolutní četnosti	%
Valid	5 – častý	76	7,8%
	6	151	15,4%
	7	257	26,2%
	8	288	29,4%
	9	135	13,8%
	10 – minimálnu	73	7,4%
	Total	980	100%
Missing	System	645	
Total		1625	

Záver:

S vedomým omezením dotazníkových šetrení tohoto typu sme sa snažili vypořádat sa s úkolem sledovania a diferenciacie jednotlivých problémů týkajúcich sa konštruktú etnicity, kontaktu z inými národnosťami a etniky či konkrétnych postojů k nim.

Prínos týchto ukazovateľů spočíva v tom, že sa s nimi dá ďalej pracovať pri testovaní konkrétnych hypotéz, ako je napríklad kontaktná hypotéza (Hrčka, 1997; Short, 1993), či hypotézy týkajúce sa postojových špecifik u rôznych skupín.

Literatura:

Hrčka, M. (1997). *Současný stav kontaktní hypotézy v sociální psychologii I.* Československá psychologie XLI, 2, p.126-138

Short, G. (1993). *Prejudice reduction in schools: The value of inter-racial contact.* British Journal of Sociology of Education, 1993, Vol. 14 Issue 2, p159, 10p., Retrieved 7.7.2003 from <http://search.epnet.com/login.asp?profile=web>

Říčan, P. (2003). *Nová identita českých Romů – Naděje nebo hrozba?* In Smékal, V. (Ed.). (2003). *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit.* Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-82-X

Turková, M. (2003). *Postoj žáků českých základních škol k České republice.* In Smékal, V. (Ed.). (2003). *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit.* Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-82-X

VYUŽITIE MAGNETICKEJ REZONANCIE NA VÝSKUM VEDOMIA

Marek DOBEŠ*, Mária LOŠÁKOVÁ**

*SVÚ SAV Košice, dobes@saske.sk

**KP FF PU

Abstrakt

Funkčná magnetická rezonancia je neinvazívnou technikou, ktorá nám umožňuje získať vhl'ad do dynamiky fungovania ľudskeho mozgu. V tomto príspevku popisujeme naše prvé skúsenosti s využitím magnetickej rezonancie na sledovanie korelácií mozgovej činnosti a psychických dejov.

Úvod

Magnetická rezonancia (MR) je technika, ktorá využíva zmeny metabolizmu krvi, na základe ktorých môžeme odvodiť aktuálnu aktivitu jednotlivých oblastí mozgu. Pri zvýšení aktivity v mozgu sa zvýši prietok krvi a spotreba glukózy, avšak nezvýši sa spotreba kyslíka. Tak vznikne nadbytok kyslíka (Gusnardová, Raichle, 2001). Tento nadbytok možno sledovať ako zmenu v magnetických vlastnostiach danej oblasti mozgu tak, ako to vidno na obrázku 1. Keď je hlava vložená do silného magnetického poľa (v našom prípade sme použili prístroj s kapacitou 1,5 Tesla), prístroj na magnetickú rezonanciu tieto zmeny zachytí a zobrazí na obrazovke, respektíve uloží na disk.

Prietok krvi



Spotreba kyslíka



Spotreba glukózy



Dostupnosť kyslíka



Obrázok 1: Metabolické zmeny pri aktivite jednotlivých oblastí mozgu (Gusnardová, Raichle, 2001).

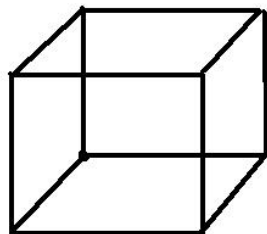
Tento príspevok vznikol v rámci grantového projektu VEGA „Modelovanie kognitívnych procesov v biologických a umelých systémoch“.

Prístrojom na magnetickú rezonanciu teda môžeme sledovať to, ako sa v čase mení aktivita mozgu. Ak dávame človeku, ktorý je umiestnený v MR prístroji zároveň nejaké podnety, respektíve sledujeme isté jeho správanie, môžeme potom hľadať koreláty medzi fenomenologicky pozorovanými psychickými javmi a aktivitou jednotlivých častí mozgu. Takýmto spôsobom už bolo v posledných rokoch zmapovaných mnoho funkčných oblastí mozgu a tento výskum ďalej pokračuje.

Nevýhodou súčasných MR prístrojov je ich relatívne slabé časové a priestorové rozlíšenie. Na prístroji, na ktorom sme pracovali, bolo možné rozlíšenie cca 2 milimetre štvorcové a zmeny za cca 3 sekundy pričom zlepšenie jedného parametra má za následok zhoršenie druhého. O to lepšie musí byť postavený projekt výskumu tak, aby tieto obmedzenia vykompenzoval.

Problém

Nakoľko sa zaoberáme výskumom ľudského vedomia, rozhodli sme sa sledovať za pomoci MR zmeny v aktivite mozgu pri zmenách vo vedomí. Najprepracovanejšou oblasťou je pravdepodobne zrakové vedomie (Rees, Kreiman, Koch, 2002), preto sme si vybrali pre náš výskum známu vizuálnu ilúziu, Neckerovu kocku (obrázok 2). Obraz Neckerovej kocky v primárnych zrakových oblastiach sa nemení. Mení sa však predstava v našej myslí. Hľadáme preto tú časť zrakovej oblasti mozgu, kde sa aktivita neurónov mení zároveň so zmenou predstavy v našej myslí.



Obrázok 2: Neckerova kocka. Pri sústredenom pohľade na kocku sa vám v myslí po určitom čase „preklopí“. Strana, ktorá sa predtým zdala byť vpredu, sa presunie dozadu a naopak.

Človeku umiestnenému v MR prístroji sme prezentovali túto kocku a požiadali ho, aby vždy, keď sa mu obraz vo vedomí preklopí, dal signál. Takto sme zaznamenávali čas, kedy sa obraz vo vedomí zmenil s tým, že následne budeme porovnávať, ako sa v tom čase menila aktivita mozgu. Prvým problémom, ktorý však pri tejto úlohe treba prekonať, je lokalizácia miesta v mozgu, kde sa táto zmena deje. O tom pojednávame v tejto štúdiu, ďalšie výsledky čakajú na analýzu.

Metóda

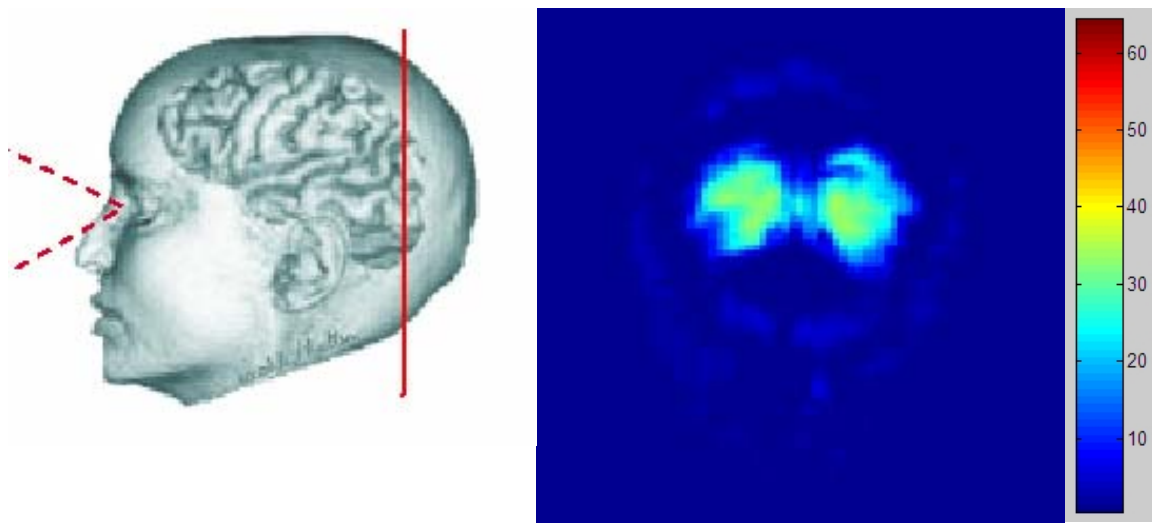
Na výskum sme použili prístroj na magnetickú rezonanciu, ktorý nám láskavo dovolili použiť v Železničnej nemocnici v Košiciach.

Dobrovoľník bol umiestnený do prístroja na magnetickú rezonanciu. Pred oči mu bola pripevnená na prázdnom liste papiera Neckerova kocka. Bol inštruovaný, že sa má pozeráť na prázdnu časť papiera a po zaznení inštrukcie má pohľad presunúť na kocku.

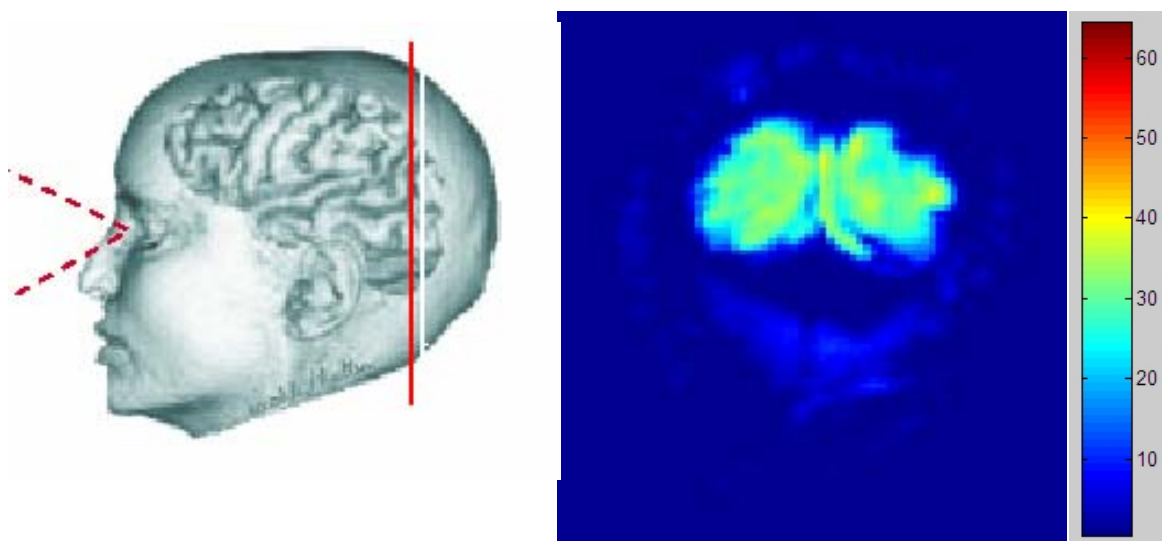
Dobrovoľník sa pozeral na kocku a mal stisnutím balónika v dlani dávať znamenie stále, keď sa mu obraz kocky v mysli zmenil. Toto trvalo niekoľko minút.

V tomto príspevku prezentujeme výsledky u jedného človeka, ostatné čakajú na analýzu. Sme i vedomí možných obmedzení, táto štúdia však primárne slúži na oboznámenie sa s touto problematikou.

Na to, aby sme lokalizovali oblasť, v ktorej je reprezentovaný náš stimul v mozgu, sme viedli 2 virtuálne rezy mozgom v zrakovej oblasti mozgu (pre ilustráciu pozri obr. 3 a 4).



Obrázok 3: Umiestnenie prvého virtuálneho rezu mozgom (ilustrácia mozgu z Gusnardová a Raichle, 2001) a grafické zobrazenie získaných údajov – vyššie hodnoty znamenajú vyššiu aktivitu.



Obrázok 4: Umiestnenie druhého virtuálneho rezu mozgom a grafické zobrazenie získaných údajov – vyššie hodnoty znamenajú vyššiu aktivitu.

V každom z týchto rezov sme získali:

32 snímkov (128x128 bodov) v čase, keď sa subjekt pozeral na prázdny list papiera

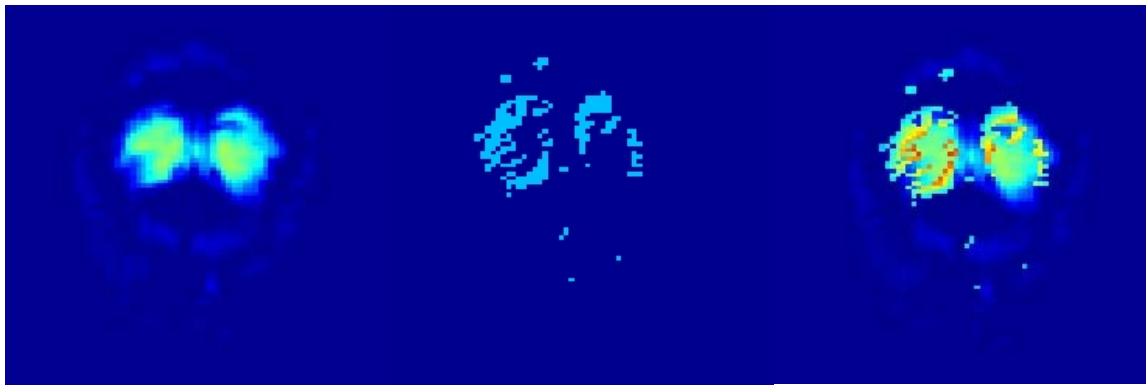
25 snímkov (128x128 bodov) tej istej oblasti v čase, keď sa pozeral na Neckerovu kocku

Na analýzu týchto údajov sme použili t-testy.

Po spracovaní sme získali 2 matice 128x128 hladín signifikantnosti t-testov. Graficky sme zobrazili t-testy signifikantné na úrovni $p < 0,001$.

Výsledky

Na nasledujúcich obrázkoch ukazujeme po jednotlivých rezoch vždy základnú aktivitu danej oblasti, grafickú maticu signifikantných výsledkov t-testov medzi obdobím, keď respondent pozeral na prázdnu plochu a na kocku a vzájomné prekrytie týchto dvoch zobrazení.



Obrázok 5: Grafické zobrazenie výsledkov rozdielov v aktivite pri pozorovaní kocky a pozorovaní prázdnej plochy pri prvom virtuálnom reze.



Obrázok 6: Grafické zobrazenie výsledkov rozdielov v aktivite pri pozorovaní kocky a pozorovaní prázdnej plochy pri druhom virtuálnom reze.

Záver

Zobrazené výsledky nám naznačujú oblasti, kde je v nasledujúcich štúdiách potrebné hľadať zmeny aktivity pri tom, keď sa v mysli človeka „preklápa“ obraz Neckerovej kocky. I keď zatiaľ bolo uskutočnených iba málo meraní, táto metóda dáva nádej na jednoznačnejšiu lokalizáciu psychických procesov v mozgu. V psychologickej literatúre sa často jednotlivé pojmy užívajú nejasne či v rozličných významových odtienkoch. Ich prepojenie na konkrétnu mozgovú aktivitu môže psychológii pomôcť k presnejšiemu skúmaniu ľudského správania a prežívania.

Literatúra

Gusnard D.A. and Raichle M.E. (2001) Searching for a baseline: functional imaging and the resting human brain. *Nature Reviews Neuroscience* 2, 685-694.
Rees G., Kreiman G., Koch C. (2002) Neural correlates of consciousness in humans. *Nature Reviews Neuroscience* 3, 261 -270

MERANIE KOGNITÍVNYCH SCHOPNOSTÍ SOCIÁLNE A KULTÚRNE ZNEVÝHODNENÝH DETÍ

Vladimír DOČKAL

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Na Psychologických dňoch v roku 2001 v Trenčíne vystúpila v diskusii k môjmu referátu o diagnostikovaní nadania kolegyňa psychologička s poznámkou: „Dokedy ešte budeme spochybňovať overené inteligenčné testy?“ Žiaľ, dodnes ich mnohí kolegovia nespochybňujú – pritom pochybnosti, zdravá skepsa, sú metodologickým základom vedeckej práce. Keď sa pred sto rokmi prvé inteligenčné testy objavili, vytvorilo to predpoklad získať pre psychológiu uznanie aj medzi exaktnejšími prírodnými vedami. Možno aj snaha udržať si toto uznanie nás vedie k uľpievaniu na „overených“ psychometrických princípoch. Uznanie vo vede si však dlhodobo možno udržať iba hľadaním pravdy, nie jej prispôbovaním našej potreba uznania.

Už päťdesiat rokov sa vie, že výsledky testov vyjadrené pomocou IQ nie sú stabilné (Honzik, podľa Ruisela, 2004), že v priebehu vývinu môže dôjsť k posunu oboma smermi aj o 20 bodov. Môžem to potvrdiť skúsenosťami z vlastnej psychologickej praxe i výskumu (Dočkal, 2001). Napokon, už Alfréd Binet upozorňoval, že výsledok jeho testu nemôže poskytnúť viac než odhad súčasnej mentálnej úrovne dieťaťa, bez možnosti posúdiť jej príčinu a stanoviť prognózu ďalšieho vývinu (Gould, 1997). Ani s tým stanovením súčasnej úrovne to však nemusí byť také jednoduché. Už počas prvej svetovej vojny bolo psychológom jasné, že verbálnymi testami nemožno merať inteligenciu ľudí s iným materinským jazykom, než je použitý v teste. Ešte dlho však nepochopili, že ani neverbálne testy typu slávneho Army beta nie sú zostrojené tak, aby všetkým testovaným poskytli rovnakú príležitosť preukázať svoje schopnosti. Rozdiely vo výkonoch rôznych rasových a národnostných skupín boli v roku 1924 pre americký Kongres dokonca hlavným argumentom pre prijatie Zákona o obmedzení imigrácie (tamtiež).

V štyridsiatych rokoch minulého storočia vystúpil Anglo-Američan Raymond B. Cattell s teóriou, rozlišujúcou tzv. fluidnú a kryštalizovanú inteligenciu a pokúsil sa zostrojiť testy, ktoré by tú fluidnú – teda skôr geneticky podmienenú a od vzdelania nezávislú inteligenciu zachytili. Nazval ich „culture-free“ alebo „culture-fair“ testami (Cattell and Cattell, 1949) a dlho sa verilo, že práve tadiaľto vedie cesta k nezaujatému posudzovaniu inteligencie rôznych skupín. Ako obvykle, všetko je zložitejšie. Cattellovu koncepciu modifikoval jeho žiak Jack L. Horn, k podobným výsledkom dospel s pomocou faktorovej analýzy aj John B. Carroll, takže dnes sa hovorí o viacfaktorovej hierarchickej teórii Cattella, Horna a Carrolla (tzv. CHC theory – Woodcock, 1990). Úlohy v testoch zachytávajúcich jednotlivé schopnosti či trsy schopností postulované touto teóriou však opäť v značnej miere závisia od kultúry, v ktorej testy vznikli.

Robert J. Sternberg (2000) sa domnieva, že kultúrne nezávislé testy ani nemožno zostrojiť. Uvádza príklad afrického kmeňa, ktorého príslušníci riešili bežnú testovú úlohu na kategorizáciu pojmov zásadne na základe funkčných vzťahov (napr. ryba – jesť). V našej kultúre je to typické pre malé deti, na vyššej úrovni sa očakáva hierarchické triedenie (napr. ryba – živočích). Testovaní Afričania, ako sa ukázalo, vedeli úplne bezchybne triediť aj hierarchickým spôsobom, v skúškovej situácii to však nerobili, pretože v ich kultúre sa takéto triedenie považuje za „hlúpe“. Iným príkladom sú bezchybné početové výkony brazílskych chlapcov z ulice, pokiaľ ich potrebujú na prežitie. Pokiaľ majú analogické výpočty použiť

v teste alebo v školskej matematike, realizovať ich nevedia (tamže). Preto sa čoraz častejšie hovorí o tzv. praktickej inteligencii (Sternberg, 2000; Ruisel, 2004). Tá napokon rozhoduje o úspechu v živote viac než IQ zistené pomocou ktoréhokoľvek klasického testu. S absurdnou definíciou Yerkesovho spolupracovníka E. G. Boringa, podľa ktorej je inteligencia to, čo merajú intelligenčné testy, sa nemôžeme uspokojiť. Operacionalizmus je užitočný ako nástroj výskumu, v teórii a jej praktickej aplikácii však vedie k neblahým dôsledkom.

Ak akceptujeme pôvodné vymedzenie Williama Sterna, podľa ktorého je inteligencia schopnosťou prispôbiť svoje myslenie novým podmienkam a životným úlohám, ktoré sa nedajú zvládnuť naučenými spôsobilosťami (podľa Smékala, 2002), potom ju nemožno uprieť ani príslušníkom afrického kmeňa, ani brazílskym chlapcom z ulice, napriek tomu, že v našich testoch by neuspeli. Nové americké Štandardy pre pedagogické a psychologické testovanie (2001) dnes veľmi dôrazne upozorňujú na to, že výkony v testoch sú ovplyvnené faktormi ako telesné či zmyslové postihnutie, príslušnosť k minorite, ale aj socio-ekonomický status testovaného. Tieto faktory môžu znižovať výkon bez toho, že by meraná schopnosť bola naozaj deficientná. D. Krejčířová (2001) preto upozorňuje, že napríklad mentálnu retardáciu nemožno diagnostikovať iba na základe hodnoty IQ, že treba vždy zohľadniť najmä aspekt sociálneho fungovania a veku primeranej adaptácie na prostredie, v ktorom posudzovaný jednotlivec žije. Ani mnohé z rómskych detí s IQ nižším ako 70 podľa nej nemožno označiť za mentálne retardované, ak nie sú vo svojej rodine nijako nápadné a dobre plnia všetky jej očakávania. Tieto deti môžu byť i samostatnejšie a sociálne obratnejšie než niektoré deti s nadpriemernými výkonmi v intelligenčných testoch.

Ako teda posudzovať úroveň kognitívnych schopností jednotlivcov, ktorí vďaka svojej príslušnosti k odlišnej kultúre alebo/aj vďaka výrazne znevýhodňujúcemu sociálnemu prostrediu, v ktorom vyrastajú a žijú, nedosahujú dostatočné výkony v testoch, ktoré v našej kultúre a štandardnom prostredí pokladáme za dostatočne overené a spoľahlivé miery intelektu? R. J. Sternberg (2000) súdi, že pre príslušníkov rôznych etnických a ďalších skupín treba vytvárať testy „kultúrne relevantné“, t. j. také, ktoré používajú obsahy a procedúry zodpovedajúce kultúrnemu zázemiu a skúsenostiam testovaných osôb. Rozumiem tomu tak, že bežne používané testy sú relevantné našej kultúre. Keby sme mali k dispozícii test relevantný napríklad kultúre Rómov, mali by v ňom rómske deti dosahovať vyššie výkony, než deti nerómske.

Práve testovanie rómskych detí je jednou z aktuálnych úloh súčasnosti. Stojí pred nami, ak máme rozhodnúť o spôsobe ich vzdelávania. Výsledky bežne používaných testov totiž veľký počet z nich odsúvajú do špeciálnej základnej školy, čo im obmedzuje prístup k ďalšiemu vzdelaniu. Je namieste predpokladať, že väčšina týchto detí nie je skutočne mentálne retardovaná, že ich nedostatočné testové (ale aj školské) výkony možno pripísať ich osobitnej životnej situácii. A tou nie je len kultúrna odlišnosť rómskych rodín, ale aj katastrofálne podmienky osád, v ktorých tieto deti vyrastajú. Ich životné skúsenosti sa od tých našich diametrálne líšia. Mnohé testové úlohy, a to aj tie v neverbálnych a na označenie „culture-free“ aspirujúcich testoch (v praxi sa často používajú napríklad Ravenove Progresívne matrice), ich nijako neoslovujú. Preto sme sa pokúsili zostrojiť test, ktorý by zohľadňoval ich kultúrne špecifiká (ako o nich hovorí napr. P. Řičan, 1998) a najmä obmedzené skúsenosti vyplývajúce zo znevýhodneného socio-ekonomického prostredia. Vývoj testu realizoval tím pracovníkov Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie (Eva Farkašová, Bronislava Kunderátová, Magdaléna Špotáková a Vladimír Dočkal) v rámci projektu Phare SR 0103.01 *Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych škôl do štandardných základných škôl*.

Na obmedzenom priestore tohto príspevku sa nemôžem zaoberať podrobnosťami, záujemca ich nájde v príručke (Dočkal a kol., 2004). Cieľom skríningovej metodiky nie je diagnostika úrovne ani štruktúry kognitívnych schopností, test poskytuje iba možnosť vylúčiť

mentálnu retardáciu ako príčinu zaostávania detí zo znevýhodneného prostredia. Keďže to prostredie sa na neúspechoch v bežných skúškach podieľa určite viac, než kultúrna odlišnosť, domnievame sa, že test možno použiť na vylúčenie mentálnej retardácie aj u nerómskych detí, ak sú výrazne sociálne znevýhodnené. Batéria obsahuje štyri krátke subtesty:

- *Praxia RRS* – úlohou dieťaťa je napodobňovať pohyby rúk a nôh, ktoré mu predvádza examinátor. Pohybové aktivity súvisia s rýchlosťou učenia a operačnou pamäťou a sú aj citlivým ukazovateľom organického poškodenia mozgu. Rýchlosť utvárania pohybového programu a jeho kontrola sa podľa J. Míku (1982) pravdepodobne uplatňuje tiež pri regulácii reči. Subtest má 6 úloh.

- *Následnosti RRS* – dieťa má zoradovať obrázky podľa časovej, kauzálnej alebo kvantitatívnej následnosti. Všetky situácie sú dostupné aj skúsenostiam znevýhodnených detí. Používa sa jedna zácvičná a päť skórovaných úloh.

- *Domino RRS* – dieťa má ku trom dominovým kartičkám (namiesto bodiek sú použité jednoduché farebné symboly v množstve 0-4) priložiť štvrtú podľa pravidla, ktoré treba objaviť. Zácvik spočíva v oboznámení dieťaťa s dominovými kartičkami (zdôrazňuje sa, že každá kartička má dve časti, prvky v každej časti sa spočítavajú samostatne). Zo šiestich úloh sa boduje päť, prvá slúži na skúsenostné učenie.

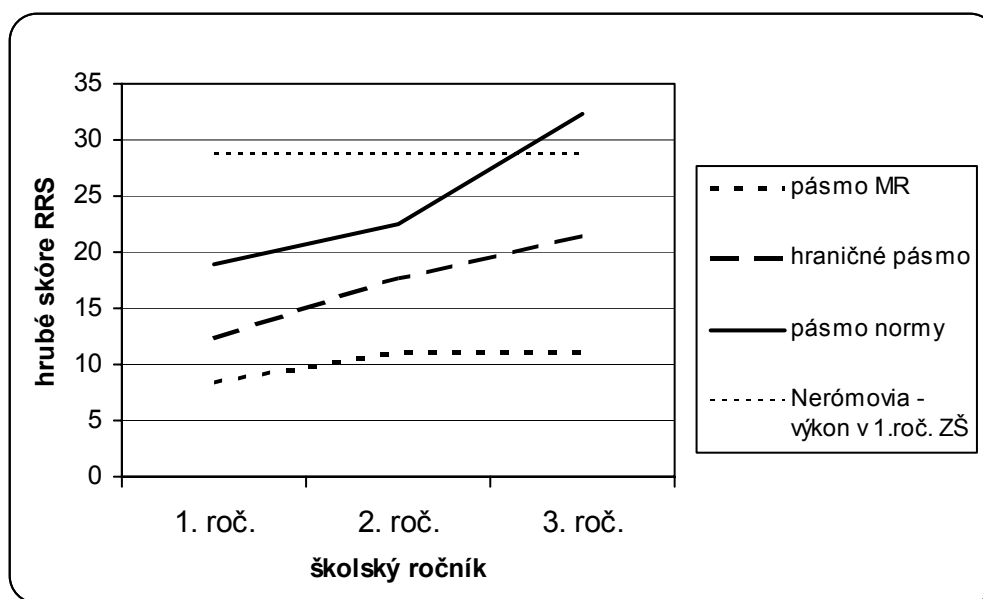
- *Esperanto RRS* – jediný verbálny subtest, nezávisí však od materinského jazyka testovanej osoby. Dieťa má odhaliť a aplikovať jednoduché gramatické pravidlo (tvorba jednotného a množného čísla) pri pomenúvaní obrázkov v umelom jazyku. Subtest začína tromi úlohami, ktoré vysvetľuje examinátor (zácvik). Nasleduje sedem úloh, z ktorých prvé štyri slúžia na skúsenostné učenie, iba posledné tri sa bodujú.

Štandardizačný súbor tvorilo 219 rómskych detí – 191 žiakov 1. – 3. ročníkov špeciálnych základných škôl z celého Slovenska a 28 žiakov základných škôl, kontrolnú skupinu predstavovalo 46 nerómskych žiakov prvého ročníka bežnej základnej školy. Napriek stručnosti testu (je dôležitá tiež vzhľadom na menšiu motiváciu rómskych detí a menšiu ochotu na dlhší čas sústrediť pozornosť) má RR screening uspokojivé psychometrické parametre. *Reliabilitu* (vnútornú konzistenciu) jednotlivých subtestov vyjadruje Cronbachov koeficient $\alpha = 0,739-0,840$; pre celý test je $\alpha = 0,897$. *Súbežnú validizáciu* sme uskutočnili porovnaním detí rozdelených na základe výkonov v „klasických“ intelligenčných skúškach do troch skupín: tých, ktorí podali výkon zodpovedajúci pásnu mentálnej retardácie, tých, ktorých výkon spadal do tzv. hraničného pásma, a tých, ktorí bodovali v pásme normy. RR screening tieto skupiny ostro odlišuje ($p < 0,001$). Ku *konštruktivej validite* prispieva aj fakt, že výkony v jednotlivých subtestoch ani v celkovom skóre RR screeningu nesúvisia s osobou examinátora, pohlavím ani vekom. Čiastočne sú ovplyvnené skúsenosťou získanou v priebehu školskej dochádzky ($p = 0,064$), preto sme navštevovaný školský ročník zohľadnili pri vypracúvaní deskriptívnych noriem. Pre ilustráciu uvádzam v tabuľke 1 výsledky variačnej analýzy vplyvu sledovaných premenných na sumárne skóre.

Tabuľka 1

Výsledky variačnej analýzy (ANOVA) vplyvu viacerých nezávislých premenných na výkony detí vyjadrené sumárnym skóre RR screeningu

Zdroj rozptylu	Suma štvorcov	Priemerný štvorec	F	p
Examinátor (6 osôb)	84,3	16,9	0,360	,874
Pásmo IQ (3 kategórie)	1728,2	864,1	18,443	,000
Pohlavie (ch/d)	79,9	79,9	1,706	,195
Vek (4 kategórie)	163,0	54,3	1,160	,331
Školský ročník (1.-3.)	259,1	129,5	2,765	,069



Obr. 1. Priemerné výkony rómskych žiakov 1.-3. ročníka ŠZŠ a ZŠ v RR screeningu

Na obrázku 1 sú uvedené priemerné výsledky sledovaných skupín žiakov jednotlivých školských ročníkov v celkovom skóre RR screeningu. Výkon detí, ktoré v „klasických“ testoch skórovali v pásme mentálnej retardácie, školská dochádzka zásadne neovplyvňuje. Rómske deti, u ktorých sme podľa klasických testov konštatovali intelekt v norme (vypočítanej pre Nerómov), sa pod vplyvom školy zlepšujú. Výkony nerómskych prvákov však prekročia až v treťom ročníku. Ich približne dvojročné vývinové zaostávanie nie je znakom mentálneho postihnutia, ale možno ho pripísať vplyvu výrazne znevýhodneného prostredia.

Výhodou novej diagnostickej metodiky oproti klasickým IQ-testom je fakt, že výsledky v nej dosiahnuté nie sú ovplyvnené sluchovými, rečovými ani neurotickými poruchami dieťaťa. Pri celkovej nezávislosti skóre od možného organického poškodenia

mozgu však jeden zo subtestov – *Praxia RRS* – takéto poškodenie signalizuje. Podľa údajov z osobných kariet vyšetrovaných žiakov ŠZŠ malo byť 14 z nich organikov – ich výsledky v subteste *Praxia RRS* boli signifikantne horšie, než výsledky ostatných detí ($U=795$; $p=0,033$).

Tabuľka 2

Vzťah porúch pozornosti rómskych žiakov 1. ročníka ŠZŠ k ich výkonom v klasických testoch IQ

Skúška (HS)	Porucha pozornosti	N	Priemerné poradie	U	p
Absurdnosti	nie	52	32,59	99,5	,018
	áno	8	16,94		
Analýza vzorov	nie	52	32,24	117,5	,048
	áno	8	19,19		

Výkon v klasických testoch býva negatívne ovplyvnený poruchami pozornosti (ADHD, ADD), či poruchami označovanými kedysi ako LMD. Potvrdilo sa to aj v našom súbore žiakov 1. ročníka ŠZŠ (u žiakov vyšších ročníkoch neboli tieto poruchy zaznamenané), ako to ukazuje tabuľka 2. RR screening bol konštruovaný tak, aby uvedené poruchy nemali výraznejší vplyv na výkony testovaných, čo sa nám podarilo dosiahnuť (tabuľka 3). Tento fakt možno využiť nielen pri testovaní rómskych detí, ale aj pri vylúčení mentálnej retardácie detí s poruchami pozornosti.

Tabuľka 3

Vzťah porúch pozornosti rómskych žiakov 1. ročníka ŠZŠ k ich výkonom v RR screeningu

Subtest RR screeningu	Porucha pozornosti	N	Priemerné poradie	U	p
Praxia	nie	52	31,56	153,0	,223
	áno	8	23,63		
Následnosti	nie	52	31,35	164,0	,337
	áno	8	25,00		
Domino	nie	52	30,54	206,0	,965
	áno	8	30,25		
Esperanto	nie	52	30,50	208,0	,999
	áno	8	30,50		
Sumárne skóre	nie	52	31,65	148,0	,191
	áno	8	23,00		

Na záver konštatujem, že zostrojiť „kultúrne relevantný“ test pre etnickú minoritu Rómov nebolo v našich silách. Skríningová batéria, ktorú sme zostavili, však umožňuje testovať rómske deti tak, aby znevýhodnenia vyplývajúce z ich spôsobu života na okraji slovenskej spoločnosti čo najmenej interferovali do ich testových výkonov. Výsledkom testovania nie je stanovenie mentálnej úrovne vyšetrovaného dieťaťa, iba možné vylúčenie jeho suspektnej mentálnej retardácie. Podľa našich zistení je možné 5-11 percent žiakov špeciálnej základnej školy pokladať za deti s normálnym intelektom, ktorým by malo byť poskytnuté možno špeciálne (aj oni sú deťmi so špeciálnymi edukačnými potrebami – Farkašová, 2003), ale rozhodne plnohodnotné vzdelanie. Princíp testovania pravda nedovoľuje mentálnu retardáciu potvrdiť, takže aj medzi deťmi, ktoré v RR screeningu neuspeli, môžu byť deti, ktorých kognitívne schopnosti by sa v prípade adekvátnej stimulácie rozvíjali normálne.

Problém merania schopností jednotlivcov z odlišnou kultúrou, s odlišným spôsobom života a odlišným socio-ekonomickým postavením v spoločnosti by nemal ostať na okraji záujmu psychológie. Nejde iba o vedecké poznatky dotýkajúce sa kultúrnej podmienenosti kognitívneho vývinu, ale aj o ich praktickú aplikáciu, o možné ovplyvnenie života ľudí, ktorých sme na základe nespravodlivého testovania nesprávne onálepkovali. Je to problém psychologický, etický a tiež politický.

LITERATÚRA

- CATTELL, R. B., CATTELL, A. K. S. 1949. Cattell culture fair test. Champaign : IPAT.
- DOČKAL, V. 2001. Premeny nadania v ranej adolescencii. In: ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E. (Eds.): Psychologické otázky adolescence. Brno : Albert.
- DOČKAL, V., FARKAŠOVÁ, E., KUNDRÁTOVÁ, B., ŠPOTÁKOVÁ, M. 2004. RR screening. Testová batéria na vylúčenie mentálnej retardácie 6-10 ročných detí. Príručka. Bratislava : ECO.
- FARKAŠOVÁ, E. 2003. Znevýhodnené sociálne prostredie a špeciálne edukačné potreby. In: SVOBODA, M., HUMPOLÍČEK, P., HUMPOLÍČKOVÁ, J. (Eds.): Sociální procesy a osobnost 2003. CD. PsÚFF MU, Brno, s. 65-68.
- GOULD, S. J. 1997. Jak neměřit člověka. Praha: NLN.
- KREJČÍŘOVÁ, D. 2001. Poruchy inteligence. In: SVOBODA, M. (Ed): Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha : Portál, 2001, s. 400-410.
- MÍKA, J. 1982. Orientační test dynamické praxe. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy.
- RUISEL, I. 2004. Inteligencia a myslenie. Bratislava : Ikar.
- ŘÍČAN, P. 1998. S Romy žít budeme – jde o to jak. Praha : Portál, 1998.
- SMÉKAL, V. 2002. Pozvání do psychologie osobnosti. Brno : Barrister & Principal.
- Standardy pro pedagogické a psychologické testování. Praha : Testcentrum, 2001.
- STERNBERG, R. J. 2000. Úspěšná inteligence. Bratislava : Sofa.
- WOODCOCK, R. W. 1990. Theoretical Foundations of the WJ-R Measures of Cognitive Ability. Journal of Psychoeducational Measurement, vol. 8, p. 231-258.

POROVNANIE VÝKONOV ŠPECIFICKÝCH SKUPÍN V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU V KULTÚRNE ZÁVISLÝCH A KULTÚRNE RELEVANTNÝCH TESTOVÝCH ÚLOHÁCH

Eva FARKAŠOVÁ
VÚDPaP, Bratislava

Jednota v definovaní pojmu „inteligencia“ neexistuje, všeobecne sa však prijíma názor, že je to súbor schopností, zručností a spôsobilostí, ktoré jednotlivcovi umožňujú lepšiu adaptáciu (v najširšom zmysle slova) v prostredí. Bežne sa inteligencia vzťahuje ku kognitívnej sfére psychiky.

Posudzovanie inteligencie, stanovenie intelligenčnej úrovne, sa doteraz uskutočňuje v prevládajúcej miere prostredníctvom psychometrických metód a pojem „intelligenčný kvocient“ sa bežne používa pri opise výsledku testov inteligencie. Intelligenčné testy majú viacero podôb a orientujú sa buď len na určitú oblasť – verbálnu alebo neverbálnu, alebo majú komplexnejší charakter a obsahujú úlohy verbálne i neverbálne.

Psychometrický prístup sa presadil v mnohých oblastiach praktického využitia výsledkov psychologického vyšetrenia. Dôsledky posudzovania dosiahnutých testových skóre sa s mimoriadnou závažnosťou dotýkajú jednotlivcov v prípadoch, keď výkon podaný v určenom čase a situácii rozhoduje o ich celom ďalšom osude (vzdelávacom či profesijnom). Deje sa tak napríklad aj pri posudzovaní školskej spôsobilosti alebo pri zaraďovaní detí do určitého vzdelávacieho systému (rozhodovanie o umiestnení do špeciálnych škôl). Intelligenčné testy sa ukazujú ako dobrý prediktor školských výsledkov (výkonov), študijných úspechov a do istej miery môžu informovať aj o budúcom profesijnom zameraní. Pri takýchto odhadoch je nevyhnutné vziať do úvahy aj ďalšie faktory, najmä osobnostné premenné (motivácia, záujem o štúdium, štýl učenia a i.) a premenné prostredia (socio-kultúrne determinanty, učebné metódy, učebný obsah a pod.).

Závažným problémom sú samotné psychologické testy, ich príprava a šandardizácia. Bežnou praxou u nás je, že zahraničné testy sa jednoducho prevezmú ako celok (testová príručka a testový materiál), preložia sa a vydávané sú bez aktuálnej a adekvátnej šandardizácie na našej súčasnej populácii. Testovanie materiálom a spôsobom, ktorý môže byť cudzí v našej kultúre, porovnávanie so šandardizačnými normami, vytvorenými na základe výsledkov probantov v mnohom sa líšiacich svojimi skúsenosťami a zvyklosťami od našich, nemusí priniesť spoľahlivé výsledky. Jednoznačné vyjadrenie výkonu premeneného na jeden číselný údaj (výška IQ) je veľmi skresľujúce.

Až pomerne nedávno, vzhľadom na dobu existencie a praktického používania psychometrických metód, sa objavili štúdie, ktoré spochybnili výsledky získané testovaním jednotlivcov patriacich ku kultúrne a etnicky odlišným skupinám, než sú tie, pre ktoré boli testy pôvodne zostavené a na ktorých boli šandardizované. Dlhodobo sa len konštatovalo, že výsledky minoritných skupín vykazujú systematicky nižšiu úroveň než výkony majoritnej populácie. V tomto zmysle sa ukazuje ako veľmi významná kultúrne podmienená zameranosť na určité hodnoty, na to, čo sa v danej societe považuje za dôležité a k čomu sa deti vychovávali - aké vlastnosti sa preferujú, aké skúsenosti sa ponúkajú. Kros-kultúrne porovnania sú toho dôkazom.

Známe sú napríklad zistenia, že japonské a čínske deti dosahujú lepšie výsledky v matematických úlohách a v úlohách priestorovej orientácie ako americké (Stevenson et al., 1985).

Mnoho výsledkov konštatovalo predpojatosť testov voči deťom, ktorých materinský jazyk je iný ako jazyk, v ktorom sa test administruje. V tomto smere sa zhodne uvádzajú slabšie výsledky detí z minorít (- latinskoamerického, afroamerického a indiánskeho pôvodu) vo verbálnych subtestoch než v performačných, ako aj pri porovnaní ich výkonov s testovými výsledkami amerických „bielych“ detí (in: Neisser et al., 1996).

Zistilo sa však aj to, že pre výsledok v teste je významný aj obsah úloh a spôsob zadávania. Napríklad: brazílski chlapci celkom dobre ovládali „počty“ potrebné na ich prežitie v podmienkach ulice, ale iba slabo riešili matematické úlohy v škole, hoci tieto vyžadovali rovnaké matematické operácie (Carragher, Carragher & Schliemann, 1985); podobne – ženy v domácnosti sa pri nákupoch dokázali dobre orientovať pri porovnávaní cien tovaru, ale úlohy rovnakého typu v teste riešiť nedokázali (Lave, 1988). Pri neúspechu v testoch zohrávajú úlohu aj aplikačné možnosti či praktičnosť vyústenia úlohy (orientácia na realitu probantov vs. teoretický charakter testových úloh), oboznámenosť a skúsenosti s testovým materiálom (testy typu papier-pero, podnetový obrázkový materiál a pod. nemusia zapadať do skúsenostného repertoáru určitých skupín probantov).

Významným krokom vpred je uznanie, že diferencie vo výsledkoch inteligenčných testov spôsobuje aj odlišnosť kultúrnych koreňov. Táto sa prejavuje vo vyššie uvádzaných faktoroch ako je odlišnosť chápania významu vzdelania a vzdelávania, hodnoty, ktoré daná skupina oceňuje v živote atď. Z uvedeného vyplýva, že zadávané testy často nezodpovedajú svojím obsahom ani charakterom cieľovej skupine probantov. Jedným z východísk je vytváranie testov zodpovedajúcich skúsenostiam a kultúrnym charakteristikám konkrétnej skupiny jednotlivcov – vytváranie testov kultúrne adekvátnych, relevantných. V nich by sa zohľadňovali špecifiká daných skupín.

V našich podmienkach je najvýraznejšou skupinou, ktorá zaznamenáva časté neúspechy v psychologických testoch a následne aj vo výsledkoch vzdelávania, časť rómskych detí. Zisťujeme u nich viaceré špecifiká, ktoré vedú k ich spoločenskej marginalizácii. Tradície v životnom štýle, uzavretosť a nedôvera voči členom majoritnej spoločnosti a jej inštitúciám, výchova detí ku komunitnému chápaniu postavenia a role jednotlivca, nedostatočné ovládanie vyučovacieho jazyka prispievajú k tomu, že pri psychologickom vyšetrení (posudzovanie školskej pripravenosti, zaradenie do vzdelávacieho systému) časť rómskych detí dosahuje výsledky výrazne slabšie než deti z bežnej populácie. Rovnaké testy a v nich rovnaké kritériá posudzovania tieto rómske deti výrazne znevýhodňujú.

Prvým pokusom zostaviť u nás kultúrne nepredpojatý test na posúdenie aktuálnych mentálnych schopností je metodika **RR screening**, ktorá sa sústreďuje na rýchly odhad vzdelávacích možností rómskych detí zaradených do špeciálnej základnej školy. Výsledkom je vylúčenie mentálnej retardácie detí, ktorých výkony v bežných inteligenčných testoch sú v oblasti subnormy aj vplyvom socio-kultúrnej odlišnosti. Pri výbere úloh, zostavovaní a štandardizovaní novej metodiky sme ako porovnávacie kritérium použili niektoré subtesty zo **Stanford-Binetovej inteligenčnej škály**, IV. revízia.

Metóda:

RR screening (RR) obsahuje štyri subtesty:

1. Praxia (max. skóre 12 bodov), **2. Následnosti** (max. skóre 10 bodov), **3. Domino** (max. skóre 10 bodov) a **4. Esperanto** (max. skóre 6 bodov).

Zo **Stanford-Binetovej inteligenčnej škály** (S-B) boli použité subtesty:

1. Pamäť na korálky, **2. Pamäť na vety**, **3. Absurdnosti** a **4. Analýza vzorov**.

Výskumné skupiny:

Experimentálna skupina (ES): rómski žiaci 1.-3. ročníka špeciálnych základných škôl (ŠZŠ, N=189, s priemerným vekom 8,59 rokov).

Kontrolná skupina 1 (KS1): rómski žiaci 1.-3. ročníka základných škôl (ZŠ, N=27, priemerný vek – 7,68 rokov).

Kontrolná skupina 2 (KS2): nerómski žiaci 1. ročníka základnej školy (ZŠ, N=46, priemerný vek – 6,89 rokov).

Postup:

Testovanie prebiehalo v mesiacoch október – december 2003 v 17 špeciálnych základných školách (ES), v troch základných školách s vyšším počtom rómskych žiakov (KS1) a jednej základnej škole pre zostavenie KS2. Vo všetkých výskumných skupinách sme aplikovali RR screening. Subtestami S-B sme testovali iba deti z ES a KS1. Ako porovnávacie kritérium (namiesto KS2) sme použili štandardizačné údaje z testovej príručky pre príslušné vekové úrovne (Príručka..., 1995).

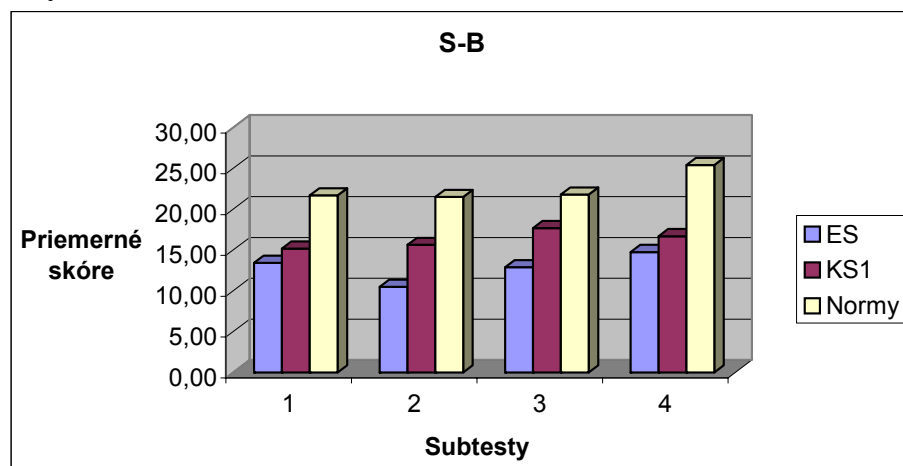
Výsledky:

Niektoré výsledky jednotlivých skupín v zjednodušenej podobe predkladáme v grafoch 1-4 a v tabuľke 1.

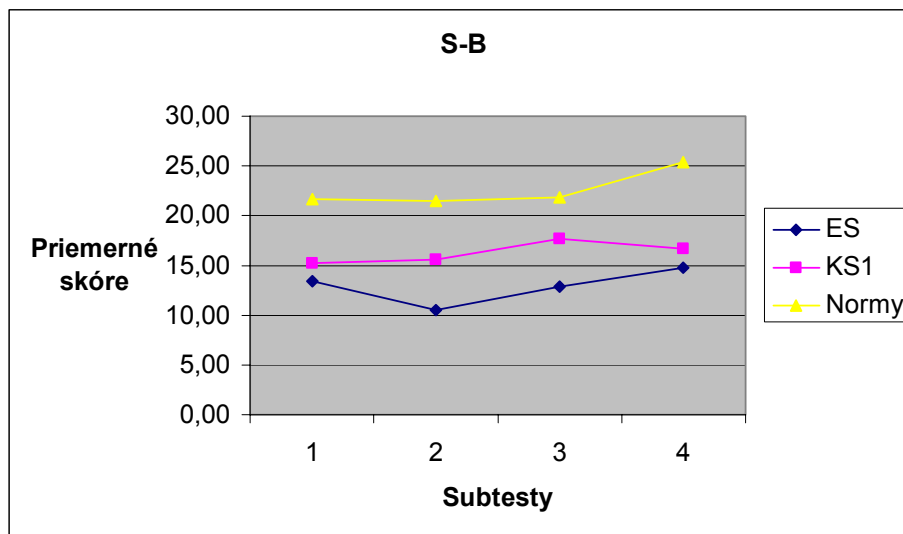
Výsledky v S-B (hrubé skóre), grafy 1 a 2, ukazujú, že ES ako celok vo všetkých použitých subtestoch dosiahla hlboko podpriemernú úroveň. Rovnako skóre mnohých detí z KS1 spadalo do kategórie „mentálna retardácia“. V tabuľke 1 sú výkony transformované na vážené skóre, t.j. IQ, čo dokumentuje údaje, podľa ktorých sa výkony v teste posudzujú pri psychologickom vyšetrení. Vyplýva z nich, že aj viacerí rómski žiaci, zaškolení v bežnej základnej škole, by za nepriaznivých okolností mohli byť klasifikovaní do špeciálnej školy.

Za povšimnutie stojí, že najslabšie výsledky v oboch skupinách sú vo verbálnej úlohe. Zaujímavé je, že bodovo najväčší rozdiel medzi skupinami je v subteste Absurdnosti, v ktorom sa pravdepodobne priaznivo prejavuje zaškolenie v základnej škole spolu s deťmi z bežnej populácie, čo umožňuje získať všestrannejšie skúsenosti a lepšie poznanie javov a detailov predmetov v prostredí.

Graf 1 Priemerné skóre výskumných skupín ES, KS1 a vekové normy v štyroch subtestoch S-B



Graf 2 Zobrazenie priemerných výsledkov v S-B



Tabuľka 1 Priemerné hodnoty váženého skóre (IQ) v ES a KS1 podľa výsledkov v štyroch subtestoch S-B

S-B	Hodnoty IQ	
	ES/ žiaci ŠZŠ	KS1/ žiaci ZŠ
Pamäť na korálky	72,11	84,67
Pamäť na vety	66,01	84,78
Absurdnosti	68,16	87,96
Analýza vzorov	75,53	86,00

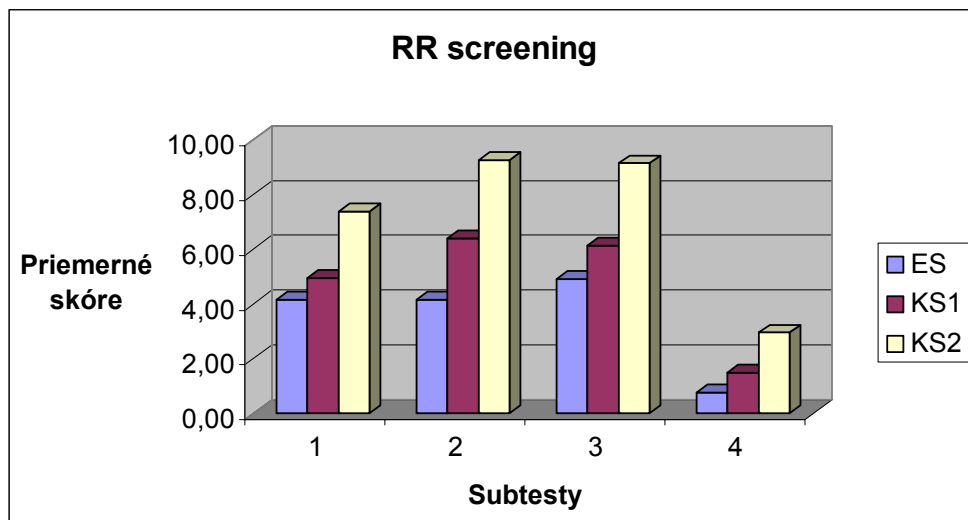
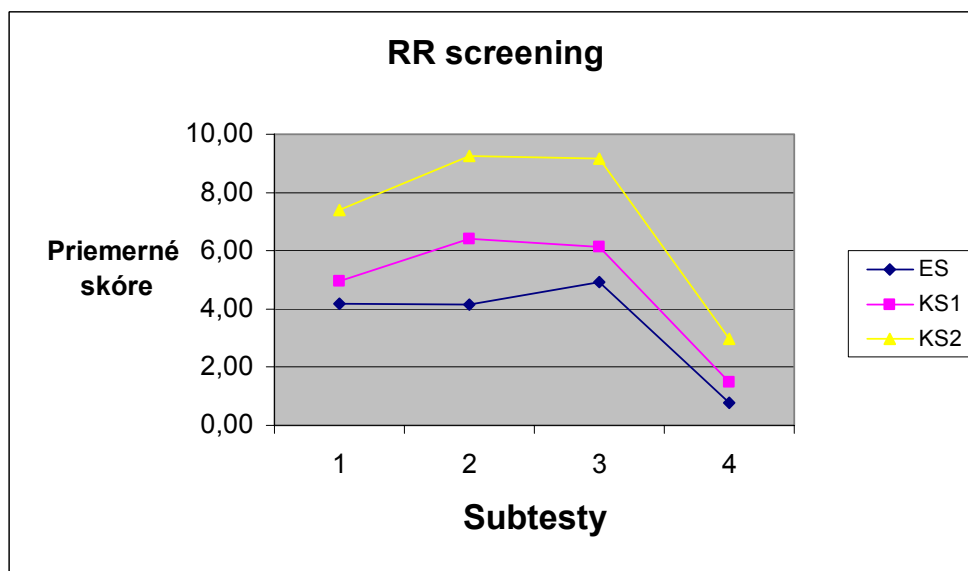
Výsledky v RR screeningu majú charakter hrubého skóre, ktoré sa pomocou tabuliek dajú previesť na deskriptívne normy. Tieto potom slúžia na identifikovanie vhodných postupov pri individuálnej starostlivosti (napr. stimulačné programy) a vo vzdelávacom procese.

Výkony RR sú zobrazené v grafoch 3 a 4.

Najnižší výsledok vo všetkých skupinách je v subteste „Esperanto“, ktorý má do istej miery verbálny charakter (ide v ňom o aplikovanie určitého gramatického pravidla). V tejto oblasti tak opäť nachádzame najslabšie miesto probantov. Subtest „Praxia“ upozorňuje na suspektné organické poškodenie mozgu. Mnohé rómske deti obidvoch skupín, ale aj niekoľko detí z KS2 v ňom dosiahli nulové skóre, čo vyvoláva predpoklad ťažkostí daného typu.

Skupiny sa najvýraznejšie líšili v subteste „Následnosti“, ktorý reprezentuje oblasť praktického analytického myslenia a logického uvažovania. Úspešné riešenie je podmienené poznaním predmetov a javov v oblasti každodenného života. Vzhľadom na to, že podnetový obrázkový materiál bol prispôsobený rozsahu a typu skúseností detí zo sociálne znevýhodnených komunit, nízky výsledok v ES naznačuje ťažkosti v kognitívnej zložke týchto probantov.

Subtest „Domino“ aktivuje teoreticko-analytické myslenie. Podobne aj v ňom vidíme nedostatky členov výskumných skupín ES, ale aj KS1 v oblasti kognície.

Graf 3 Priemerné skóre výskumných skupín v teste RR screening**Graf 4** Zobrazenie priemerných výsledkov v teste RR screening**Záver z uvedených výsledkov:**

- Najnižšie výkony v oboch použitých metodikách sú vo verbálnych úlohách.
- Priemerné výkony v úlohách bežne používaného intelligenčného testu (reprezentovaného 4 subtestami S-B) signalizujú zaostávanie v oblasti podpriemeru až hraničného pásma v KS1 a v oblasti ľahkého až stredného stupňa mentálnej retardácie v ES.
- Deti z KS1 sa v RR screeningu výkonovo viac podobajú deťom z ES ako deťom z KS2, t.j. v našich výskumných skupinách sa poznanie a spôsobilosti v intelektovej oblasti u rómskych detí diferencujú od detí nerómskych.
- Priemerné výkony rómskych žiakov v 1.-3. ročníku, t.j. ES i KS1, sú nižšie ako výkony nerómskych žiakov 1. ročníka vo všetkých úlohách RR screeningu.

➤ Tento údaj súčasne naznačuje, že výber úloh do RR screeningu bol zreteľne prispôsobený limitovaným možnostiam poznania a skúseností s predmetmi, faktami a javmi u sociálne znevýhodnených rómskych detí. Vytvorená bola tak metodika, ktorá reflektuje kultúrne zvláštnosti časti rómskeho obyvateľstva, čo umožňuje objektívnejšie posúdiť ich testové výkony.

Literatúra:

Carraher, T.N., Carraher, D. & Schliemann, A.D. (1985). Mathematics in the streets and in schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21-29.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. New York : Cambridge University Press.

Neisser, U. et al. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.

Príručka pre administrovanie a skórovanie. Stanford-Binetova inteligenčná škála, IV. revízia. (1995). Bratislava : Psychodiagnostika a.s.

Stevenson, H.W. et al. (1985). Cognitive performance and academic achievement of Japanese, Chinese, and American children. *Child Development*, 56, 718-734.

VOĽBA STRATÉGIÍ SPRÁVANIA V ZÁVISLOSTI OD ÚROVNE KOHERENCIE NEZAMESTNANÝCH

Denisa FEDÁKOVÁ

Spoločenskovedný ústav SAV, Košice

dfedak@saske.sk

Nezamestnanosť patrí do skupiny životných situácií, ktoré sú označované ako náročné. Zaradenie do tejto kategórie znamená, že strata práce je nezamestnaným vnímaná ako nepríjemná a zložitá životná zmena, ako zásah do životných istôt a narušenie sociálnych vzťahov aj ekonomickej situácie. Všetky tieto nepriaznivé a negatívne zmeny sú zdrojom stresu, s ktorým nie je vždy jednoduché sa vyrovať a istým spôsobom ho zvládnuť.

Výsledok procesu zvládnutia tejto neľahkej situácie závisí vo veľkej miere od osobnostných charakteristík, ktorými jednotlivec disponuje. V súvislosti s copingovými štýlmi sa pozornosť sústreďuje na charakteristiku- zmysel pre koherenciu- *sense of coherence*.

Do psychologickej literatúry pojem zmyslu pre koherenciu uviedol izraelský psychológ A. Antonovsky v spojitosti s jeho prácami o salutogenéze. Ako uvádza Ruiselová (1992) ide o kompaktnosť, súdržnosť, kohezivitu celkovej životnej orientácie, vlastnú dôveru v seba v zmysle predvídania a riedenia diania a existenciu vysokej pravdepodobnosti, že všetko pôjde tak, ako sa dá rozumne očakávať. Pozostáva z troch komponentov (Cohen, O., 1997):

1. *Zrozumiteľnosť* (comprehensivity)- miera do akej je vnímaný kognitívny zmysel podnetu ako informácia, ktorá je jasná, zrozumiteľná, konzistentná a predpovedateľná.
2. *Zvládnuteľnosť* (manageability)- miera do akej sú jeho/jej možnosti postačujúce na zvládnutie situácie. Inými slovami, ide o to nakoľko sa osoba spolieha sama na seba a iných.
3. *Zmyslupnosť* (meaningfulness)- miera do akej jednotlivec cíti, že život dáva zmysel, má účel a hodnoty a že každodenné problémy a ťažkosti predstavujú skôr výzvu ako záťaž.

Antonovsky popisuje SOC ako stabilnú dispozičnú orientáciu, ktorá smeruje k zmierňovaniu stresu. Zmysel pre koherenciu spôsobuje, že stresor je hodnotený ako neškodný a irelevantný. Je založený na pozitívnej minulej skúsenosti jednotlivcov s riešením problému a ich očakávaní, že aj ťažkosti, s ktorými sa v budúcnosti stretne bude možné vyriešiť podobným spôsobom (Antonovsky podľa Smith T.L., Meyers L.S.).

Hoci *SOC nie je copingovou stratégiou*, jednotlivci s vysokým zmyslom pre koherenciu si jednoduchšie osvoja adaptívne stratégie, vyhovujúce potrebám špecifickej situácie (Antonovsky podľa Pallant J.F., Lae L.). Zmysel pre koherenciu ako osobnostná orientácia poskytuje emocionálny, kognitívny a motivačný základ pre mobilizáciu interných a externých copingových zdrojov (Cohen O., 1997).

Osoba si vytvára a generalizuje spôsob nazerania na svet ako viac či menej koherentný okolo 30 roku života. Čím viac je pre životné skúsenosti jednotlivca charakteristická konzistentnosť, participácia na utváraní výsledkov a vyváženosť podnetov, tým viac je pravdepodobné, že bude svet vnímať ako koherentný a predpovedateľný (Antonovsky H., Sagy S., 1986).

Hoci je hodnota SOC považovaná v dospelosti za relatívne permanentnú, Antonovský nevyklučuje možnosť zmeny SOC v prípade, že sa v živote človeka vyskytnú radikálne a trvalé zmeny (Starrin B. a kol., 2001).

V súvislosti s úrovňou koherencie a voľbou copingových stratégií sa zistenia viacerých štúdií zhodujú v tom, že osoby s vyšším skóre v metodike SOC uprednostňovali aktívny, na problém zameraný coping a hľadali pozitívnu interpretáciu situácie (Pallant J.F., Lae L., 2002). Ficková a Ruiselová (1999) na základe dlhodobého výskumu koherencie uvádzajú

významné pozitívne vzťahy dimenzie SOC s viacerými ukazovateľmi úspešného riešenia problémov a negatívne vzťahy s emočnými batériami pri ich zdolávaní.

Existuje len málo výskumov venovaných problematike koherencie, ktorých cieľovou skupinou boli nezamestnaní. Starrin a kol. realizovali výskum s nezamestnanými vo Švédsku. Porovnaním výsledkov tejto štúdie so štúdiami uskutočnenými na bežnej populácii uvádzajú zaujímavé zistenia. Zatiaľ čo priemerná hodnota SOC nameraná 13-položkovou metodikou na náhodným výberom získanej švédskej populácii bola 64,02 pre ženy a 65,04 pre mužov, pre vzorku nezamestnaných bolo skóre SOC podstatne nižšie – 55,19 pre ženy a 54,41 pre mužov. Autorský kolektív v závere uvádza, že výrazný rozdiel v úrovni SOC týchto dvoch skupín by mohol byť spôsobený práve náročnosťou situácie nezamestnanosti. Strata práce sa mohla podieľať na výraznom poklese hodnoty SOC (Starrin a kol., 2001).

1. Problém a hypotézy

V našom výskume sme sa orientovali na zisťovanie vzťahu medzi nízkou a vysokou úrovňou koherencie a voľbou stratégií správania sa v situácii nezamestnanosti. Stanovili sme si a overovali tieto hypotézy:

1. Predpokladali sme, že vysoké skóre SOC bude pozitívne korelovať so stratégiami zameranými na aktívne riešenie problému.
2. Predpokladali sme, že vo voľbe stratégií správania medzi nezamestnanými s nízkym a vysokým SOC sa potvrdia významné rozdiely.
3. Predpokladali, že sa potvrdia rodové rozdiely v úrovni koherencie aj jej komponentoch.

2. Metóda

Výskumný súbor:

Výskum sme realizovali na vzorke 100 nezamestnaných (46 mužov a 54 žien) vo veku 19-56 rokov (priemerný vek 32,3 r.) z okolia Košíc. Priemerná dĺžka nezamestnanosti bola 17,9 mesiacov.

Metodika:

Dotazník životnej orientácie (A. Antonovsky) zisťuje úroveň koherencie a pozostáva z 29 položiek. Zahŕňa 3 subdimenzie: zrozumiteľnosť, zvládnuteľnosť a zmysluplnosť. Na základe odporúčania autora sa však skóre týchto subškál vníma iba orientačne a je možné ho používať len v súvislosti s celkovým skóre. V našom výskume sme namiesto pôvodnej 7-bodovej stupnice použili 5-bodovú. Hodnota Cronbach α bola 0.79.

Riešenie situácie je metodika vytvorená pre účely výskumu. Podkladom pre jej zostrojenie boli položky multidimenzionálneho dotazníka COPE. Pozostáva z popisu situácie („Predstavte si, že cestujete 100 km za človekom, ktorý Vám prisľúbil výhodné pracovné miesto. Pri stretnutí Vám však povie, že toto miesto už obsadil niekým iným. Čo urobíte?“) a 15 možností správania sa v tejto situácii. Respondenti na 5- bodových škálach vyjadrujú mieru súhlasu s použitím jednotlivých variantov správania. Faktorovou analýzou položiek boli vyčlenené 3 faktory, ktorým zodpovedajú tri stratégie správania: aktívne riešenie problému, riešenie zamerané na hľadanie sociálnej podpory a emócie a akceptácia navonok. Faktory vysvetľujú 42,25% rozptylu.

Procedúra:

Metodika bola administrovaná ako súčasť rozsiahlejšej dotazníkovej batérie počas skupinových stretnutí s nezamestnanými v rámci ich pravidelných hlásení na úradoch práce. Participácia respondentov bola anonymná.

Štatistické spracovanie:

Výskumné dáta boli spracované programom Statistica 5.5.

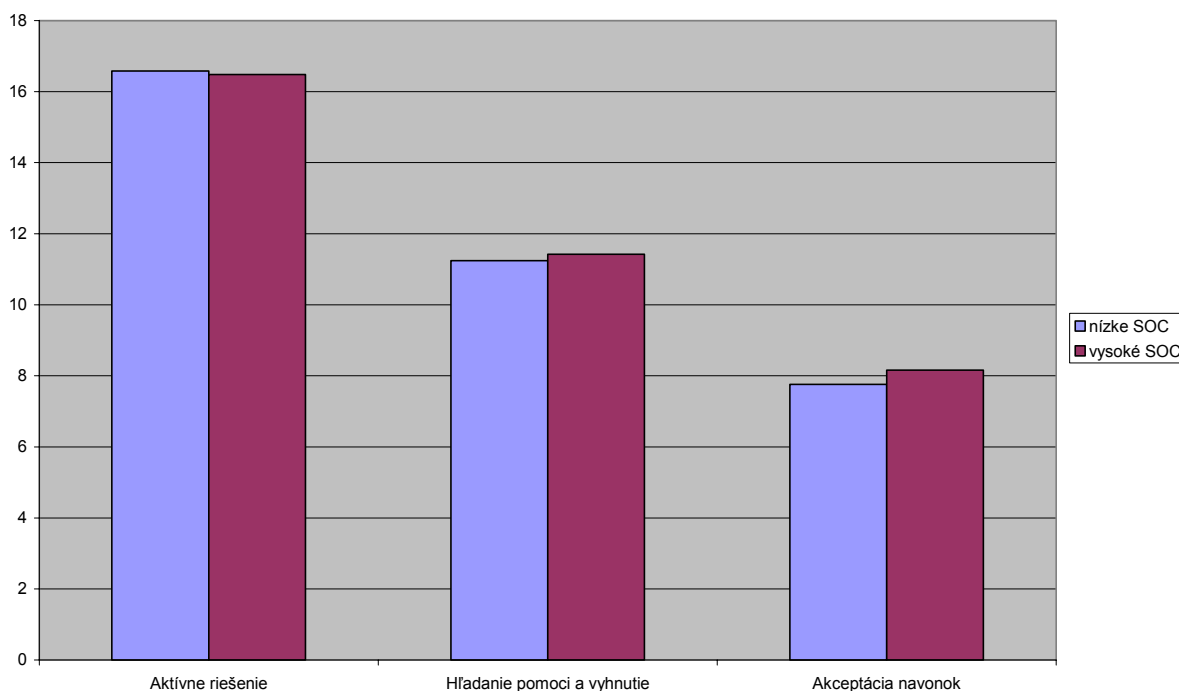
3. Výsledky

Hypotéza o pozitívnej korelácii medzi skóre SOC a stratégiou aktívne riešenie problému sa nepotvrdila. Spracovaním dát bola zistená negatívna korelácia medzi mierou koherencie a stratégiami *aktívne riešenie problému* a *orientácia na hľadanie sociálnej podpory a emócie*. Pozitívna korelácia SOC bola zistená vo vzťahu so stratégiou *akceptácia navonok*. Korelácie sú zobrazené v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Korelácie komponentov SOC a celkového skóre SOC so stratégiami správania

	Zrozumiteľnosť	zvládnuteľnosť	zmyslupnosť	Suma SOC
Akt. riešenie	-0,07	-0,01	0,02	-0,03
Soc. podpora a emócie	0,01	-0,06	0,02	-0,01
Akceptácia navonok	0,07	-0,01	-0,01	0,02

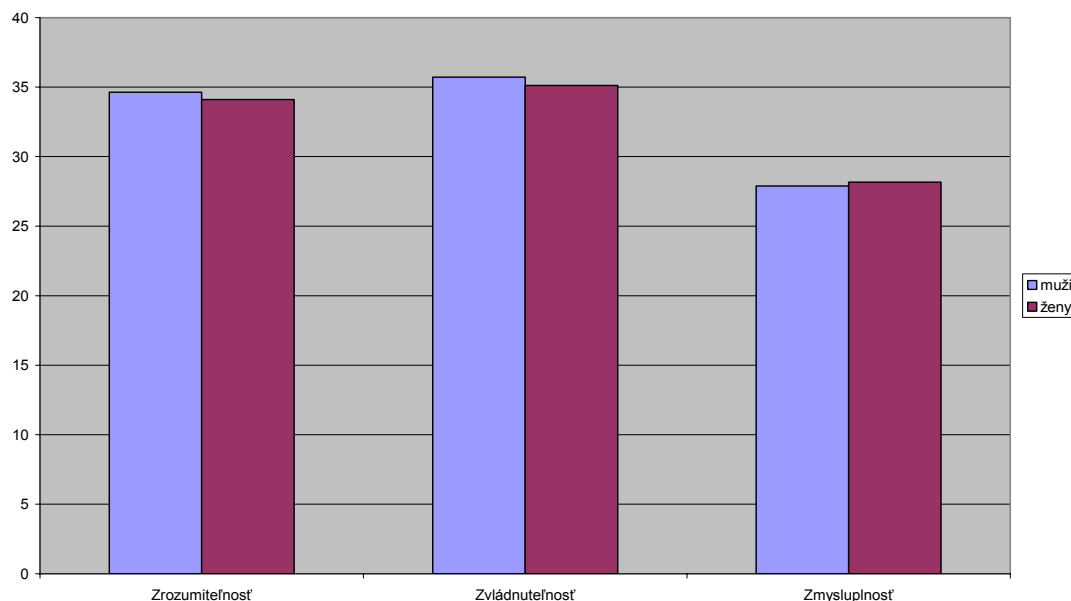
Pri overovaní hypotézy 2, t-testom pre nezávislé výbery, sa potvrdili rozdiely v preferencii stratégií správania u nezamestnaných s nízkym a vysokým SOC. Rozdiely však nie sú štatisticky významné. Znárodňuje ich graf 1.



Graf 1: Voľba stratégií správania v závislosti od úrovne koherencie nezamestnaných

Z výsledkov vyplýva, že nezamestnaní s vysokým aj nízkym SOC výrazne uprednostňujú stratégiu *aktívne riešenie problému*. Stratégia *akceptácia navonok* je najmenej preferovaná.

Signifikantné rozdiely sa nepotvrdili ani pri overovaní hypotézy 3 o existencii rodových rozdielov v skóre jednotlivých komponentov SOC i v celkovom skóre SOC. Priemerná hodnota celkového skóre SOC u nezamestnaných mužov bola 98,13 (SD=10,55) a u nezamestnaných žien 97,37 (SD=10,11). Rozdiel však nebol štatisticky významný. Rodové rozdiely v komponentoch SOC zobrazuje graf 2.



Graf 2: Rodové rozdiely v skóre komponentov SOC

Rodové rozdiely v skóre jednotlivých komponentov SOC neboli signifikantné. U mužov aj u žien bola zistená najvyššia hodnota v komponente *zvládnuteľnosť* (AM muži=35,7; SD=4,96; AM ženy=35,1; SD=4,13). Najnižšie skóre dosiahli muži aj ženy v komponente *zmyslupnosť* (AM muži=27,9; SD=3,51; AM ženy=28,16; SD=3,32).

4. Diskusia a záver

Výskumne sa nepotvrdila predpokladaná pozitívna korelácia medzi mierou SOC a stratégiami správania zameranými na aktívne riešenie problému. Priemerná hodnota SOC u nezamestnaných v našom výskume bola 97,7 (SD=12,27). Keďže sme sa nestretli s výskumom realizovaným na slovenskej populácii s rovnakou metodikou (SOC-29 na 5-bodovej škále), môžeme našim výskumom namerané hodnoty orientačne porovnať s hodnotami SOC získanými na normálnej populácii v Nemecku, kde priemerná hodnota SOC bola 113,2 (SD= 15,07).

Realizovaný výskum nepotvrdil hypotézu 2, v ktorej sme predpokladali existenciu významných rozdielov vo voľbe stratégií správania v závislosti od úrovne koherencie. Najpreferovanejšou stratégiou u nezamestnaných s nízkym i vysokým SOC bolo *aktívne riešenie problému*. Voľba týchto stratégií nezamestnanými je síce potešiteľná, no na druhej strane, do pozornosti v tejto súvislosti dávame úvahu, či odpovede respondentov skutočne vyjadrujú ich voľby alebo len odrážajú sociálne žiaduce správanie.

Overovaním hypotézy 3 sa potvrdili rodové rozdiely, neboli však štatisticky významné. V celkovej miere koherencie o niečo vyššie skórovali muži. Toto zistenie sa tak prikláňa k očakávaniam o rodových rozdieloch spôsobených trendom z predchádzajúcich výskumov tejto charakteristiky, ktoré potvrdili signifikantne vyššiu úroveň SOC u mužov (Schumann A. a kol., 2003; Pallant J.F., Lae L., 2002; Ficková, Ruiselová, 1999) Ženy aj muži dosiahli najvyššie skóre v komponente *zvládnuteľnosť*. Znamená to teda, že možnosti, ktorými disponujú pokladajú za postačujúce na zvládnutie danej situácie.

Výsledky prezentovaného výskumu vnímame ako pokus o preniknutie do problematiky týkajúcej sa charakteristiky koherencie v náročnej životnej situácii nezamestnanosti. V budúcnosti by sme chceli zamerať pozornosť na rozšírenie výskumného súboru a venovať sa súvislostiam medzi úrovňou koherencie a kvalitou života nezamestnaných.

4. Literatúra

1. Antonovsky, H., Sagy, S. (1986): The development of a sense of coherence and its impact on responses to stress situations. *The Journal of Social Psychology*, 126(2), s. 213-225.
2. Cohen, O. (1997): On the origins of a sense of coherence: sociodemographic characteristics, or narcissism as a personality trait. *Social behavior and personality*, 25(1), s. 49-58.
3. Ficková, E., Ruiselová, Z. (1999): Preferencia copingových stratégií adolescentov vo vzťahu k úrovni koherencie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 4, s. 291-301.
4. Pallant, J.F., Lae, L. (2002): Sense of coherence, well-being, coping and personality factors: further evaluation of the sense of coherence scale. *Personality and individual differences*, 33, s. 39-48.
5. Ruiselová, Z. (1992): Dotazník životnej orientácie. In: Prokopčáková, A., Ruisel, I., *Praktická inteligencia II*, ÚEP SAV, Bratislava, s. 52-57.
6. Schumann, A., Hapke, U., Meyer, Ch., Rumpf, H.J., John, U. (2003): Measuring sense of coherence with only three items: a useful tool for population surveys. *British journal of health psychology*, 8, s. 409-421.
7. Smith, T.L., Meyers, L.S. (1997): The sense of coherence: its relationship to personality, stress, and health measures. *Journal of social behavior and personality*, 12(2), s. 513-527.
8. Starrin, B., Jonsson, L.R., Rantakeisu, U. (2001): Sense of coherence during unemployment. *International journal of social welfare*, 10, s. 107-116.

STRATÉGIE ZVLÁDANIA STRESU A ZMYSLUPLNOSŤ ŽIVOTA ŽIEN

Emília FICKOVÁ, Peter HALAMA

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Abstrakt

V príspevku analyzujeme skúmanie preferencie copingových stratégií dotazníkom zvládania stresu COPE (Carver et al., 1989) a zmyslupnosti života Škálou životnej zmyslupnosti (Halama, 2002) u starších žien z Univerzity tretieho veku a študentiek vysokej školy. Rozdiely medzi skúmanými skupinami žien interpretujeme z hľadiska ich veku a efektívnosti používaných stratégií, a to vo vzťahu k ich celkovej úrovni zmyslu života a ku kognitívnej, motivačnej a afektívnej dimenzii životnej zmyslupnosti. Získané výsledky ukazujú, že staršie ženy disponujú vyššou celkovou úrovňou zmyslu života a používajú významne viac stratégie zamerané na problém a na emócie zameranú akceptáciu. Vysokoškolačky prejavujú významne nižšiu úroveň kognitívnej dimenzie životnej zmyslupnosti a významne častejšie preferujú sociálnu oporu, prejav emócií navonok, užívanie alkoholu/drog a humor.

Pri skúmaní zmyslu života sa používajú dva pojmy, ktoré spolu úzko súvisia, ale je dôležité poukázať na ich odlišnosti. Pojem **zmysel života** sa týka viac obsahovej stránky, t. j. životných hodnôt, cieľov, a tiež presvedčení o živote a o svojom mieste v ňom. Tento prístup vyjadruje definícia zmyslu života ako systému hodnôt, cieľov a presvedčení, ktoré umožňujú človeku prežívať svoj život ako účelný, koherentný a naplňujúci (Halama, 2000). Druhý pojem **životná zmyslupnosť** súvisí s kognitívnou stránkou, t. j. s úrovňou vnímania a prežívania zmyslu v živote, s aktívnym záujmom o životné hodnoty a ciele (Balcar, 1995).

G. T. Reker a P. T. P. Wong (1988) definujú zmysel života pomocou troch komponentov. **Kognitívny komponent** zahŕňa životné postoje a presvedčenia, životný rámeč, ktorý umožňuje interpretovať a určovať zmysel jednotlivým životným udalostiam a životu ako takému. **Motivačný komponent** sa týka systému cieľov a hodnôt, snahy a vynakladania úsilia dosahovať ciele. **Afektívny komponent** súvisí s prežívaním spokojnosti, naplnenia a šťastia, ktoré vyplývajú zo zmyslupného života.

Pre objasnenie úspešného zvládania životných stresorov navrhol A. Antonovsky (1987) **koncept životnej orientácie** – Sense of Coherence (SOC). Týmto pojmom nazval schopnosť pochopiť situáciu a využiť dostupné zdroje na jej zvládnutie. Autor ho definuje ako vlastnú dispozičnú orientáciu na seba a na okolitý svet, ktorá umožňuje človeku nájsť najlepšie copingové stratégie pre zvládnutie stále prítomných vnútorných a vonkajších životných stresorov. SOC pozostáva z troch základných komponentov:

Zrozumiteľnosť (Comprehensibility) – schopnosť vnímať podnety ako usporiadané, konzistentné, jasné a štruktúrované, predpokladateľné a vysvetliteľné. Predstavuje kognitívnu stránku životnej orientácie, ktorej podstatou je vnímanie celkového obrazu sveta a miesta samého seba v ňom.

Zvládnuteľnosť (Manageability) – schopnosť uvedomiť si, že sú k dispozícii vnútorné a vonkajšie zdroje, ktoré umožňujú pod kontrolou a adekvátne splniť požiadavky prostredia. Jedná sa o inštrumentálnu stránku orientácie, percepcie možností riešenia a požiadaviek vo vzťahu k rôznym situáciám.

Zmysluplnosť (Meaningfulness) – do akej miery považuje jednotlivec požiadavky za dôležité, náročné, záväzné a hodné toho, aby sa im venoval. Ide o emocionálny, resp. motivačný aspekt postoja k životu a daniu okolo seba.

Vzťahy medzi dimenziami Antonovského SOC a preferenciou copingových stratégií dotazníkov COPE (Carver et al., 1989) a CISS (Endler a Parker, 1990) u adolescentov skúmali E. Ficková a Z. Ruiselová (1999). Zistili pozitívne signifikantné vzťahy celkového skóre SOC a jeho subdimenzií so stratégiami zameranými na problém, ale významné negatívne vzťahy s vyhýbacími stratégiami, copingom zameraným na emócie z CISS a niektorými stratégiami zameranými na emócie z COPE (náboženstvo, prejav emócií navonok). Dimenzia zmysluplnosť (SOC) korelovala kladne s pozitívnou reinterpretáciou problému (stratégia zameraná na emócie) a záporne s vyhýbacími stratégiami popieranie a behaviorálne "vypnutie", resp. odpútanie sa od problému (COPE).

V ďalšej štúdií analyzujú E. Ficková a Z. Ruiselová (2001) vzťahy komponentov SOC a stratégií zvládania stresu z ďalších copingových dotazníkov – Copingovej škály pre deti a adolescentov (Coping Scale for Children and Youth – CSCY, Brodzinsky et al., 1992) a KIDCOPE (Spirito et al., 1988). Uvádzajú významné pozitívne vzťahy zmysluplnosti (SOC) so stratégiami zameranými na problém (hľadanie opory, riešenie problému, kognitívne prehodnotenie) a negatívne vzťahy s vyhýbacími stratégiami (behaviorálne a kognitívne vyhýbanie).

Viacere výskumy dokazujú, že pre ženy je charakteristické preferovanie zvládacích stratégií zameraných na emócie a pre mužov zameranie na riešenie problému. Môže to súvisieť s tým, že ženy prežívajú viac neovplyvniteľných situácií, problémy prežívajú emotívnejšie a zameriavajú sa častejšie na prejav emócií navonok než na riešenie problémov. Ich poslaním je starať sa o iných, a tak sa zaoberajú nielen vlastnými životnými udalosťami, ale aj problémami členov svojej rodiny.

Vekové rozdiely sa prejavujú aj pri zvládaní stresu. Výskum M. Diehla et al. (1996) ukázal, že adolescenti a mladší dospelí preferovali navonok agresívne stratégie, ktoré indikujú nižšie úrovne ovládania impulzívneho správania a nižšie sebauvedomenie (self-awareness). Starší dospelí používali kombináciu aktívneho copingu a obranných stratégií, čo naznačuje ich lepšie ovládanie impulzivnosti a tendenciu pozitívne hodnotiť konfliktné situácie. Rodové rozdiely ukázali, že ženy preferovali viac do vnútra obrátenú obranu (internalizing defence) a také copingové stratégie, ktoré integrovali inter- a intrapersonálne aspekty konfliktných situácií.

A. Vingerhoets a G. L. van Heck (1990) uvádzajú, že ženy venujú viac pozornosti prebiehajúcim stresujúcim udalostiam, zvládajú horšie krátkodobé stresy, ale lepšie sa dokážu prispôsobiť závažným dlhšie trvajúcim stresom ako muži.

Výskumy interindividuálnych rozdielov v prežívaní zmyslu života sa zameriavajú aj na rozdiely medzi mladými a staršími dospelými. G. T. Reker a P. T. P. Wong (1988) predpokladajú, že systém osobnej zmysluplnosti sa postupne vekom, starnutím stáva integrovanejšim a potreba zmysluplnosti života by sa mala v staršom veku zvýšiť. Potvrdili to aj výskumné výsledky – starší ľudia prežívajú zmysel života intenzívnejšie. U mladých dospelých sa silnejšie prejavuje túžba dosiahnuť nové ciele a očakávanie zmysluplnej budúcnosti.

Vzhľadom na to, že v rôznych obdobiach života človeka sa vyskytujú odlišné typy problémov, stresorov a na ich zvládanie používa na základe vlastných skúseností rozdielne postupy, analyzujeme vzťahy copingových stratégií s ukazovateľmi životnej zmysluplnosti so zameraním na: a) významné rozdiely v preferencii skúmaných copingových stratégií medzi

dvoma vekovo odlišnými skupinami žien, b) významné vzťahy medzi stratégiami zvládania stresu a ukazovateľmi životnej zmysluplnosti u oboch skupín žien.

Overujeme predpoklad, že sa prejaví na jednej strane pozitívny vzťah medzi vyššou úrovňou životnej zmysluplnosti a efektívnymi stratégiami zvládania stresu – zameranými na problém, na druhej strane pozitívny vzťah medzi nižšou úrovňou životnej zmysluplnosti a neefektívnym copingom – vyhýbacími stratégiami.

VÝBER

Výskumu sa zúčastnilo 45 starších žien z Univerzity tretieho veku (UTV) vo veku 45–75 rokov (priemerný vek 57,5 r.) a 45 mladých žien, študentiek vysokej školy (VŠ) vo veku 18–21 rokov (priemerný vek 19,5 r.).

METÓDA

Dispozičnú formu zvládania stresu sme zisťovali pomocou **COPE** – multidimenzionálny dotazník copingu C. S. Carvera et al. (1989; slovenská verzia – Ficková, 1992). Zahŕňa 60 položiek, štyri pre každú z 15 stratégií a diferencuje **stratégie zamerané na problém** (*aktívny coping, plánovanie, prekonanie konkurujúcich aktivít, coping sebaovládaním, resp. sebakontrolou, inštrumentálna sociálna opora*), **stratégie zamerané na emócie** (*emočná sociálna opora, pozitívna reinterpretácia problému, akceptácia, zameranie sa na náboženstvo, zameranie na emócie a ich prejav*) a **vyhýbacie stratégie** (*popieranie, behaviorálne "vypnutie", resp. odpútanie sa od problému, mentálne "vypnutie", užívanie alkoholu alebo drog, humor*).

Škála životnej zmysluplnosti (ŠŽZ; Halama, 2002) – vychádza z trojkomponentového modelu zmyslu života G. T. Reker a P. T. P. Wonga (1988) a zahŕňa tri komponenty, resp. dimenzie: **Kognitívna dimenzia** sa týka celkového životného nasmerovania, pochopenia života, životného poslania (napr. *Svoj život považujem za hodnotný a užitočný*); **motivačná dimenzia** sa vzťahuje k cieľom, plánom, k sile a vytrvalosti ich naplnenia (napr. *V mojom živote sú veci, v ktorých sa naplno angažujem*); **afektívna dimenzia** pozostáva z položiek súvisiacich so životnou spokojnosťou, naplnením života, optimizmom, v negatívnej rovine so znechutením, pocitmi jednotvárnosti (napr. *Som so svojim životom spokojný, aj keď je niekedy ťažký*).

VÝSLEDKY A DISKUSIA

Pre každú stratégiu COPE možno získať rovnaké skóre v rozmedzí od 1 do 16. Analýza priemerných hodnôt, resp. poradia preferencie ukázala, že **staršie ženy** preferovali najčastejšie stratégie: pozitívna reinterpretácia, plánovanie, aktívny coping, akceptácia, inštrumentálna sociálna opora, emočná sociálna opora; **mladé ženy** – študentky preferovali frekventovanejšie stratégie: emočná sociálna opora, inštrumentálna sociálna opora, pozitívna reinterpretácia, akceptácia, plánovanie, aktívny coping.

S najnižšou frekvenciou používali **staršie ženy** všetky vyhýbacie stratégie – užívanie alkoholu/drog, behaviorálne vypnutie, humor, popieranie, mentálne vypnutie, resp. uvoľnenie

sa; **študentky** preferovali najmenej z vyhýbacích stratégií užívanie alkoholu/drog, popieranie, behaviorálne vypnutie, humor a na problém zameranú stratégiu prekonanie konkurujúcich aktivít (tab. 1).

Z uvedených výsledkov vyplýva, že obidve skupiny žien veľmi často preferovali rovnaké stratégie, ale líšili sa v poradí ich používania. U starších žien sú na prvých miestach **pozitívna** reinterpretácia a plánovanie, u mladých žien zasa emočná a inštrumentálna sociálna opora. Podobná zhoda je aj v zriedkavo používaných stratégiách – výnimkou sú vyhýbacia stratégia mentálne vypnutie, ktoré študentky preferujú častejšie ako staršie ženy a na problém zamerané prekonanie konkurujúcich aktivít častejšie preferované staršími ženami.

Tab. 1. Priemery, štandardné odchýlky a t-hodnoty stratégií zvládania stresu (COPE) starších a mladších žien

STRATÉGIE ZVLÁDANIA STRESU	Staršie ženy (N=45)		Mladšie ženy (N=45)		t	p
	AM	SD	AM	SD		
COPE						
01. Aktívny coping (ACO)	11,71	1,91	10,60	1,51	3,05	0,003
02. Plánovanie (PLA)	12,02	1,99	10,69	1,73	3,39	0,001
03. Prekonanie konk. aktivít (PKA)	9,80	1,90	8,89	1,54	2,45	0,014
04. Coping sebaovládaním (CPS)	9,47	2,16	8,98	1,84	1,16	0,251
05. Inštrum. sociálna opora (ISO)	10,67	2,45	12,37	2,48	3,29	0,001
06. Emočná sociálna opora (ESO)	10,42	2,88	12,47	2,42	3,65	0,000
07. Pozitívna reinterpretácia (PRR)	12,20	2,06	12,18	1,81	0,05	0,957
08. Akceptácia (AKC)	11,38	2,42	10,98	2,16	0,83	0,410
09. Náboženstvo (NAB)	9,58	4,15	9,00	4,28	0,65	0,517
10. Prejav emócií navonok (ZEP)	9,11	2,16	10,40	2,25	2,78	0,007
11. Popieranie (POP)	7,33	2,41	6,98	1,76	0,80	0,427
12. Behaviorálne vypnutie (BEV)	6,73	2,23	7,20	1,60	1,14	0,258
13. Mentálne vypnutie (MEV)	8,89	1,92	9,47	1,13	1,35	0,180
14. Užívanie alkoholu/drog (UAD)	4,31	0,95	5,33	2,13	2,94	0,004
15. Humor (HUM)	6,87	2,46	8,87	2,28	4,00	0,000

Pozn.: Stratégie COPE 01– 05 sú zamerané na problém, 06–10 zamerané na emócie, 11–15 vyhýbacie stratégie (podľa Carver et al., 1989).

Medzi skúmanými skupinami žien sme zistili významné rozdiely v preferencii zvládacích stratégií (tab. 1). **Staršie ženy** preferujú zo **stratégií zameraných na problém** významne častejšie aktívny coping, plánovanie, prekonanie konkurujúcich aktivít a coping sebaovládaním, resp. sebakontrolou; **mladé ženy** používajú významne častejšie inštrumentálnu sociálnu oporu.

Na emócie zamerané stratégie emočná sociálna opora a prejav emócií navonok používajú významne častejšie **mladé ženy**; pozitívnu reinterpretáciu problému, akceptáciu a zameranie sa na náboženstvo preferujú nevýznamne viac **staršie ženy**. V prípade pozitívnej reinterpretácie je však medzi oboma skupinami žien len nepatrný rozdiel ($t = 0,05$, $p = 0,957$).

Vyhýbacie stratégie uprednostňujú frekventovanejšie **mladé ženy** – nevýznamne častejšie behaviorálne a mentálne "vypnutie" (odpútanie sa od problému), ale užívanie alkoholu alebo drog a humor významne často; popieranie praktizujú nevýznamne viac **staršie ženy**.

Vo všetkých ukazovateľoch životnej zmysluplnosti – troch dimenziách a celkovom skóre (tab. 2) sme zaznamenali vyššie priemerné hodnoty v skupine starších žien, ktoré sa významne odlišovali od mladých žien iba v *kognitívnej dimenzii* (celkové životné nasmerovanie, pochopenie života a životného poslania). V *afektívnej dimenzii* (životná spokojnosť, naplnenie života, optimizmus) je rozdiel medzi priemerami skupín veľmi malý ($p = 0,957$) a naznačuje skôr zhodu medzi staršími a mladými ženami. V *motivačnej dimenzii* (životné ciele, plány, snaha a vytrvalosť ich dosiahnutia) sme zaznamenali tiež nevýznamný, ale väčší rozdiel ($p = 0,265$).

Porovnanie *celkového skóre* ŠŽZ (Škála životnej zmysluplnosti) ukázalo medzi skupinami rozdiel na hranici významnosti ($p = 0,060$), ktorý je vlastne dôsledkom významného rozdielu v kognitívnej dimenzii. Pokiaľ ide o vzájomné vzťahy medzi všetkými ukazovateľmi zmysluplnosti života, tieto sú vysoko významné ($p < 0,001$) u oboch skupín žien.

Z uvedených výsledkov možno usudzovať, že mladé ženy majú v porovnaní so staršími ženami vo zvýšenej miere tendenciu prežívať nespokojnosť so životom v súvislosti s rozhodovaním o svojom životnom nasmerovaní a poslaní (kognitívna dimenzia zmysluplnosti života).

Tab. 2. Priemery, štandardné odchýlky a t-hodnoty ukazovateľov spokojnosti so životom (ŠŽZ) starších (N=45) a mladších žien (N=45)

ŠKÁLA ŽIVOTNEJ ZMYSLUPLNOSTI (ŠŽZ)	Staršie ženy		Mladšie ženy		t	p
	AM	SD	AM	SD		
Kognitívna dimenzia (KOG)	25,80	2,91	23,36	3,95	3,35	0,001
Motivačná dimenzia (MOT)	24,51	3,46	23,78	2,70	1,12	0,265
Afektívna dimenzia (AFE)	26,04	3,01	26,02	2,77	0,04	0,971
Celkové skóre (Σ ŠŽZ)	76,36	8,39	73,16	7,55	1,90	0,060

Korelácie copingových stratégií s ukazovateľmi životnej zmysluplnosti uvádzame v tab. 3. Pre obidve skupiny sme zaznamenali zhodné významné vzťahy stratégie pozitívna reinterpretácia problému (*zameranie na emócie*) s motivačnou dimenziou a celkovým skóre ŠŽZ, čo naznačuje, že v prípade problémov pri dosahovaní cieľov a plánov sa staršie aj mladé ženy snažia hľadať riešenie situácie aj poznávaním jej pozitívnej stránky alebo jej hodnotenia v priaznivejšom svetle.

U **starších žien** sme zaznamenali početnejšie významné vzťahy medzi copingovými stratégiami (najmä zameranými na problém a na vyhýbanie sa problému) a ukazovateľmi zmysluplnosti života:

Na problém zamerané stratégie aktívny coping a plánovanie starších žien súvisia významne kladne s motivačnou dimenziou ŠŽZ (*realizácia cieľov a plánov*); inštrumentálna sociálna opora (*zameranie na problém – vyhľadávanie rady, pomoci, informácií*) je vo významnom pozitívnom vzťahu s kognitívnou a afektívnou dimenziou, a tiež s celkovým skóre ŠŽZ. Emočná sociálna opora – *zameranie na emócie* starších žien koreluje významne pozitívne s afektívnou dimenziou a celkovým skóre ŠŽZ. *Vyhýbacie stratégie* – behaviorálne "vypnutie"

je v zápornom významnom vzťahu s kognitívnou i afektívnou dimenziou a s celkovým skóre ŠŽZ; mentálne "vypnutie" koreluje pre nás neočakávane kladne s motivačnou a afektívnou dimenziou ŠŽZ.

Na rozdiel od starších, u mladých žien sme zaznamenali nasledovné významné vzťahy copingových a ukazovateľov životnej zmyslupnosti:

Zo stratégií zameraných na problém u nich významne kladne súvisí plánovanie s afektívnou a prekonanie konkurujúcich aktivít s kognitívnou dimenziou ŠŽZ. *Stratégie zamerané na emócie* pozitívna reinterpretácia problému a akceptácia sú v kladnom významnom vzťahu s afektívnou dimenziou a náboženstvo s kognitívnou dimenziou ŠŽZ. *Z vyhýbacích stratégií* koreluje u mladých žien významne záporne užívanie alkoholu alebo drog s kognitívnou a motivačnou dimenziou a s celkovým skóre ŠŽZ.

U mladých žien, na rozdiel od starších, korelujú stratégie coping sebaovládaním, resp. sebakontrolou, inštrumentálna aj emočná sociálna opora, a tiež mentálne "vypnutie" s ukazovateľmi zmyslu života nevýznamne a záporne.

Tab. 3. Korelácie stratégií zvládania stresu (COPE) a ukazovateľov spokojnosti so životom (ŠŽZ) starších (N=45) a mladých žien (N=45)

Stratégie COPE	ŠKÁLA ŽIVOTNEJ ZMYSLUPLNOSTI (ŠŽZ)							
	Staršie ženy				Mladé ženy			
	KOG	MOT	AFE	ΣŠŽZ	KOG	MOT	AFE	ΣŠŽZ
ACO	-0,08	0,34**	0,15	0,17	0,06	0,22	0,08	0,14
PLA	0,13	0,28*	0,21	0,23	0,13	0,25	0,28*	0,26
PKA	0,04	0,09	0,11	0,09	0,40**	0,18	-0,02	0,27
CPS	-0,08	0,04	0,05	0,00	-0,10	-0,02	-0,09	-0,09
ISO	0,30*	0,27	0,32**	0,33**	-0,05	-0,08	0,07	-0,03
ESO	0,22	0,24	0,29*	0,28*	-0,20	-0,05	0,13	-0,08
PRR	0,25	0,28*	0,26	0,30*	0,15	0,29*	0,48***	0,36**
AKC	0,17	0,15	0,21	0,19	-0,07	0,14	0,29*	0,12
NAB	-0,03	-0,18	-0,04	-0,10	0,46***	-0,10	0,18	0,27
ZEP	-0,25	-0,11	-0,11	-0,17	-0,06	-0,12	-0,13	-0,12
POP	-0,21	0,03	-0,05	-0,08	0,09	-0,05	-0,07	0,00
BEV	-0,45***	-0,24	-0,47***	-0,42***	-0,20	-0,21	-0,21	-0,26
MEV	0,05	0,36**	0,30*	0,27	-0,02	-0,19	-0,03	-0,09
UAD	0,04	0,02	-0,05	0,00	-0,37**	-0,32**	-0,23	-0,39**
HUM	-0,14	0,06	0,03	-0,02	0,02	0,09	0,12	0,09
KOG	-	0,61***	0,74***	0,86***	-	0,38**	0,49***	0,84***
MOT	-	-	0,77***	0,90***	-	-	0,51***	0,74***
AFE	-	-	-	0,93***	-	-	-	0,81***

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

Pozn.: Stratégie COPE: ACO – aktívny coping, PLA – plánovanie, PKA – prekonanie konkurujúcich aktivít, CPS – coping sebaovládáním, sebakontrolou, ISO – inštrumentálna sociálna opora, ESO – emočná sociálna opora, PRR – pozitívna reinterpretácia a rast, AKC – akceptácia, NAB – náboženstvo, ZEP – zameranie na emócie a ich prejav, POP – popieranie, BEV – behaviorálne vypnutie, odpútanie sa od problému, MEV – mentálne vypnutie, odvedenie pozornosti od problému, UAD – užívanie alkoholu alebo drog, HUM – humor. Dimenzie zmysluplnosti života: KOG – kognitívna dimenzia, MOT – motivačná dimenzia, AFE – afektívna dimenzia, Σ ŠŽZ – celkové skóre.

Uvedené výsledky potvrdzujú náš predpoklad o rozdielnej preferencii copingových stratégií a odlišných vzťahoch stratégií zvládania stresu s ukazovateľmi životnej zmysluplnosti starších a mladých žien. **Staršie ženy** študujúce na Univerzite tretieho veku môžeme charakterizovať ako aktívnejšie, cieľavedomejšie, s jednoznačnou a ustálenou životnou zmysluplnosťou.

Mladé ženy, študentky vysokej školy, na jednej strane vyhľadávajú významne častejšie inštrumentálnu aj emočnú sociálnu oporu ako staršie ženy (tab. 1), na druhej strane tieto dve stratégie nie sú u nich vo významnom vzťahu ani s ukazovateľmi zmysluplnosti života – s kognitívnym a motivačným komponentom, a tiež s celkovým skóre životnej zmysluplnosti sú dokonca v zápornom (nevýznamnom) vzťahu, čo sa u starších žien neprejavilo (tab. 3).

V našej predchádzajúcej štúdií (Halama, Ficková, 2003) sme však u 18–32-ročných mladých dospelých zaznamenali vzťah životnej zmysluplnosti a copingových stratégií vo väčšej miere ako u 45–75-ročných starších dospelých. Pre skupinu mladých respondentov sme zistili kladné korelácie všetkých ukazovateľov zmysluplnosti so stratégiami aktívny coping, plánovanie, pozitívna reinterpretácia a záporné vzťahy s vyhýbacími stratégiami behaviorálne a mentálne vypnutie, užívanie alkoholu / drog. Tieto výsledky môžu súvisieť s odlišným vekovým rozpätím skúmaných osôb a so skutočnosťou, že sme neanalyzovali medzipohlavné rozdiely.

Rozdiely medzi skupinou starších a mladých ženami potvrdzujú aj výsledky faktorovej analýzy (tab. 4).

Prvý faktor starších žien sýti všetky ukazovatele zmysluplnosti života (ŠŽZ) a záporne vyhýbaciú stratégiu *behaviorálne vypnutie*, resp. odpútanie sa od problému. **U mladých žien** sýti prvý faktor kladne všetky ukazovatele zmysluplnosti života (ŠŽZ), *pozitívnu reinterpretáciu* a *náboženstvo* zamerané na emócie a záporne vyhýbaciú stratégiu *užívanie alkoholu alebo drog*.

Druhý faktor sýti u oboch skupín žien všetky tri typy stratégií – **u starších žien** najsilnejšie vyhýbaciú stratégiu *mentálne vypnutie* (odpútanie sa od problému) a na problém zameraný *coping sebaovládáním a sebakontrolou*, **u mladých žien** sýti najviac *inštrumentálnu a emočnú sociálnu oporu*.

Tretí faktor s najnižším percentom variácie sýti **u starších žien** najsilnejšie *emočnú sociálnu oporu* a *zameranie na prejav emócií*, **u mladých žien** sú to na emócie zameraná *akceptácia* a na problém zamerané *prekonanie konkurujúcich aktivít*.

U mladých žien sme zaznamenali relatívne vysoké sekundárne sýtenie troch stratégií: *pozitívna reinterpretácia problému* najvyššie sýtená v 1. faktore ukazuje významné vzťahy aj v 2. a 3. faktore; *užívanie alkoholu alebo drog* význame záporne sýtené v 1. faktore súvisí významne kladne aj so stratégiami 2. faktora; *plánovanie* s najväčším nábojom v 2. faktore významne kladne súvisí aj s ukazovateľmi zmysluplnosti života a stratégiami 1. faktora.

Tab. 4. Faktorová analýza stratégií zvládania stresu (COPE) a ukazovateľov spokojnosti so životom (ŠŽZ) starších (N=45) a mladších žien (N=45)

FAKTORY COPE a ŠŽZ							
STARŠÍCH ŽIEN				MLADŠÍCH ŽIEN			
	1.	2.	3.		1.	2.	3.
Σ ŠŽZ	0,958	0,137	0,083	Σ ŠŽZ	0,959	0,031	0,038
KOG-ŠŽZ	0,898	-0,011	-0,072	AFE-ŠŽZ	0,804	0,057	0,230
AFE-ŠŽZ	0,897	0,151	0,099	KOG-ŠŽZ	0,764	0,059	-0,303
MOT-ŠŽZ	0,793	0,211	0,176	MOT-ŠŽZ	0,738	0,057	0,102
BEV-COPE	-0,582	0,077	0,184	PRR-COPE	0,489	0,441	0,418
MEV-COPE	0,111	0,740	0,303	UAD-COPE	-0,482	0,455	0,270
CPS-COPE	-0,096	0,727	-0,121	NAB-COPE	0,334	0,137	-0,297
PRR-COPE	0,298	0,665	0,034	ISO-COPE	0,021	0,762	-0,081
ACO-COPE	0,002	0,647	0,380	ESO-COPE	0,068	0,735	-0,024
AKC-COPE	0,157	0,588	-0,067	ACO-COPE	0,216	0,649	0,082
PKA-COPE	0,062	0,559	-0,024	MEV-COPE	-0,112	0,577	0,137
PLA-COPE	0,215	0,429	0,218	PLA-COPE	0,417	0,561	-0,039
POP-COPE	-0,258	0,393	0,329	ZEP-COPE	-0,172	0,534	-0,301
NAB-COPE	-0,086	0,340	-0,257	POP-COPE	0,004	0,506	-0,370
UAD-COPE	-0,059	0,213	0,209	AKC-COPE	0,173	0,053	0,771
ESO-COPE	0,300	-0,008	0,799	PKA-COPE	0,257	0,365	-0,617
ZEP-COPE	-0,181	-0,229	0,716	HUM-COPE	0,082	0,317	0,473
ISO-COPE	0,329	0,246	0,662	BEV-COPE	-0,334	0,315	0,400
HUM-COPE	-0,124	0,102	0,545	CPS-COPE	-0,036	-0,077	0,319
Perc. rozptylu	20,202	18,106	11,588	Perc. rozptylu	20,202	18,106	11,588

Pozn.: Stratégie COPE: ACO – aktívny coping, PLA – plánovanie, PKA – prekonanie konkurujúcich aktivít, CPS – coping sebaovládáním, sebakontrolou, ISO – inštrumentálna sociálna opora, ESO – emočná sociálna opora, PRR – pozitívna reinterpretácia a rast, AKC – akceptácia, NAB – náboženstvo, ZEP – zameranie na emócie a ich prejav, POP – popieranie, BEV – behaviorálne vypnutie, odpútanie sa od problému, MEV – mentálne vypnutie, odvedenie pozornosti od problému, UAD – užívanie alkoholu alebo drog, HUM – humor. Dimenzie zmysluplnosti života: KOG – kognitívna dimenzia, MOT – motivačná dimenzia, AFE – afektívna dimenzia, Σ ŠŽZ – celkové skóre.

ZÁVER

Staršie aj mladé ženy preferujú rovnaké stratégie, ale odlišujú sa vo frekvencii ich používania v každodennom živote. Staršie ženy preferujú častejšie stratégie zamerané na problém a na emócie, ale svoje emócie neprejavujú navonok v takej miere ako mladé ženy. Mladé ženy používajú významne častejšie stratégie súvisiace s emočným prežívaním – inštrumentálnu aj emočnú sociálnu oporu a prejav emócií navonok, a tiež vyhýbacie stratégie.

Významne vyššie hodnoty celkového skóre a kognitívnej dimenzie životnej zmysluplnosti u starších žien naznačuje u nich prežívanie vyššej úrovne zmyslu života – naplnenie celkového životného smerovania a životného poslania, ktorá sa prejavuje aktívnejším a efektívnejším zvládaním stresu ako u mladých žien – študentiek vysokej školy.

Predpokladaný pozitívny vzťah vyššej úrovne zmysluplnosti života s efektívnymi stratégiami zvládania stresu (zameranie sa na problém) sa výraznejšie potvrdil pre skupinu starších žien. Významný pozitívny vzťah medzi nižšou úrovňou životnej zmysluplnosti a neefektívnym copingom (vyhýbacie stratégie) sa jednoznačne nepotvrdil. Do istej miery sa potvrdil u mladých žien, avšak mladé ženy – študentky podľa našich výsledkov preferujú vyhýbacie stratégie častejšie a zároveň dosahujú nižšiu úroveň životnej zmysluplnosti.

LITERATÚRA

- ANTONOVSKY A., 1987, *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass Inc., Publisher, San Francisco, USA.
- BALCAR, K., 1995, Životní smysluplnost, duševní pohoda a zdraví. *Československá psychologie*, 39, 5, 420-424.
- BRODZINSKY, D. M., ELIAS, M. J., STEIGER, C., SIMON, J., GILL, M., HITT, J. C., 1992, Coping Scale for Children and Youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 195-214.
- CARVER, C.S., SCHEIER, M.F., WEINTRAUB, J.K., 1989, Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 2, 267-283.
- DIEHL, M., COYLE, N., LABOUVIE-VIEF, G., 1996, Age and sex differences in strategies of coping and defense across the life span. *Psychology and Aging*, 11, 1, 127-139.
- ENDLER, N.S., PARKER, J.D.A., 1990, Towards a reliable and valid method for the multidimensional assessment of coping. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Ottawa, 1-26.
- FICKOVÁ, E., 1992, Multidimenzionálny dotazník copingových stratégií. In: A. Prokopčáková, I. Ruisel (Eds.), *Praktická inteligencia II. Vybrané metodiky*, Bratislava, Ústav experimentálnej psychológie SAV, 59-68.
- FICKOVÁ, E., RUISELOVÁ, Z., 1999, Preferencia copingových stratégií adolescentov vo vzťahu k úrovni koherencie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, 4, 291-301
- FICKOVÁ, E., RUISELOVÁ, Z., 2001, Intersexuálne rozdiely v koherencii a zvládaní stresu u adolescentov. In: E. Ficková (Ed.), *Osobnosť a zvládanie stresu*. Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava, 56-66.
- HALAMA, P., 2000, Zvládanie existenciálnej úzkosti adolescentov pomocou utvárania zmyslu života. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 35, 3, 222-232.
- HALAMA, P., 2002, Vývin a konštrukcia škály životnej zmysluplnosti. *Československá psychologie*, 46, 3, 265-276.
- HALAMA, P., FICKOVÁ, E., 2003, Životná zmysluplnosť vo vzťahu ku copingovým stratégiám u mladých a starších dospelých. In: Z. Ruiselová (Ed.), *Zvládanie záťaže a adjustácia v kontexte veku a osobnosti*. Bratislava, Ústav experimentálnej psychológie SAV, 26-37.
- REKER, G.T., WONG, P.T.P., 1988, Aging as an individual process: Toward a theory of personal meaning. In: J.E. Birren, V.L. Bengston, (Eds.), *Emergent theories of aging*. New York, Springer Publishing Co., 214-246.
- SPIRITO, A., STARK, L. J., WILLIAMS, C., 1988, Development of a brief coping checklist for use with pediatric population. *Journal of Pediatric Psychology*, 13, 4, 555-574.
- VINGERHOETS, A., van HECK, G.L., 1990, Gender, coping and psychosomatic symptoms. *Psychological Medicine*, 20, 1, 125-135.
-

MOŽNOSTI SKÚMANIA STRATÉGIÍ SPRÁVANIA ĽUDÍ V SITUÁCII NEZAMESTNANOSTI*

Miroslav FRANKOVSKÝ

Spoločenskovedný ústav SAV, Košice

Úvod

V súčasnosti existuje množstvo prístupov k štúdiu nezamestnanosti. V súvislosti s nezamestnanosťou sa riešia právne a ekonomické otázky. Dopady nezamestnanosti skúmajú sociológia, psychológia, medicína. Aj napriek uvedenej pestrej mozaike vedných disciplín, ktoré sa zaoberajú touto problematikou, existuje všeobecná zhoda v názore, že nezamestnanosť je tak závažným spoločenským problémom, ako aj závažným ľudským problémom. V konečnom dôsledku, ak sa zaoberáme problematikou nezamestnanosti z ľubovoľného uhla pohľadu, vždy nakoniec skončíme pri problémoch konkrétneho človeka.

Nezamestnanosť a nezamestnaní

Kto sú nezamestnaní? Podľa Medzinárodnej organizácie práce (ILO) za nezamestnaných sa považujú tie osoby, ktoré nemajú platenú prácu, hľadajú si zamestnanie a sú spôsobilí v krátkom čase nastúpiť do zamestnania.

Z hľadiska sociálnej psychológie je možné situáciu nezamestnanosti považovať za sociálnu situáciu, ktorá je subjektívne vnímaná ako zložitá, náročná. Zvládanie tejto situácie kladie na človeka zvýšené požiadavky. Pri tomto vymedzení je zdôraznený podstatný moment situácie a to interakcia jedinca a sociálneho prostredia. Zdôraznená teda nie je len náročnosť situácie nezamestnanosti, ale zároveň je položený zvýšený akcent na prítomnosť vzájomných vzťahov sociálnych objektov (osôb, skupín) v konkrétnom spoločenskom prostredí, teda akcentuje sa sociálny rozmer tejto situácie.

Z pozície človeka, ktorý sa dostal do náročnej situácie nezamestnanosti, je rozhodujúcim faktom práve voľba postupu jej riešenia. Výskumom spôsobov ako jedinec zvláda tieto situácie, ako sa v nich správa, je zrejme aj z tohto dôvodu venovaná zo strany odborníkov podstatná pozornosť.

Stratégie správania v náročnej situácii

Poprední bádatelia v oblasti výskumu zvládania záťaže Folkman a Lazarus et al. (1986) charakterizujú zvládanie ako behaviorálne, kognitívne alebo sociálne odpovede, ktoré sa vzťahujú k úsiliu osoby "regulovať (v zmysle obmedzovať, minimalizovať, prekonávať alebo tolerovať) vnútorné alebo vonkajšie tlaky, napätia vyplývajúce z transakcií osoby a prostredia" (S. Folkman a R. S. Lazarus et al., 1986, s. 572).

V početných prácach venovaných copingu sú popisované rozličné postupy a stratégie zvládania. Autori sa v nich väčšinou usilujú odhaliť základné dimenzie copingu. Tak Lazarus a Folkman (1987) rozlíšili coping zameraný na problém a coping zameraný na emócie. Stratégie zamerané na problém sa cielene vzťahujú k riešeniu danej situácie, naproti tomu stratégie orientované na emócie smerujú k redukovaniu emocionálnej nepohody vyplývajúcej z prežívanej situácie. Sú však aj stratégie, ktoré v sebe spájajú obe funkcie. Medzi ne patrí hlavne hľadanie sociálnej podpory.

Endler a Parker (1990) identifikovali a popísali tri typy copingových štýlov, a to úlohovo orientovaný, emocionálne orientovaný a únikovo orientovaný coping. Blízke tomuto pohľadu

je aj členenie Amirkhana (1990), ktorý dospel k trom základným stratégiám: riešenie problému, hľadanie sociálnej podpory a vyhýbanie (Sarmány, 1992). Carver, Scheier a Weintraub (1989) naopak popisujú až 13 copingových stratégií. Tie však z väčšej časti predstavujú detailnejšie rozpracovanie línie "problém - emócie - únik" (Ficková, 1992).

Zvýšená pozornosť autorov venovaná klasifikácii reakcií na situácie, ktoré sú vnímané ako problémové, kritické, náročné celkom logicky vyústila do úsilia konštruovať vhodné metodiky, ktorými by bolo možné zisťovať spôsoby, stratégie zvládania týchto situácií.

Amirkhan (1990) aplikoval svoju koncepciu identifikácie troch dimenzií copingu pri zostavení dotazníka CSI (Coping Strategy Indicator), ktorý obsahuje 33 tvrdení vyjadrujúce rôzne spôsoby riešenia problémov. V dotazníku, ktorý obsahuje tri subškály, je každá stratégia zastúpená 11 tvrdeniami. Úlohou respondentov je predstaviť si náročnú situáciu, v ktorej sa v poslednom čase ocitli a vo vzťahu k tejto situácii vyjadriť mieru súhlasu s jednotlivými tvrdeniami. Dotazník umožňuje odvodiť tri samostatné skóre.

Modifikovaná podoba klasifikácie copingových stratégií, ktorú navrhli Folkman a Lazarus (1980), Lazarus a Folkman (1984) bola autormi využitá pri vývoji dotazníka WCQ (Ways of Coping Questionnaire), ktorý je upravenou formou pôvodného dotazníka WCC (Ways of Coping Checklist). Upravená verzia, ako to vyplýva z klasifikácie orientácií copingu, obsahuje 66 položiek a umožňuje analýzu širokého rozsahu kognitívnych a behaviorálnych stratégií zvládania krízových situácií.

Podrobnejšia štruktúrna analýza stratégie orientovanej na problém a stratégie orientovanej na emócie bola východiskom pre Carvera, Scheiera a Weintrauba (1989) pri vývoji multidimenzionálneho dotazníka copingu - COPE. Metodika obsahuje 15 škál (5 škál zachytáva stratégie copingu orientovaného na problém a 5 škál monitoruje stratégie copingu orientovaného na emócie, 3 škály zisťujú ventilovanie emócií, behaviorálne a mentálne uvoľnenie a ostatné popisujú humor a používanie drog).

Navrhované dimenzie klasifikácie stratégií zvládania nie sú len obsahové špecifikácie všeobecnejších faktorov. Zároveň je potrebné upozorniť v tomto smere aj na vysoké hodnoty interkorelačných koeficientov medzi jednotlivými dimenziami, ktoré zistili a prezentovali samotnými autormi.

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

Vo všeobecnosti sa jedna skupina autorov zhoduje v tom, že existujú relatívne stabilné spôsoby riešenia náročných situácií, ktoré bez ohľadu na konkrétne aspekty situácií ovplyvňujú voľbu odpovedí. Čiže akceptuje sa všeobecná, generalizovaná transsituačná stabilita v správaní sa ľudí v podmienkach záťaže. Konkrétna situácia v tejto súvislosti je väčšinou charakterizovaná ako spúšťač správania (Amirkhan, 1990).

Druhá skupina autorov upozorňuje na skutočnosť, že voľbu odpovedí v náročnej situácii ovplyvňujú faktory situácie (Stone, Neale, 1984, McCrae, 1984, Stone et al., 1991, Terry, 1994). Reprezentanti tejto skupiny sú v prevažnej miere zástupcovia situacionizmu. V zmysle tejto línie je vplyv situácie považovaný za rozhodujúcu príčinu voľby spôsobu vyrovnania sa s kritickou situáciou a zároveň je vplyv situácie charakterizovaný ako mediátor intraindividuálnych zmien v čase (Ruiselová, 1994).

Tretiu názorovú skupinu reprezentujú prístupy, v ktorých je akcentovaný význam interakcii osobnostných, dispozičných a situačných činiteľov. Ideovým východiskom tejto línie, ktorú predstavujú interakčné koncepcie, je myšlienka, že diskusia o tom, či je lepším prediktorom správania dispozícia alebo situácia, je pseudoprávny problém (Anastasi, 1986). Rovnako by zrejme

k úspešnému riešeniu nevedlo súbežné zvažovanie dispozície a situácie ako prediktorov správania. Dôležitý význam má práve moment interakcie týchto činiteľov. V tomto zmysle Endler a Magnuson (1976) uvádzajú, že správanie je funkciou neustáleho, kontinuálneho a mnohostranného procesu interakcií človeka a situácie. Podobne aj Folkman a Lazarus (1980) sa prikláňajú k názoru, že vzťah jedinca a situácie je dynamický, recipročný teda transakčný. Nastolená otázka však nemá len teoretický rozmer, ale aj metodologický rozmer. V plnej miere sa odráža aj v prístupoch k navrhovaniu a overovaniu konkrétnych nástrojov zisťovania prediktorov správania. V tomto zmysle:

- **dispozičný prístup** je charakterizovaný požiadavkou na vysokú mieru generalizácie v odpovediach respondenta. Ten musí abstrahovať od špecifik konkrétnych situácií a svojho momentálneho stavu a v odpovediach sa všeobecne posúdiť z hľadiska určitej vlastnosti alebo správania (zvyčajne som..., väčšinou mi nerobí problémy... a pod.).

- **situačný prístup** je špecifický zdôraznením vplyvu situácie na voľbu správania a intraindividuálnych zmien v čase. Správanie v konkrétnej situácii, aj napriek tomu, že ľudia majú zaužívané spôsoby reagovania, je vždy uskutočnené jedinečným spôsobom. Človek sa preto posudzuje vždy vo vzťahu ku konkrétnej situácii.

- **interakčný prístup** je charakterizovaný expozíciou viacerých relevantných komponovaných situácií (podľa zamerania výskumu alebo diagnostiky), ktoré respondent (klient) posudzuje väčšinou na intervalových niekoľkobodových škálach. Generalizáciu v zmysle postihnutia prevládajúcej tendencie v odpovediach respondenta vykonáva následne psychológ. Otvorenou a diskutovanou otázkou je zmysluplná miera generalizácie predikcie správania.

Interakčný prístup, tak ako sme ho popísali, bol aj východiskom návrhu pôvodnej metodiky, ktorá by umožnila zisťovať stratégie správania v náročnej životnej situácii nezamestnanosti. Pri jej návrhu sme vychádzali aj so skúsenosti s vývoja metodiky SPNS(r) – Stratégie správania v náročných situáciách (Frankovský, 2001, Frankovský, Baumgartner, 1997, Výrost, Frankovský, Baumgartner, 2003).

Metóda

V prezentovanom príspevku uvádzame základné psychometrické parametre vyvíjanej metodiky SSPSN – Stratégie správania v situácii nezamestnanosti. Uvedené parametre boli vypočítané na základe údajov získaných od 350 respondentov (158 mužov a 192 žien) s priemerným vekom 32.6 roka (vekové rozpätie bolo od 16 rokov do 58 rokov) a s priemernou dobou nezamestnanosti 20.5 mesiaca.

Navrhovaná metodika bola koncipovaná na situačnom princípe a vychádzala z konštrukcie metodiky COPE (Carver, Scheier, Weintraub, 1989). Úlohou respondentov bolo posúdiť použitie každej z 15 navrhovaných foriem správania v modelovej situácie, ktorá sa týkala nezamestnanosti a mala zvýraznený akcent sociálnej interakcie.

Popis situácie:

Predstavte si, že cestujete 100 km za človekom, ktorý Vám prisľúbil výhodné pracovné miesto. Pri stretnutí Vám však povie, že toto miesto už obsadil niekým iným. Čo urobíte?

Príklady položiek (navrhnutých možností správania):

- *vynadám tomu človeku*
- *zasmejem sa nad svojou smolou*
- *pokusím sa ho presvedčiť, aby mi predsa tú prácu dal*

Výsledky

Faktorová analýza získaných údajov potvrdila v rámci vnútornej štruktúry metodiky existenciu štyroch faktorov (obrázok 1). Uvedené faktory môžeme obsahovo vymedziť nasledovne:

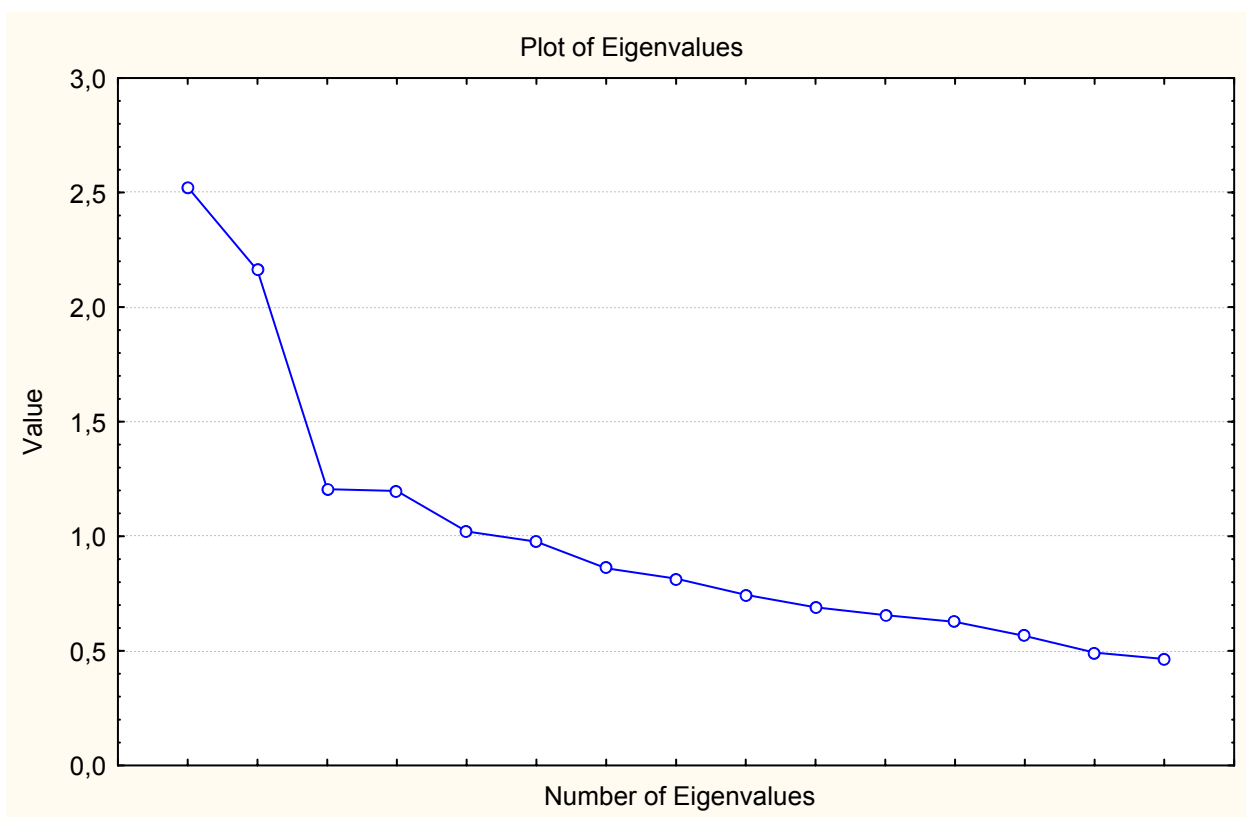
F1 – **zľahčenie situácie** (*tvárim sa, že sa nič nestalo, zasmejem sa nad svojou smolou*)

F2 – **emocionálno-sociálna** odpoveď (*rozplačem sa, postážujem sa známym*)

F3 – **obranno-emocionálna** odpoveď (*vynadám mu, povedal by som si, že to nie je možné, aby so mnou taj jednali*)

F4 – **riešenie problému** (*pokusim sa ho presvedčiť, aby mi dal tú prácu*)

Obrázok 1: Faktorová analýza metodiky SSPSN - scree plot



Sýtenie špecifikovaných faktorov jednotlivými položkami metodiky SSPSN, parametre eigenvalues a percenta vysvetliteľnej variancie pre jednotlivé faktory uvádzame, ako aj percento vysvetliteľnej celkovej variancie uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Faktorová analýza metodiky SSPSN

	F1	F2	F3	F4
P1				-.536
P2		.473		
P4	.575			
P5		.724		
P6		.730		
P7			.747	
P8				.518
P9			.726	
P10	.545			
P11				.545
P12	.495			
P13			.615	
P14	.704			
P15	.676			
Eigenvalue	2.52	2.16	1.21	1.230
% total variance	16.8	14.4	8.0	8.0
% cumulative variance	47.2			

Vnútna konzistencia jednotlivých faktorov ako ukazovateľ reliability metodiky bola zisťovaná výpočtom koeficientu Cronbach's alpha (tabuľka 2).

Tabuľka 2 Hodnoty Cronbach's alpha je vymedzené faktory metodiky SSPSN

	F1	F2	F3	F4
Cronbach's alpha	.56	.48	.62	.41

Zistené hodnoty koeficientu Cronbach's alpha svedčia o tom, že vnútorná konzistencia položiek sýtiacich špecifikované faktory nie je celkom v pásme akceptovateľnosti. Generovanie ďalších situácií, ktoré by lepšie reprezentovali celý rozsah možných typov sociálnych situácií, do ktorých sa nezamestnaní dostávajú, môže však uvedený ukazovateľ ešte posilniť.

Navrhnutú štruktúru vymedzených faktorov metodiky SSPSN podporujú aj hodnoty vypočítaných interkorelačných koeficientov medzi jednotlivými faktormi (tabuľka 3). Hodnoty týchto korelácií sú štatisticky významné, nie sú ale veľmi vysoké, čo svedčí v prospech obsahovej odlišnosti jednotlivých faktorov.

Tabuľka 3 Hodnoty interkorelačných koeficientov medzi faktormi metodiky SSPSN

	F1	F2	F3	F4
F1	-	.12*	-.17*	-.17*
F2		-	.18*	.13*
F3			-	.54*
F4				-

Záver

Domnievame sa, že využitie situačného prístupu pri skúmaní stratégií správania v situácii nezamestnanosti je produktívne a zmysluplné a je minimálne rovnako efektívne ako aplikovanie dispozičného prístupu.

Koncepcia stratégií správania v situácií nezamestnanosti zdôrazňujúca moment prítomnosti sociálnych atribútov v týchto situáciách predstavuje jednu z možností operacionalizácie problematiky zvládania nezamestnanosti a jej výskumu.

Zohľadnenie štrukturálneho prístupu vo vzťahu k skúmaním otázkam považujeme za dôležité východisko pri ich teoretickom definovaní, ale aj vo vzťahu k metodológii konštrukcie nástrojov merania stratégií správania v situácii nezamestnanosti.

Psychometrické ukazovatele metodiky SSPSN svedčia o tom, že ju môžeme považovať za vhodné východisko konštrukcie diagnostického nástroja zisťovania stratégií správania v situácii nezamestnanosti.

Literatúra

- Amirkhan J. H., (1990): A factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1066-1074.
- Anastasi, A., (1986): *Evolving concepts of test validation. Annual Review of Psychology*, 37, 1-15.
- Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. (1989): Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Endler, N. S., Magnusson, D., (1976), *Interactional psychology and personality*. Washington, Hemisphere.
- Endler N. S., Parker J. D. A. (1990), *Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.
- Ficková, E., (1992), *Zvládanie stresu: teória, mechanizmy, stratégie*. In: Ruiselová, Z., Ruisel, I., *Praktická inteligencia I. Teoretické a metodologické problémy*. Bratislava, Ústav experimentálnej psychológie, 48-63.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., (1980): An analysis of coping in middle-aged community sample. *Journal Health Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., De-Longis, A., Gruen, R. J., (1986): The dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992 -1003.
- Frankovský, M. (2001): *Stratégie správania v náročných životných situáciách*. In: Výrost, J., Slaměnik, I. (Eds.): *Aplikovaná sociálna psychológia II*. Praha, Grada, (209-228).
- Frankovský, M., Baumgartner, F., (1997): Behavior strategies in demanding life situations. *Studia psychologica*, 39, 2, 103-109.
- Holahan, C., J., Moos, R. H. (1987): Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 946-955.
- Lazarus, R., S., Folkman, S., (1984): *Stress, appraisal, and coping*. New York, Springer.
- Lazarus, R. L., Folkman S., (1987), *Transactional theory and research on emotions and coping*. *European Journal of Personality*, 1, 141-170.
- McCrae, R., R., (1984): Situational Determinants of coping responses: Loss, threat, and challenge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 919-928.
- Parkes, K., R., (1986), *Coping in stressful episodes: The role of individual differences, environmental factors, and situational characteristics*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1277-1292.
- Ruiselová, Z., (1994), *Charakteristiky situácie a zvládanie*. In: Ruiselová, Z., Ficková, E., *Poznávanie a zvládanie záťažových situácií*. Bratislava, Ústav experimentálnej psychológie, 3-16.
- Sarmány Schuller, I., (1992), *Indikátor stratégií zvládania*. In: Prokopčáková, A., Ruisel, I. (Eds.): *Praktická inteligencia II.: Vybrané metodiky*. Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava, 44-51.
- Stone, A., A., Neale, J., M., (1984): New measure of daily coping: Development and preliminary results. *Personality and Social Psychology*, 46, 892-906.
- Stone, A., A., et. al. (1991): Self-report, situation-specific coping questionnaires: What are they measuring. *Personality and Social Psychology*, 61, 648-658.
- Terry D. J., (1994), *Determinants of coping: The role of stable and situational factors*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 895-910.
- Výrost, J., Frankovský, M., Baumgartner, F. (2003): *Interakčný prístup v diagnostike osobnosti: Možnosti a obmedzenia*. Košice: *Spoločenskovedný ústav SAV*, ISBN 80-967621-8-4, (CD ROM). – 15%

VZŤAH VÝKONOVEJ MOTIVÁCIE K VYBRANÝM OSOBNOSTNÝM PREMENNÝM U ŠTUDENTOV INTERNÉHO ŠTÚDIA VOJENSKEJ AKADEMIE

Beata GURGOVÁ

Vojenská akadémia Liptovský Mikuláš

Úvod

Výkonovú motiváciu možno chápať ako relatívne stálu predispozíciu jednotlivca, ktorá predstavuje jeden z dôležitých faktorov výkonu. Podľa McClellandovho modelu možno výkonovú motiváciu chápať ako očakávanie určitých afektívnych zmien vo vzťahu k dosiahnutiu či nedosiahnutiu cieľa; teda konkrétne ide o motivačný vplyv nádeje na úspech a strachu z neúspechu (M. Nákonečný, 1996). Túto skutočnosť možno jednoducho vyjadriť, že všetci ľudia túžia po úspechu, ale líšia sa silou motívu výkonu, ktorá je daná pomerom túžby po úspechu a strachu z neúspechu. To znamená, že čím je tento strach väčší, tým je motív výkonu slabší. Výkonová motivácia sa formuje spontánne v ontogenéze jednotlivca na základe sociálneho učenia, v priebehu činnosti a v závislosti od skúseností s výsledkami činnosti. V priebehu vývoja človeka dochádza k fixácii vzťahu medzi tendenciou dosiahnuť úspech a tendencie vyhnúť sa neúspechu.

Na základe výskumných zistení (D. C. McClelland, S. Friedman, I. L. Child a iní) sa preukázalo, že sila motívu výkonu závisí na odmeňovaní úspešnosti. Uvedení autori zistili, že motív výkonu je silnejší hlavne u jedincov, ktorí boli už od útleho detstva vedení k samostatnosti a úspešné plnenie úloh bolo rodičmi pozitívne odmeňované (M. Nákonečný, 1996). Zdravé sebedomie v kombinácii s dobrými schopnosťami predisponuje týchto jedincov k vyššiemu výkonu, teda aj úspechu.

V príspevku prezentujeme predbežné výsledky, získané v rámci rozsiahlejšieho výskumu zameraného na zistenie vplyvu výkonovej motivácie na školskú úspešnosť študentov. Cieľom analýzy predbežných údajov bolo zistiť vzťah vybraných osobnostných premenných k výkonovej motivácii študentov interného štúdia.

Výskumná vzorka

Pôvodný počet respondentov, ktorí sa zúčastnili výskumu bolo 78. V priebehu vyhodnocovania výsledkov bola nutná selekcia dotazníkov, ktoré neboli dobre vyplnené a tiež dotazníkov, v ktorých sa objavili extrémne odpovede, ktoré s veľkou pravdepodobnosťou nemôžu byť reálne a výrazne by skreslili získané výsledky. Z uvedeného počtu sme získali kompletný materiál od 47 študentov 3. ročníka interného štúdia vo Vojenskej akadémii. Hlavným dôvodom pomerne vysokých strát výskumného materiálu bola skutočnosť, že vzhľadom k ďalším cieľom celého výskumu bola administrácia dotazníkov neanonymná. Z hľadiska predbežných cieľov výskumu sme vzorku neanalyzovali podľa pohlavia. Použili sme štandardizované dotazníkové metódy: DMV - dotazník motivácie výkonu, ktorý umožňuje detekovať výkonové správanie, aspiračnú úroveň, vytrvalosť a orientáciu do budúcnosti (T. Pardel, L. Maršalová, A. Hrabovská, 1984). KUD - osobnostný inventár, ktorý zisťuje päť základných dvojpolových osobnostných dimenzií: aktivitu - pasivitu; stabilitu - labilitu; dominanciu - submisiu; racionálnosť - zmyslovosť; extraverziu - introverziu (B. Miglierini, J. Vonkomer). Výsledky dotazníka SUPSO - postihovanie a hodnotenie štruktúry a

dynamiky subjektívnych prežitkov a stavov posudzovacími škálami, ktorý zisťuje komponenty psychického stavu: psychickú pohodu, aktivitu, impulzivitu, psychický nepokoj, psychickú depresiu, úzkostné očakávanie, sklúčenosť, komfort a prežívanie (O. Mikšík, 1994) a dotazníka SPARO - zisťovanie bazálnej štruktúry a dynamiky autoregulácie, integrovanosti a psychickej odolnosti osobnosti, sme získali z úvodného psychologického vyšetrenia študentov v prvom ročníku. Pre našu potrebu (vzhľadom k výkonovej motivácii) sme vybrali z výsledkov v dotazníku SPARO iba nasledujúce položky: dynamickosť, sociálnu disinhibovanosť, všeobecnú stimulačnú hladinu, úroveň aspirácií, hladinu anticipácie, tendenciu spoliehať sa na náhodu, sociálny exhibicionizmus, všeobecný trend riskovať, potlačenú verziu vysokú sebaistotu (O. Mikšík, 1994).

Cieľ výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť, ktoré namerané osobnostné premenné študentov vplyvajú na jednotlivé zložky výkonovej motivácie.

Výskumné zistenia

Štatistická analýza bola uskutočnená pomocou programu Microsoft Excel. Z korelačnej analýzy kvantitatívnych premenných, získaných v osobnostnom inventári KUD a hodnôt získaných na základe dotazníka motivácie výkonu môžeme konštatovať (tabuľka 1), že štatisticky významný vzťah existuje medzi motívom výkonu (MV) a aktivitou (A) a tiež racionálnosťou (R). Získané výsledky do istej miery potvrdzujú aj zistenia H. Heckhausena (M. Nákonečný, 1996), ktorý vo výskumoch zameraných na problematiku aspirácií, ktoré predstavujú mieru úspešnosti, alebo neúspešnosti a majú veľa podobného s motívom výkonu, zistil, že osoby s nižšou úrovňou aspirácií sa obvykle správajú riskantnejšie. U študentov s vzrastajúcim motívom výkonu pozorujeme vyššie tendencie k aktivite, ktorá je dôležitým prediktorom samotného výkonu v rozličných situáciách. Vo vzťahu motívu výkonu a ostatných meraných osobnostných dimenzií nenachádzame signifikantné lineárne vzťahy. Na základe korelačnej analýzy zisťujeme nepriamo závislý vzťah medzi anxiozitou brzdiacou výkon (AB) a dominanciou (D). Submisívnejší študenti vykazujú vyššie hodnoty úzkosti brzdiacej výkon. Na túto skutočnosť poukazujeme už v úvode príspevku v súvislosti s konštatovaním, že sebavedomejší študenti majú lepšie predispozície k výkonu. Rovnako sa preukázal aj vzťah medzi úzkosťou brzdiacou výkon (AB) a extravertiou (E). Introvertnejší študenti dosahujú vyššie hodnoty úzkosti (tabuľka 1).

Tabuľka 1: Korelačné koeficienty premenných DMV a premenných osobnostného dotazníka KUD (N=47).

	A	S	D	R	E
MV	0,446**	0,140	0,325	0,343*	0,161
AB	-0,445	-0,258	-0,513**	-0,184	-0,387**
AP	0,190	0,177	-0,021	-0,046	-0,062

*p<0,05

**p<0,01

***p<0,001

Medzi meranými temperamentovými charakteristikami a výkonovou motiváciou sa preukázal signifikantný vzťah medzi anxiozitou brzdiacou výkon (AB) a psychickým nepokojom (N), psychickou depresiou (D), obavami (U) a sklúčenosťou (S) (tabuľka 2). Namerané charakteristiky predstavujú vlastne deskripciu emocionálnych symptómov úzkosti brzdiacej výkon a dokazujú, že negatívne emocionálne prežívanie zvyšuje anxiozitu brzdiacu výkon, teda znižuje celkovú úroveň výkonovej motivácie.

Tabuľka 2: Korelačné koeficienty premenných DMV a premenných v dotazníku SUPSO (N=47).

	P	A	O	N	D	U	S
MV	-0,271	0,131	0,202	0,122	0,074	0,002	0,039
AB	-0,085	-0,043	0,049	0,370**	0,433**	0,446**	0,402**
AP	0,165	0,182	0,008	-0,104	-0,076	-0,206	-0,128

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

Tabuľka 3: Korelačné koeficienty premenných DMV a premenných v dotazníku SPARO (N=47).

	MV	AB	AP
DI	0,098	0,113	-0,001
SD	-0,130	0,159	0,080
OS	0,017	0,258	0,207
AS	0,332*	0,022	0,026
AC	0,107	-0,001	-0,020
TN	-0,043	0,212	-0,064
SE	0,170	0,132	0,099
OR	0,076	0,283	0,150
US	-0,055	-0,400**	-0,055

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

Z jednotlivých dimenzií dotazníka SPARO a dotazníka DMV korelujú navzájom motív výkonu a úroveň aspirácií (tabuľka 3). Anxiozita brzdiaca výkon negatívne koreluje s vysokou sebaistotou. Podobné výsledky boli dosiahnuté pri zisťovaní závislosti dimenzií KUD a dotazníka motívu výkonu DMV.

Záver

Výkonovú motiváciu možno vo všeobecnosti charakterizovať ako stálu predispozíciu snahy o dosahovanie úspešných výsledkov. Nemožno však zabudnúť na ďalší dôležitý aspekt, týkajúci sa aj hladiny aspirácií a tým je vzťah úlohy k egu, ktorý formuloval E. R. Hilgard (M. Nákonečný, 1996) a ktorý vzhľadom k riešenej problematike môže právom evokovať množstvo metodologických otázok. Výkonová motivácia chápaná ako všeobecná tendencia k výkonu, dostatočne nevysvetľuje nezaujím o úspech (aj u vysoko výkonovo motivovaného jedinca) v situáciách, ktoré nevyvolávajú našu angažovanosť z rozličných dôvodov. Podobné otázky si kládli aj autori M. Vaněk, V. Hošek a F. Man (1982) a tieto úvahy dospeli k odmietnutiu pôvodného predpokladu McClellanda a Atkinsona, ktorí boli zástancami generalizovanej povahy potreby výkonu. M. Vaněk, V. Hošek a F. Man spájali výkonovú motiváciu s: "...konkrétní lidskou činností. Výkonové zaměření je závislé na zkušenosti podmíněné kompetencí individua v příslušné třídě činností." (1982, s. 106). Uvedené teoretické otázky je nutné riešiť najmä z dôvodov metodologických.

Predbežné výsledky rozsiahlejšieho výskumu, ktoré prezentujeme v príspevku nás privádzajú k predpokladu, že na základe uvedených dimenzií, ktoré signifikantne korelujú s motívom výkonu a anxiozitou brzdiacou výkon, možno zostaviť osobnostný profil výkonovo zameraného študenta. Samozrejme tento model musíme považovať za relatívny, vzhľadom k nasledovným skutočnostiam:

- výskum stále prebieha,
- prezentovaná výskumná vzorka je pomerne malá,
- boli použité len uvedené dotazníkové metódy.

Na základe spomínaného modelu môžeme predpokladať, že študent s vyššími hodnotami výkonovej motivácie disponuje tendenciami k aktivite, racionálnosti a vyššou úrovňou aspirácií. Študent nízko výkonovo zameraný je skôr submisívny, introvertovaný, prejavuje sa psychickým nepokojom, psychickou depresiou, obavami a sklúčenosťou a má nízku sebaistotu.

Namerané osobnostné charakteristiky však nepredstavujú jedinú kategóriu determinantov výkonového správania. Ako sme v úvode uviedli, ďalšie kategórie predstavujú napr. výchova a včasné vedenie dieťaťa k samostatnosti, minulé skúsenosti, atribúcie, očakávanie úspechu, úroveň aspirácií, vzťah úlohy k egu a ďalšie iné vnútorné aj vonkajšie determinanty, ktoré sú stále predmetom výskumov.

Zoznam bibliografických odkazov

1. NÁKONEČNÝ, Milan.: *Motivace lidského chování*. Praha: ACADEMIA, 1996. 268 s. ISBN 80-200-0592-7
2. PARDEL, T., MARŠÁLOVÁ, L., HRABOVSKÁ, A.: *Dotazník motivácie výkonu. Príručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1984. 48 s.
3. SOLLÁR, T., RITOMSKÝ, A.: *Aplikácie štatistiky v sociálnom výskume*. Nitra: Fakulta sociálnych vied, 2002. 152 s. ISBN 80-8050-580-2
4. MIGLIERINI, B., VONKOMER, J.: *Osobnostný inventár KUD. Príručka*. Bratislava: Psychodiagnostika. 50 s.
5. MIKŠÍK, O.: *Postihování a hodnocení struktury a dynamiky subjektivních prožitků a stavů posuzovacími škálami "SUPSO"*. Praha: Diaros, 1994. 37 s.
6. MIKŠÍK, O.: *Zjišťování bazální struktury a dynamiky autoregulace, integrovanosti a psychické odolnosti osobnosti dotazníkem SPARO*. Praha: Diaros, 1994. 78 s.
7. VANĚK, M., HOŠEK, V., MAN, F.: *Formování výkonové motivace*. Praha: Univerzita Karlova, 1982. 201 s.
8. KOLB, A. David. 1965. *Achievement motivation training for underachieving high-school boys*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, Vol. 2, No. 6, 783-792
9. ZELINA, Miron.: *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1996. 228 s. ISBN 80-967013-4-7
10. PÁLENÍK, Ľubomír. 1994. *Výkonová motivácia - aspekty teoretické a metodologické*. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1994, r. 29, č. 1, s. 3 - 8
11. ŘEHULKOVÁ, O., FRAŇKOVÁ, E., OSECKÁ, L. 1995. *Vztah mezi temperamentem a výkonovou motivací*. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1995, r. 30, č. 2, s. 191 - 198
12. ŘEHULKOVÁ, O., FRAŇKOVÁ, E., OSECKÁ, L. 1995. *Vztah mezi výkonovou motivací a úzkostí u mužů: Vliv jednotlivých složek stavu a rysu úzkosti*. In: *Československá psychologie*, 1995, r. 39, č. 2, s. 111 - 116.
- ŘEHULKOVÁ, O., OSECKÁ, L.: *Složky výkonové motivace: pokus o typologii*. Výzkumné zprávy. Brno: Psychologický ústav, 1996. 12 s. ISSN 1211-2631

SPÔSOB ZAOBERANIA SA SEBOU SAMÝM Z HĽADISKA ZÁKLADNÝCH ČŔT OSOBNOSTI

Jitka GURŇÁKOVÁ

ÚExPs, SAV, Bratislava, e-mail: expsgur@savba.sk

Jedným zo základných postulátov rôznych psychoterapeutických smerov je predpoklad, že lepšie poznanie samého seba – dôkladné uvedomovanie si toho, čo sa v nás odohráva je nevyhnutné pre zdravie a duševný rozvoj každého jednotlivca. To znamená, že tí ľudia, ktorí sa nad sebou častejšie zamýšľajú sú v lepšom kontakte so svojim prežívaním a ich obraz o sebe samých je preto diferencovanejší a presnejší. Ak teda platí úvodná myšlienka, zvýšené zaoberanie sa sebou samým by malo byť v pozitívnom vzťahu s duševným zdravím. Podľa výsledkov rôznych štúdií to tak ale nefunguje. Ako uvádza Fenigstein a iní (1975, in Trapnell, Campbell, 1999), miery uvedomovania si samého seba signifikantne korelujú s vyššou úrovňou psychického stresu a zvýšené zamerania sa na seba sa často prejavuje na rôznej úrovni psychopatológie. Tento jav bol nazvaný ako sebaabsorbčný paradox a jeho vysvetlením sa na istý čas stalo konštatovanie o „**múdrejšom ale smutnejšom**“ pohľade na svet u seba-znalejších ľudí,

Trapnell a Campbellová (1999) vyriešili dilemu sebaabsorbčného paradoxu tým, že identifikovali dva diametrálne odlišné spôsoby zaoberania sa sebou samým – rumináciu a reflexiu. Každý z nich sa spája s iným motívom pre skúmanie samého seba – a každý má odlišné dôsledky pre psychickú pohodu individua. Kým **ruminácia**, korelujúca s mierami neurotizmu, predstavuje opakované zaoberanie sa sebou samým, najmä negatívnymi aspektami svojho Ja pod vplyvom strachu z ohrozenia, straty alebo nespravodlivosti voči sebe, **reflexia** sa spája s otvorenosťou voči skúsenosti, zvedavosťou a intelektuálnym záujmom o poznávanie samého seba. Keďže faktory ruminácie a reflexie sú podľa Trapnella a Campbellovej (1999) relatívne nezávislé, nemožno generalizovať, že zvýšené sebaopoznanie zlepšuje alebo zhoršuje prežívanie samého seba. Najprv treba diferencovať motívy, ktoré k takémuto uvažovaniu vedú.

V predchádzajúcej štúdií (Gurňáková 2004a) však bolo zistené, že okrem probandov s vysokou mierou reflexie alebo ruminácie je možné identifikovať aj typ osôb s tzv. zmiešaným spôsobom zaoberania sa samým sebou – teda takých, u ktorých sú prítomné obidva motívy pre zvýšené zaoberanie sa sebou – zvedavosť aj strach. Predpokladali sme, že správanie, motivované pôvodne obavami z neúspechu alebo odmietnutia, mohlo u tohto typu ľudí prerásť do konštruktívnejšieho spôsobu zaoberania sa sebou samým pre vlastné intelektuálne potešenie alebo obohatenie svojho vnútorného prežívania a naopak – prílišné zaoberanie sa sebou na úkor živého záujmu o iných ľudí mohlo viesť k zvýraznenej intenzite vlastného (pozitívneho aj negatívneho) emočného prežívania (podobne Salovey, 1992).

Pri rozlíšení dvoch spôsobov zaoberania sa sebou samým vychádzali Trapnell a Campbellová (1999) z charakteristík osobnostných faktorov neurotizmu a otvorenosti voči skúsenosti podľa modelu **Big Five**. Tento model osobnosti bol odvodený z lexikálnej hypotézy, podľa ktorej najdôležitejšie individuálne rozdiely v ľudskom správaní sú dekodované ako jednotlivé pojmy v niektorých alebo všetkých svetových jazykoch. Lexikálne analýzy osobnostne relevantných pojmov v prirodzenom jazyku zachytávajú podľa zástancov tohto smeru skutočnú štruktúru osobnosti (Ruisel, 1999).

Hoci si tento model získal veľa stúpecov, nevyhol sa ani závažným výhradám voči jeho deklarovanej „univerzálnosti“. Okrem námietky týkajúcej sa mnohých jazykov, v ktorých sa štruktúra BigFive nepotvrdila (6 jazykov, v ktorých sa nereplikovala versus 5 jazykov, v ktorých sa potvrdila, vid'. Saucier, Goldberg, 2001), je rozpracovaná aj výhrada Zuckermana a kol. (1993), podľa ktorej zastúpenie pojmov reprezentujúcich určité osobnostné vlastnosti v jazyku nemusí zodpovedať behaviorálnemu významu týchto vlastností a ich biologickej opodstatnenosti. Zuckerman a kol. (1993) preto navrhli iný model štruktúry osobnosti, nazvaný ako **Alternative Five**. Ten bol vytvorený na základe poznatkov o psychobiologických základoch osobnosti a na základe faktorových analýz škál, používaných vo výskume temperamentu a osobnosti (podrobnejšie vid'. metóda).

Lexikálne analýzy rôznych jazykov (Saucier, Goldberg, 2001; Saucier, 2003) ako aj modely Big Five a Alternative Five (Zuckerman et al., 1993) majú aj napriek výhradám určité spoločné prieniky. Keďže žiadny z týchto prístupov nie je dokonalý, preto - ako uvádza Saucier (2003) - by nemal byť považovaný za finálny, ale skôr za štartovací bod pre ďalšie výskumy. Pokúsili sme sa o čiastočnú replikáciu a rozšírenie štúdie Trapnellovej a Campbellovej (1999) tým, že sme hľadali v čom sa zhodujú a v čom sa líšia dva modely základných črt osobnosti a ako sa tieto črty vzťahujú ku spôsobu zaobrerania sa sebou samým.

Výber

74 študentov tretieho ročníka STU v Trnave (37 mužov a 37 žien), priemerný vek 21,19 rokov (štđ. odch. = ,86).

Metódy

- **Dotazník ruminácie a reflexie** (RRQ, Rumination-Reflection Questionnaire, Trapnell, Campbell, 1999; preklad Dobeš, 2000) obsahuje dve subškály, z ktorých každú tvorí 12 položiek. Ruminácia predstavuje mieru, v akej sa jednotliviec opakovane a až nezdravo zaoberá v myšlienkach sám sebou a vecami, ktoré urobil (najmä ich negatívnymi aspektami). Reflexia zasa predstavuje úroveň motivácie k zisťovaniu nových informácií o sebe - konštruktívny záujem o vlastné vnútro a jeho spoznávanie.
- **Zuckermanov - Kuhlmanov dotazník osobnosti** (ZKPQ, Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire; Zuckerman, Kuhlman, 1993) 99 položiek reprezentuje tieto faktory:
 - **Impulzívne vyhľadávanie stimulácie** - nedostatok plánovania a tendencia konať impulzívne, bez rozmýšľania. Tendencia vyhľadávania skúsenosti a ochota riskovať pre vzrušenie alebo nové zážitky.
 - **Neurotizmus-anxieta** - emočné rozrušenie, napätie, trápenie, obavy, obsesívna nerozhodnosť, nedostatok sebadôvery a citlivosť ku kritike.
 - **Agresivita-hostilita** - pohotovosť použiť verbálnu agresiu, hrubosť, bezohľadnosť alebo antisociálne správanie, pomstychtivosť a nevraživosť. Vysoko skórujúca osoba priznáva, že nemá trpezlivosť s ľuďmi a ľahko sa rozčúli.
 - **Aktivita** - potreba aktivity, neschopnosť relaxovať a nič nerobiť, hoci to okolnosti umožňujú (podoba s A typom osobnosti), preferencia náročnej alebo vyzývajúcej práce, aktívny zaneprázdnený životný štýl a vysoká úroveň energie.

- **Sociabilita** - množstvo priateľov, ktorých človek má a množstvo času, ktorý s nimi trávi, angažovanosť na spoločenských udalostiach a preferencia spoločnosti iných ľudí oproti samote a vykonávaniu sólových aktivít.
- **Lži skóre** – ako detektor nepozornosti pri vyplňaní dotazníka alebo ako excesívne zameranie na vlastnú sociálnu žiadúcnosť.
- **NEO-FFI** (Costa, McCrae, 1989; slovenský preklad Ruisel, 1998; manuál Hřebíčková, Urbánek, Čermák, 2002) – skrátená, 60 položková verzia dotazníka Big Five zachytáva úroveň
 - **Neurotizmu (N)** – ako individuálnych rozdielov v emočnej stabilite/labilite.
 - **Extraverzie (E)** – ako vyššej spoločenskosti, sebaistoty, aktivity, zhovorčivosti, energickosti a optimizmu.
 - **Otvorenosti voči skúsenosti (O)** – ako živej predstavivosti, citlivosti na estetické podnety, vnímavosti k vnútorným pocitom, uprednostňovanie rozmanitosti, zvedavosti a nezávislého úsudku. Škála postihuje záujmy a mieru zaujatia pre nové skúsenosti, zážitky a dojmy.
 - **Prívetivosti (P)** – ako miery altruizmu, láskavosti, pochopenia a porozumenia pre iných ľudí.
 - **Svedomitosti (S)** – ako cieľavedomosti, ctížiadostivosti, pracovitosti, vytrvalosti, systematickosti, disciplinovanosti, spoľahlivosti a presnosti.

Výsledky

Dva modely črt osobnosti

Ako uvádza tab. 1, v dvoch modeloch pre popis osobnosti sú si najviac podobné faktory neurotizmu (v NEO-FFI) vs. neurotizmu-anxiety (v ZKPQ) a extraverzie (NEO-FFI) vs. sociability (ZKPQ). Extraverzia sa však viaže signifikantne kladne aj s potrebou vyhľadávania stimulácie, aktivitou a tendenciou odpovedať sociálne žiadúcim spôsobom (vyšším lži skóre - ZKPQ). Svedomitosť (NEO-FFI) sa signifikantne viaže najmä s nižšou impulzivitou, nižším vyhľadávaním stimulácie a naopak vyššou aktivitou (ZKPQ). Prívetivosť (NEO-FFI) nachádza svoj odraz vo vyššej miere neurotizmu-anxiety a v nižšej úrovni agresivity-hostility (ZKPQ). Otvorenosť (NEO-FFI) sa zasa viaže s vyššou aktivitou a nižšou agresivitou-hostilitou (ZKPQ). Vzťahy medzi faktormi NEO-FFI a ZKPQ sú však celkovo nejednoznačné a hodnoty korelácií nízke. Domnievame sa preto, že hranice medzi nimi sú skôr difúzne, ako pevne ohraničené, i keď sa vo svojom obsahu do istej miery prelínajú.

Tab. 1 Črty osobnosti podľa ZKPQ a NEO FFI
(Spearmanove poradové korelácie, $p < ,05^*$; $p < ,01^{**}$; $p < ,001^{***}$)

		NEO-FFI				
		Neuro- tizmus	Extra- verzia	Otvo- renosť	Príve- tivosť	Svedo- mitosť
ZKPQ	Impuzivita		,227*			-,421***
	Vyhľadávanie stimulácie	-,223*	,317**			
	Impulz. vyhľadávanie stimul.		,340**			-,305**
	Neurotizmus – anxieta	,787***	-,319**		,350**	
	Agresivita - hostilita			-,288**	-,351**	-,230*
	Aktivita		,231*	,235*		,345**
	Sociabilita		,564***			
	Sociálna žiadúcnosť	-,290**	,466***			,250*

Tab. 2 Spôsob zaobrania sa samým sebou a črty osobnosti
(Spearmanove poradové korelácie, $p < ,05^*$; $p < ,01^{**}$; $p < ,001^{***}$)

		RRQ		
		Ruminácia	Reflexia	Celkove skóre
ZKPQ	Impuzivita			
	Vyhľadávanie stimulácie			
	Impulzívne vyhľadávanie stimulácie			
	Neurotizmus – anxieta	,564***		,438***
	Agresivita – hostilita		-,189*	
	Aktivita		,351**	,269**
	Sociabilita			
	Sociálna žiadúcnosť	-,232*		
NEO- FFI	Neurotizmus	,539***		,305**
	Extraverzia	-,190*	,313**	
	Otvorenosť		,592***	,395***
	Prívetivosť	,223*		
	Svedomitosť		,205*	

Vyššie uvedené vzťahy potvrdzujú aj korelácie medzi spôsobom zaobrania sa sebou samým a jednotlivými črtami osobnosti podľa dvoch vyššie uvedených modelov (tab. 2). Kým ruminácia sa v oboch prípadoch spája faktormi neurotizmu/neurotizmu-anxiety a prívetivosti (NEO-FFI), reflexia súvisí najmä s vyššou otvorenosťou voči skúsenosti, extravertiou, svedomitosťou a ich korelátom v ZKPQ - vyššou aktivitou a nižšou agresivitou-hostilitou. Keďže faktory ruminácie a reflexie nie sú celkom nezávislé (vid'. Gurňáková 2004a, $r = ,345$; $p < ,01$) a ako sa potvrdilo v predchádzajúcej štúdií (tamže) je potrebné rozlišovať aj typ osôb so zmiešaným - obojakým spôsobom zaobrania sa sebou samým, spoľahli sme sa pri interpretovaní získaných údajov aj na medziskupinové porovnania osôb vysoko a nízko

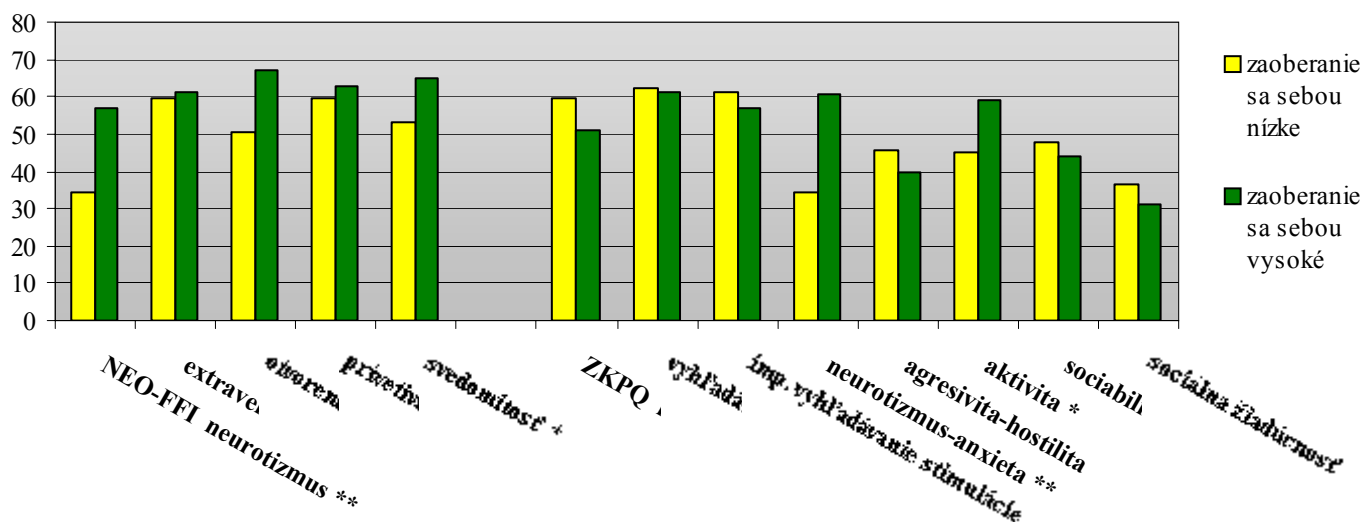
ruminujúcich, vysoko a nízko reflektujúcich a osôb zaoberajúcich sa sebou vo vyššej a nižšej miere oboma spôsobmi. Menší rozsah súboru neumožnil rozdelenie extrémnych skupín na mužov a ženy. O ich zastúpení v jednotlivých skupinách informuje tab.3.

Tab. 3. Zastúpenie mužov a žien v extrémnych skupinách

	muži	ženy	spolu
Ruminácia nízka	9	4	13
Ruminácia vysoká	3	5	8
Reflexia nízka	8	8	16
Reflexia vysoká	4	4	8
Zaoberanie sa sebou samým oboma spôsobmi - nízke	7	1	8
Zaoberanie sa sebou samým oboma spôsobmi - vysoké	7	8	15

Základné črty osobnosti a spôsob zaoberania sa sebou samým

Z medziskupinových porovnaní vyplýva, že ľudia **zmiešaného typu** – vysoko ruminujúci a zároveň vysoko reflektujúci sú síce neurotickejší, ale aj svedomitejší, aktívnejší a otvorenejší voči skúsenosti ako osoby s nižším záujmom o vlastné prežívanie (obr. 1).

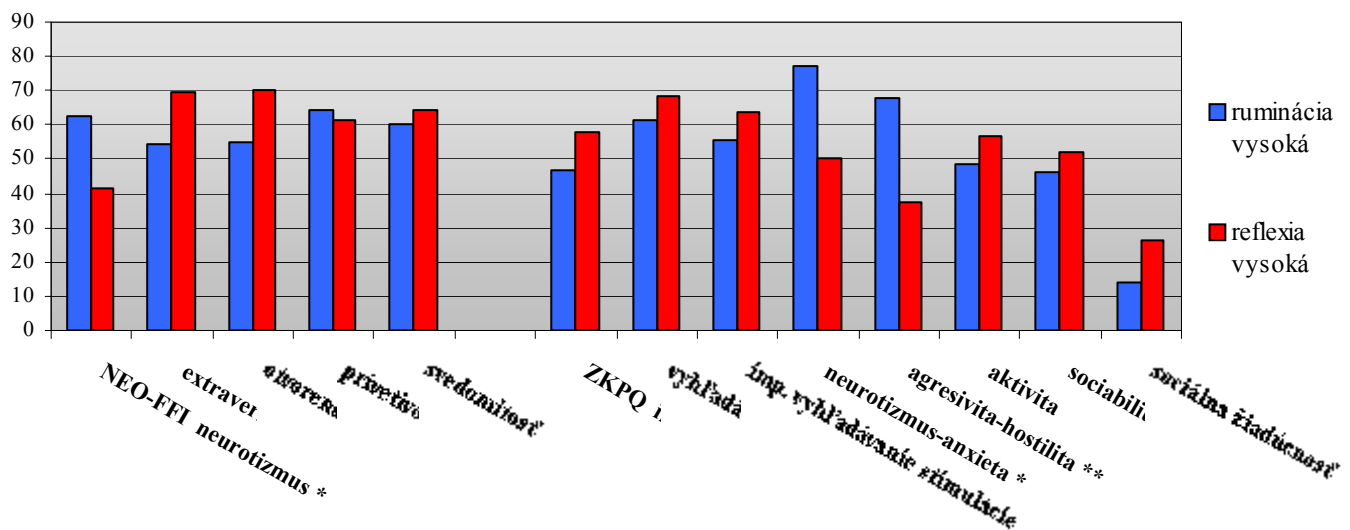


Obr. 1. Osobnostné črty ľudí s menšou a väčšou mierou zaoberania sa sebou samým oboma spôsobmi (min=0, max=100).

Osoby s výrazným sklonom k **ruminácii** sú síce tiež úzkostlivejšie a neurotickejšie ako tie, ktoré tomuto spôsobu uvažovania neholdujú, sú však introvertovanejšie, menej otvorené voči skúsenosti a zároveň hostilnejšie-agresívnejšie.

Probandi uprednostňujúci **reflexiu** prejavujú tendenciu k vyššiemu vyhľadávaniu stimulácie, popisujú sa ako extravertovanejší a zároveň výrazne otvorenejší voči skúsenosti, než ľudia nižšou mierou reflexie v zaoberaní sa sebou samým.

Ruminujúci štýl zaoberania sa sebou samým sa v porovnaní s **reflexiou** spája s vyšším neurotizmom a agresivitou-hostilitou, vyššia reflexia súvisí v tomto prípade s väčšou extravertiou a otvorenosťou voči skúsenosti (obr. 2).



Obr. 2. Osobnostné črty ľudí s vysokou mierou ruminácie vs. vysokou mierou reflexie (min=0, max=100).

Zhrnutie a diskusia

Hoci sa dva sledované modely osobnosti (NEO-FFI a ZKPQ) do istej miery prekrývajú, členenie ich obsahu do jednotlivých faktorov – základných črt osobnosti je odlišné. Kým faktory neurotizmu sú v oboch prípadoch porovnateľné, pre ďalšie črty osobnosti sa v týchto modeloch len ťažko hľadajú zodpovedajúce (vyhranené) protiklady (podobne vid'. Zuckerman et al, 1993). Nejednoznačné sú aj vzťahy týchto črt osobnosti k ruminácii a reflexii. Nazdávame sa, že v prípade modelu Big Five by bolo užitočné sústrediť sa v budúcnosti viac podrobnejšiu analýzu tých faciet piatich faktorov osobnosti, ktoré sú najviac zasiahnuté interakciou osobnosti a špecifického spôsobu zaoberania sa sebou samým.

Predpoklad, že zvýšené zaoberanie sa sebou samým môže viesť k zvýraznenej intenzite vlastného (pozitívneho aj negatívneho) emočného prežívania (vid'. Salovey, 1992) objasňuje do istej miery aj naše zistenia:

Ruminácia podporuje (a je podporovaná) vyššou mierou introverzie, vyšším neurotizmom, agresivitou-hostilitou a nižšou otvorenosťou voči skúsenosti. Podľa predchádzajúcich zistení vysoko ruminujúce osoby viac pochybujú o vlastných schopnostiach a hodnote, majú *menej pozitívne presvedčenia* o svete, ktorý ich obklopuje a viac *iracionálnych očakávaní* o tom, aký by tento svet mal byť (idealizácia), ale nie je (negatívne očakávania). Považujú sa za vysoko zraniteľné a značne bezmocné (Gurňáková 2004a).

Vysoko **reflektujúci ľudia** dosahujú naopak *pozitívnejšie presvedčenia* nie iba o sebe, ale aj o svete ako takom, o jeho prívetivosti, zmysluplnosti, predvídateľnosti a o ich vlastnej schopnosti účelne sa v ňom orientovať. Tiež si vytvárajú idealistické očakávania o tom, aký by svet aj oni sami mali byť, ale na rozdiel od ruminujúcich sú presvedčení o tom, že taký naozaj **je/sú** (Gurňáková, 2004a). Z hľadiska osobnostných črt sa vysoká reflexia spája s vyššou extravertiou a vyššou otvorenosťou voči skúsenosti (podľa NEO-FFI) - čo

potvrďuje základné východiská Trapnellova a Campbellovej (1999) – rozdiely v základných črtách osobnosti podľa ZKPQ však neboli významné.

Osoby s **častejším (obojakým) spôsobom zaobrania** sa sebou samým dosahujú síce v porovnaní s tými, ktorí sa sebou príliš nezaobria významne vyššie hodnoty neurotizmu v oboch dotazníkoch (zvýraznená intenzita vlastného prežívania), nelíšia sa však od nich na úrovni extravenzie a dokonca vykazujú významne vyššie hodnoty vo faktoroch otvorenosti voči skúsenosti, svedomitosti a aktivite. Podľa predchádzajúcich zistení sa vo **zvýšenej miere zaobrania sa sebou samým** odrážajú zrejme obidva motívy – zvedavosť aj strach. Hoci títo ľudia majú *skôr nejasnú predstavu o sebe samých a nižšiu úroveň sebaúcty*, úroveň pozitívnosti ich presvedčení o svete a vzťahoch s inými ľuďmi je v porovnaní s osobami, ktoré sa sami sebou príliš nezaobria, veľmi podobná (Gurňáková, 2004a).

Odpoveď na otázku, či je zvýšené zaobranie sa sebou samým pre človeka prínosné, alebo naopak zaťažujúce nie je teda možné zodpovedať paušálne a ani jednoduché rozdelenie na rumináciu a reflexiu tento problém úplne nevyrieši. Ako naznačujú výsledky predloženej štúdie, ľudia zaobria sa vo zvýšenej miere výhradne rumináciou alebo výhradne reflexiou je menej ako tých, ktorí sa zaobria sami sebou oboma spôsobmi. Hoci samotná ruminácia – na rozdiel od reflexie - vyznieva v tomto kontexte skôr negatívne, správanie motivované pôvodne obavami z neúspechu alebo odmietnutia, mohlo práve u zmiešaného typu ľudí z nášho súboru prerásť do konštruktívneho spôsobu zaobrania sa sebou samým pre vlastné intelektuálne potešenie alebo obohatenie svojho vnútorného prežívania (vyššia aktivita, svedomitosť a otvorenosť voči skúsenosti), ktoré negatívne dôsledky ruminácie (vyšší neurotizmus) do istej miery kompenzuje.

Literatúra

DOBEŠ, M., 2000, Jasnosť a komplexnosť sebaobrazu a úloha spätnej väzby pri uvedomovaní si skutočností o sebe. Diplomová práca, Filozofická fakulta Prešovskej Univerzity, Katedra psychológie, Košice.

GURŇÁKOVÁ, J., 2004a, What induces private self-consciousness? Effects on/of self-concept, self-esteem, irrationality and basic beliefs. *Studia Psychologica*, 46, 4, in press.

GURŇÁKOVÁ, J., 2004b, Komplexita self-konceptu v kontexte osobných teórií reality. Dizertačná práca, Ústav Experimentálnej Psychológie SAV, Bratislava.

HŘEBÍČKOVÁ, M., URBÁNEK, T., ČERMÁK, I., 2002, Psychometrické charakteristiky NEO osobnostního inventáře (NEO-PI-R) pro sebeposouzení a posouzení druhého. Zprávy PSÚ AV ČR, 1; <http://www.psu.cas.cz/dokumenty/neo-pi-r.pdf>

RUISEL, I., Psychologická analýza osobnostných deskriptorov v slovenskom jazyku. *Jazykovedný časopis*, 50, 1999, 1, 3-16

RUISEL, I., 1998 nepublikovaný preklad dotazníka NEO-FFI

SALOVEY, P., 1992, Mood-induced self-focused attention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 4, 699-707.

SAUCIER, G., 2003, An alternative multi-language structure for personality attributes. European Journal of Personality, 17, 179-205.

SAUCIER, G., GOLDBERG, L. R., 2001, Lexical studies of indigenous personality factors: Premises, products, and prospects. *Journal of Personality*, 69, 847-879.

TRAPNELL, P. D., CAMPBELL, J. D., 1999, Private self-consciousness and the Five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 2, 284-304.

ZUCKERMAN, M., KUHLMAN, M. D., JOIREMAN, J., TETA, P., KRAFT, M., 1993, A Comparison of Three Structural Models for Personality: The Big Three, the Big Five, and the Alternative Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 4, 757-768.

SEBEHODNOCENÍ INTELEKTOVĚ NADANÝCH DĚTÍ

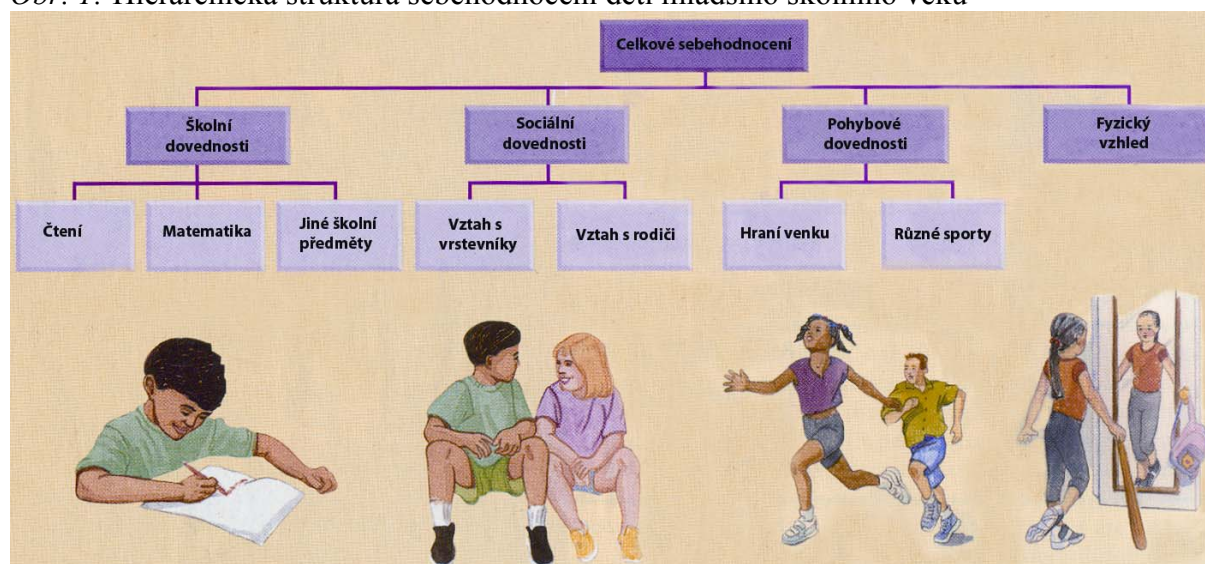
Věra HAJNÁ

Psychologický ústav, Masarykova Univerzita, Brno, hajna@phil.muni.cz

Zkoumání sebehodnocení intelektově nadaných dětí je jen jednou z částí širšího výzkumu zaměřeného na sociabilitu a emocionalitu nadaných. Hlavním cílem výzkumu byla identifikace nadaných dětí a následné zkoumání struktury jejich inteligence, tvořivosti, osobnosti, strachů, rodinných vztahů a v neposlední řadě také sebehodnocení.

Struktura sebehodnocení je u dětí závislá na informacích, které jsou jim dostupné, a na jejich schopnosti je zpracovávat. Od sedmi let je dětské sebehodnocení hierarchicky organizované – děti si vytváří nejméně 4 sebehodnocení – v oblastech školních dovedností, sociální akceptace, pohybových dovedností a fyzického vzhledu (Marsh, 1990). Kromě toho školní děti jsou schopné kombinovat jednotlivá hodnocení do celkového obrazu o sobě – globálního sebehodnocení (Harter, 1999).

Obr. 1: Hierarchická struktura sebehodnocení dětí mladšího školního věku



(L. Berk, 2003)

METODIKA

Vzorek

Oslovili jsme téměř 1000 dětí ve věku 7 – 10 let na základních školách v Brně. K identifikaci nadaných jsme použili Ravenovu barevnou progresivní matici. Také jsme požádali učitele a rodiče, aby označili děti, o kterých se domnívají, že jsou nadané. Z celého souboru jsme vybrali 58 nadaných dětí, které se podrobily dalšímu šetření. Rozdělili jsme děti do skupin podle intelektové úrovně (Tab. 3), ale protože do každého pásma spadlo jen malé množství dětí, rozdělili jsme náš soubor jen do dvou skupin a to na základě limitu IQ = 120 (Tab. 2). Rozdělení do dvou skupin jsme použili v následné statistické analýze.

Tab. 1: Výzkumný soubor

Pohlaví	N	Procenta	Průměrný věk
Chlapci	28	48,28	8/3
Děvčata	30	51,72	8/8
Celkem	58	100	8/5

(Věk je v letech a měsících)

Tab. 2: Soubor rozdělený podle limitu IQ = 120

IQ	N	Procenta
Do 119	25	43,1
Nad 120	33	56,9
Celkem	58	100

Tab. 3: Soubor rozdělený podle intelektových pásem

IQ	N	Procenta
90 – 109 Průměr	6	10,5
110 – 119 Lehký nadprůměr	18	31,6
120 – 129 Zvýšený nadprůměr	13	22,8
130 – 139 Vysoký nadprůměr	16	28,1
140 – 149 Genialita	4	7
Total	57	100

Metody

- Ravenovy Barevné progresivní matrice (CPM, Ferjenčík, 1985)
- Wechslerova inteligenční škála pro děti (WISC – III, Krejčířová, Boschek, Dan, 2002)
- Profil vnímání sebe sama pro děti (Self-Perception Profile for Children, SPPC, Harter, 1985)
- Škála aktuálního chování dítěte pro učitele (Teacher's Rating Scale of Child's Actual Behaviour, Harter, 1985)

VÝSLEDKY

Jak se nadané děti hodnotí?

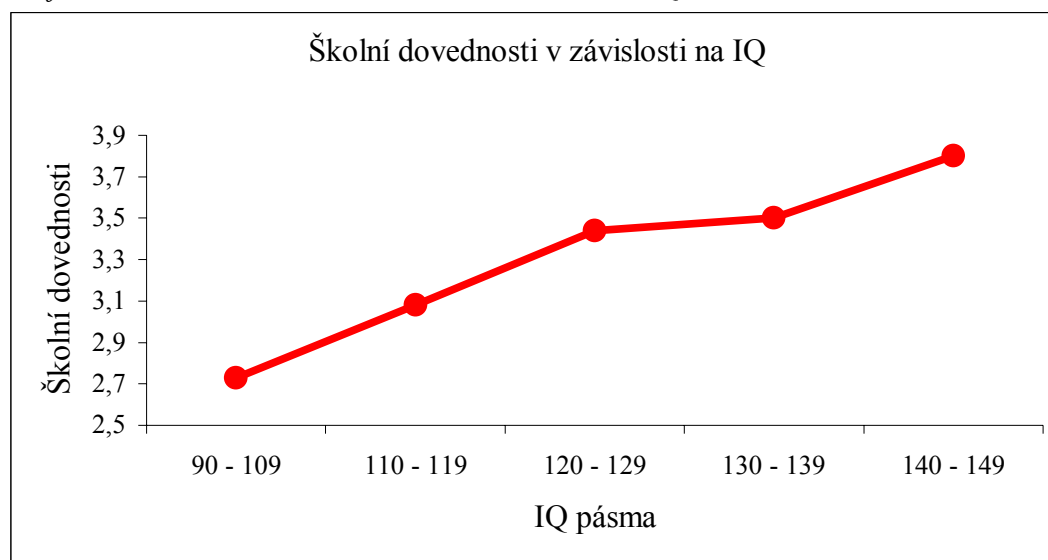
Mezi dvěma skupinami rozdělenými podle limitu IQ = 120 jsme v hodnotách sebehodnocení nezjistili téměř žádné rozdíly. Je to pravděpodobně způsobeno tím, že srovnáváme dvě skupiny více a méně nadaných dětí, zatím chybí kontrolní skupina dětí spadajících do pásma průměrného IQ. Jediný signifikantní rozdíl jsme vysledovali v oblasti **Školních dovedností** (Tab. 4). V tabulce 5 můžete také vidět poměrně silnou korelaci mezi hodnotou IQ a Školními dovednostmi. Můžeme se domnívat, že děti s vyššími intelektovými schopnostmi dosahují ve škole častěji úspěchů a dobrých známek než děti s nižšími schopnostmi. Z tohoto důvodu se v oblasti Školních dovedností hodnotí lépe (Graf 1).

Tab. 4: Rozdíly mezi skupinami v průměrech subškál SPPC

	IQ	N	M	SD	t	df	Sig.
Školní dovednosti	Do 119	17	3,07	0,69	2,54	45	0,02*
	Nad 120	30	3,52	0,52			
Sociální akceptace	Do 119	17	2,76	0,80	0,31	45	0,76
	Nad 120	30	2,83	0,69			
Pohybové dovednosti	Do 119	17	2,66	0,75	-0,48	45	0,63
	Nad 120	30	2,56	0,63			
Fyzický vzhled	Do 119	17	3,04	0,70	0,91	45	0,37
	Nad 120	30	3,21	0,62			
Chování	Do 119	17	3,21	0,60	0,70	45	0,49
	Nad 120	30	3,33	0,55			
Globální sebehodnocení	Do 119	17	3,39	0,67	0,23	45	0,82
	Nad 120	30	3,43	0,62			

* Rozdíl signifikantní na 0,05 úrovni
SPPC = Self-Perception Profile for Children

Graf 1: Školní dovednosti v závislosti na hodnotě IQ



V tabulce 5 můžete také vidět poměrně silnou korelaci mezi Globálním sebehodnocením, Školními dovednostmi a Chováním. Tento výsledek potvrzuje naši hypotézu, že kognitivní, či školní oblast sebehodnocení se z největší části podílí na determinaci globálního sebehodnocení. Děti jsou za své školní výkony často odměňovány a chváleny. Také projevy dobrého chování jsou ze strany dospělých velmi často oceňovány (zvláště ze strany rodičů a učitelů).

Tab. 5: Korelace medzi SPPC subškálami a IQ

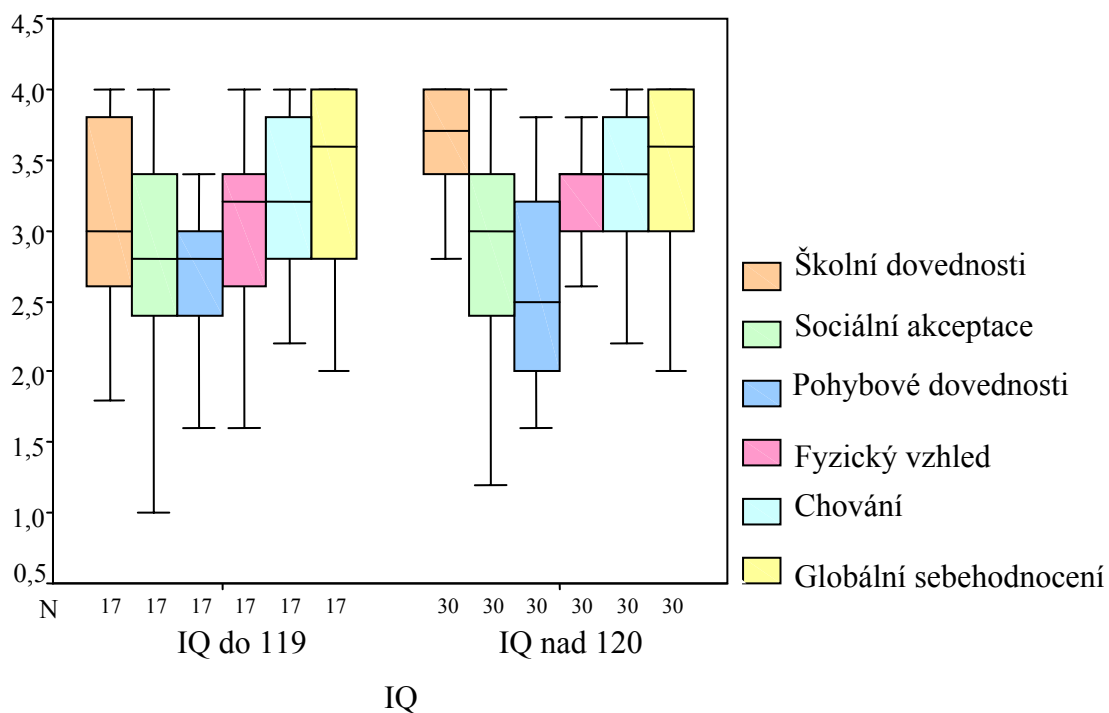
Subškály	Korelace	Sociálni akcept.	Pohybové dovedn.	Fyzický vzhľad	Chovanie	Celkové sebehodn.	IQ
Školní dovednosti	Pearson	0,351*	0,235	0,169	0,541**	0,449**	0,308*
	Sig.	0,016	0,113	0,257	0,000	0,002	0,035
	N	47	47	47	47	47	47
Sociální akceptace	Pearson		0,041	0,342*	0,356*	0,252	0,035
	Sig.		0,784	0,018	0,014	0,088	0,816
	N		47	47	47	47	47
Pohybové dovednosti	Pearson			-0,153	0,154	0,084	0,054
	Sig.			0,306	0,301	0,575	0,717
	N			47	47	47	47
Fyzický vzhľad	Pearson				0,433**	0,352*	0,003
	Sig.				0,002	0,015	0,982
	N				47	47	47
Chovanie	Pearson					0,586**	0,051
	Sig.					0,000	0,736
	N					47	47
Globální sebehodnocení	Pearson						0,054
	Sig.						0,717
	N						47

* Korelace signifikantní na 0,05 úrovni

** Korelace signifikantní na 0,01 úrovni

SPPC = Self-perception profile for children

Graf 2: Průměry subškál SPPC v závislosti na IQ pro obě skupiny



V grafu 2 môžeme názorne vidieť rozdiely medzi hodnotami sebehodnocení vo všetkých oblastiach. Výsledky ukazujú, že najnižších hodnôt dosahujú nadané deti v oblastiach Sociálnej akceptácie a Pohybových dovedností. (Rozdiely medzi jednotlivými oblasťami sebehodnocení sú signifikantné na 0,01 úrovni.) Je zjavné, že tieto oblasti môžu predstavovať v živote nadaných detí zdroje problémov. Oblasti sociálnych vzťahov a provozovania športových aktivít bývajú u nadaných detí najčastejším problémom a náš výskum tieto závery tiež potvrdzuje.

Jak hodnotí nadané deti učiteľé?

Požádali sme tiež učiteľé, aby ohodnotili svoje žiakov vo všetkých oblastiach, okrem Globálneho sebehodnocení. Zistili sme, že učiteľé príliš dobre nerozlišujú medzi školnými výkonmi menej a viac nadaných detí (žiadne signifikantné rozdiely medzi našimi skupinami v žiadnej z oblastí hodnotení, ani Školných dovedností). V našom výskume väčšinou učiteľé označovali za nadané deti, dobre adaptované deti s dobrými známками a dobrým chovaním. Tzn. že volili deti, se ktorými nejsou žiadne problémy. Na druhej strane existuje pomerne početná skupina nadaných detí, ktoré majú problém s chovaním a adaptáciou.

Zistili sme tiež, že existujú veľké rozdiely medzi hodnotením detí a ich hodnotením učiteľmi (Tab. 6). Témere medzi všetkými oblasťami sebehodnocení sme objavili signifikantné rozdiely, okrem oblasti Chování. Učiteľé hodnotí deti výše, než hodnotí deti samy seba. Domnívame se, že tieto výsledky korespondujú s osobnosťou nadaných detí. Relatívne často potkávame deti, pro ktoré je typický perfekcionizmus, zvýšený sebekriticizmus a tiež precitlivosť.

Tab. 6: Rozdiely medzi subškálami pri hodnotení učiteľom a dieťaťom

Subškály	Hodnocení	N	M	SD	t	df	Sig
Školní dovednosti	Dítětem	32	3,24	0,66	-4,98	31	0,000**
	Učitelem	32	3,82	0,3			
Sociální akceptace	Dítětem	32	2,67	0,73	-4,64	31	0,000**
	Učitelem	32	3,32	0,68			
Pohybové dovednosti	Dítětem	32	2,42	0,63	-3,44	31	0,002**
	Učitelem	32	2,93	0,73			
Fyzický vzhled	Dítětem	32	3,16	0,67	-4,46	31	0,000**
	Učitelem	32	3,73	0,43			
Chování	Dítětem	32	3,23	0,57	-1,42	31	0,167
	Učitelem	32	3,43	0,82			

** Rozdíl je signifikantní na 0,01 úrovni

Existujú rozdiely medzi sebehodnotením dievčiek a chlapcov?

Zistili sme, že medzi sebehodnotením dievčiek a chlapcov existujú rozdiely. Týkajú se oblastí Sociálnej akceptácie, Fyzického vzhľadu a Chování (Tab. 7). Dievky se vo všetkých zmieněných oblastiach hodnotí lépe než chlapci. Tieto výsledky naznačujú, že jsou dievky vyrovnanejšie, lépe adaptované, či méně sebekritické, než chlapci.

Hodnocení dievčiek a chlapcov učiteľmi koresponduje s výsledky hodnotení dieťmi a pravdepodobne i všeobecným míněním, či sociálnymi stereotypy. Učiteľé vnímajú dievky lépe adaptované, fyzicky príťažlivejšie a lépe se chovajúci. Veríme, že tieto výsledky korespondujú tiež s realitou. Dievky jsou lépe adaptované, klidnejšie a méně problematické, než chlapci.

Tab. 7: Rozdíly mezi subškálami v závislosti na pohlaví

Subškály	Pohlaví	N	M	SD	t	df	Sig
Školní dovednosti	Dívky	22	3,46	0,59	1,11	45	0,273
	Chlapci	25	3,26	0,63			
Sociální akceptace	Dívky	22	3,17	0,53	3,64	45	0,001**
	Chlapci	25	2,49	0,73			
Pohybové dovednosti	Dívky	22	2,56	0,57	-0,30	45	0,762
	Chlapci	25	2,62	0,76			
Fyzický vzhled	Dívky	22	3,35	0,50	2,12	45	0,039*
	Chlapci	25	2,97	0,71			
Chování	Dívky	22	3,51	0,48	2,65	45	0,011**
	Chlapci	25	3,10	0,57			
Globální sebehodnocení	Dívky	22	3,57	0,66	1,61	45	0,115
	Chlapci	25	3,28	0,59			

* Rozdíl je signifikantní na 0,05 úrovni

** Rozdíl je signifikantní na 0,01 úrovni

ZÁVĚRY

- Nadanější děti dosahují vyššího sebehodnocení v oblasti Školních dovedností, než děti méně nadané. Nadané děti dosahují nejnižšího sebehodnocení v oblastech Sociální akceptace a Pohybových dovedností. Globální sebehodnocení nadaných dětí je determinováno obzvláště Školními dovednostmi a Chováním.
- Učitelé nerozlišují příliš dobře mezi školními výkony méně a více nadaných dětí. Nadané děti se hodnotí kritičtěji ve všech oblastech, kromě Chování, než je hodnotí učitelé.
- Mezi dívkami a chlapci existují rozdíly v následujících oblastech sebehodnocení: Sociální akceptace, Fyzický vzhled a Chování. Dívky se hodnotí lépe sociálně adaptované, fyzicky přitažlivější a lépe se chovají, ve srovnání se sebehodnocením chlapců. Tyto výsledky korespondují i s hodnocením učitelů.
- Náš výzkum stále probíhá. Hlavním cílem do budoucna je vytvoření kontrolní skupiny dětí spadajících do průměrného inteligenčního pásma. Dále se chceme zaměřit na zjišťování vlivu rodinných vztahů a prostředí na úroveň sebehodnocení nadaných dětí.

LITERATURA

- Berk, L. (2003). Child development. 6th edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Bracken, B. A. (1996). Handbook of Self-concept. Developmental, social, and clinical considerations. New York: John Wiley and sons Inc.
- Harter, S. (1985). Self-Perception Profile for Children. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1999). The construction of the self. A developmental perspective. New York: Guilford Press.
- Krejčířová, D, Boschek, P., Dan, J. (2002). Wechslerova inteligenční škála pro děti. Praha: Testcentrum.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, p. 623-636.
- Van Den Bergh, B., De Rycke, L. (2003). Measuring the multidimensional self-concept and global self-worth of 6 to 8 year olds. *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 164, 2, p. 201-226.

PSYCHOSOCIÁLNE VZŤAHY VO VÝCVIKOVOM PROCESE

Anežka HAMRANOVÁ

Katedra pedagogickej psychológie FSV a Z UKF v Nitre

Abstrakt: Prezentujeme niektoré výsledky grantového výskumu CGA týkajúce sa vplyvu sociálno-psychologického výcviku na skupinovú atmosféru u vysokoškolákov - budúcich pomáhajúcich pracovníkov.

Kľúčové slová: skupinovú atmosféru, sociálno-psychologický výcvik,

Úvod

Pre súčasnú pedagogickú oblasť je príznačné hľadanie spôsobov, ako zlepšiť výchovu a vzdelávanie človeka s cieľom jeho čo najlepšej prípravy na neustále zmeny prebiehajúce v dnešnej spoločnosti. Čoraz viac sa upriamuje pozornosť aj na sociálne vzťahy vznikajúce medzi účastníkmi edukačných procesov. Tie sú základom pri vytváraní skupinovej atmosféry, ktorej kvalita má závažné dôsledky pre efektívnosť v plnení cieľov skupiny.

Kollárik (1990) chápe skupinovú atmosféru ako vnútorný znak každej skupiny, ktorý v sebe implikuje širšie spoločenské stránky – od sociálneho ovzdušia v skupine vyjadrujúceho úroveň a kvalitu vnútroskupinového života, cez vzťah k práci a vzájomné emocionálne a sociálne vzťahy v nej, mieru sociálnej akceptácie a začlenenosti jednotlivcov vo vzťahu v skupine, až po dimenzie, ktoré primárne určujú charakter a kvalitu sociálnej atmosféry.

V našom príspevku sa sústredíme na analýzu skupinovej atmosféry v priebehu sociálnopsychologického výcviku (SPV). Hermochová (1988) definuje SPV ako systematický, plánovitý prístup na ovplyvňovanie skupinových procesov a skupinového správania. SPV je forma sociálneho učenia, pričom v jeho programovej štruktúre majú svoje miesto rozličné hry, cvičenia, aktivity, prípadové štúdie a problémové situácie, ktorých obsahová náplň závisí od vopred vytýčeného cieľa, ktorý jeho realizáciou sledujeme. Stručne však môžeme povedať, že hlavným cieľom je optimalizovať správanie človeka v interakcii s druhými ľuďmi. Nami aplikovaný SPV bol založený na osobnej prežitej skúsenosti, ale zároveň prepojený i s relevantnými teoretickými poznatkami vychádzajúcimi z teórie aktívneho sociálneho učenia s klasickou pozíciou vedúceho výcviku, ktorý pripravuje, štruktúruje a prispôsobuje jednotlivé aktivity v priebehu jeho výcviku účastníkom. Jeho cieľom bola podpora sociálnej kompetencie budúcich učiteľov v smere rozvoja optimálnych foriem v interpersonálnom správaní.

Cieľ a hypotéza výskumu

Naším cieľom bolo zistiť, ako ovplyvní SPV skupinovú atmosféru vo výcvikových skupinách tvorených vysokoškolskými študentmi – budúcimi učiteľmi.

Predpokladali sme, že vplyv sociálno – psychologického výcviku sa prejaví zvýšením skupinovej atmosféry v pozitívnom smere v experimentálnych skupinách po jeho absolvovaní v porovnaní so stavom pred SPV.

Metóda

Na meranie skupinovej atmosféry sme použili Škálu skupinovej atmosféry (Kollárik et al, 1992). Škála založená na princípe sémantického diferenciatu je využiteľná všade tam, kde sú stanovené skupinové ciele, pre splnenie ktorých je nevyhnutná priaznivá sociálna atmosféra (v oblasti športu, v školách, vo výcvikových kurzoch). Škálou možno pri opakovanej

administrácii merať aj mieru zlepšenia po zavedení určitých zmien.

Od participantov sa vyžaduje, aby opísali atmosféru vo svojej skupine v sérii desiatich bipolárnych adjektív škálovaných ôsmimi stupňami. Výsledok tvorí súčet označených škálových hodnôt, ktoré môžeme previesť na percentil alebo sten. V hrubom skóre môže úroveň skupinovej atmosféry nadobúdať hodnoty od 10 do 80, pričom čím je hodnota vyššia, tým lepšiu skupinovú atmosféru vyjadruje.

Na štatistickú analýzu získaných údajov sme použili Studentov t-test pre korelované súbory.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 74 vysokoškolských študentov 2. a 4. ročníka denného štúdia učiteľského zamerania UKF v Nitre rozdelených do štyroch skupín – dvoch experimentálnych (ES) a dvoch kontrolných (KS). Zloženie skupín z hľadiska počtu, vekového priemeru a ročníka študentov je uvedené v tab. 1.

Tab. 1 Zloženie skupín z hľadiska počtu, vekového priemeru a ročníka študentov

Skupina	Počet	Muži	Ženy	Ročník	Vek
ES1	18	7	11	4	22,1
ES2	18	4	14	4	21,6
KS1	19	2	17	2	19,2
KS2	19	3	16	2	20,7

Priebeh výskumu

V experimentálnych skupinách sme realizovali SPV v trvaní 80 hodín počas dvoch semestrov priebežne po 4 hodiny týždenne v období september 2002 až máj 2003. Cieľom SPV bola podpora sociálnej kompetencie budúcich učiteľov v smere rozvoja optimálnych foriem v interpersonálnom správaní.

Merania skupinovej atmosféry v experimentálnych skupinách boli uskutočnené pred realizáciou SPV a následne po jeho ukončení.

V kontrolných skupinách boli merania skupinovej atmosféry uskutočnené paralelne s meraniami u experimentálnych skupín, ale bez realizácie SPV.

Výsledky

Tab. 2 Výsledky meraní skupinovej atmosféry v experimentálnej skupine ES1

1. meranie		2. meranie		t-test	Signifikancia
AM	SD	AM	SD		
A 6,00	0,97	6,61	0,69	2,50	0,023
B 5,77	1,06	6,44	0,85	2,29	0,035
C 5,72	0,96	6,39	0,98	2,06	0,055
D 5,11	1,02	6,05	0,80	2,97	0,009
E 6,00	1,28	6,44	0,78	1,36	0,190
F 5,22	1,48	6,11	0,83	2,20	0,042
G 5,72	1,23	6,61	0,92	2,67	0,016
H 6,44	1,09	6,66	1,14	0,81	0,430
I 6,11	1,23	6,33	0,77	0,75	0,466
J 6,11	1,18	6,61	0,69	1,93	0,070
SA 58,22	7,56	64,28	5,63	3,37	0,004

Legenda (platí aj pre tab. 3): AM-aritmetický priemer, SD-smerodajná odchýlka, SA– celková skupinová atmosféra, A-J = položky SA (A–priateľská, B- prijímajúca, C- uspokojujúca, D-nadšená, E-produktívna, F-úprimné vzťahy, G-kooperatívna, H-zaujímavá, I- podporujúca, J-úspešná)

Tab. 3 Výsledky meraní skupinovej atmosféry v experimentálnej skupine ES2

1. meranie 2. meranie

AM	SD	AM	SD	t-test	Signifikancia
A 6,44	0,70	6,88	0,90	1,92	0,072
B 6,00	1,18	6,66	0,77	2,38	0,029
C 5,00	1,24	6,33	1,49	4,97	0,000
D 5,83	1,38	6,22	1,35	1,13	0,274
E 5,44	1,69	6,38	1,29	4,01	0,001
F 4,55	1,54	6,05	1,21	4,91	0,000
G 6,00	0,97	6,72	1,02	2,72	0,015
H 6,50	1,62	6,67	1,33	0,53	0,604
I 5,89	1,29	6,72	0,75	2,94	0,009
J 5,72	1,19	6,39	0,85	1,89	0,076
SA 57,39	8,56	65,06	7,01	6,50	0,000

V súlade s našim predpokladom sme v oboch experimentálnych skupinách zaznamenali v porovnaní pred výcvikom a po jeho ukončení štatisticky významnú zmenu v zintenzívnení procesov skupinovej atmosféry v zlepšení kooperácie, úprimných vzťahov a prijímajúcej atmosfére v priebehu výcvikovej práce. V ES1 sa okrem toho prejavili štatisticky významné zmeny v pozitívnom smere v položkách saturujúcich priateľskú atmosféru a atmosféru nadšenia a v ES2 v položkách saturujúcich uspokojujúcu, produktívnu a podporujúcu atmosféru (pozri tab. 2,3).

V kontrolných skupinách sme nezaznamenali žiadne významné zmeny po vyhodnotení a spracovaní nameraných výsledkov. Z priestorových dôvodov tabuľky s konkrétnymi údajmi kontrolných skupín neuvádzame.

Mnohé výskumy potvrdili, že SPV ako metóda aktívneho sociálneho učenia je jedným z účinných prostriedkov aktivizácie žiakov, mladých ľudí pri výchove, študentov vysokých škôl, pri kognitívnom riešení aktuálnych problémov, morálnych dilem a konfliktných situácií (napr. Šramová, 2001, 2002, 2003, Hamranová, Zaťková, 2003, Lajčiaková, 2002).

Záver

Podľa Kollárika (1992) celková atmosféra v skupine vystupuje nielen v úlohe faktora podmieňujúceho úspešnosť skupiny, ale aj v úlohe ukazovateľa jej rozvinutosti a úrovne, v akej sa môže stať miestom aktívneho pôsobenia na jednotlivca a na jeho vyrovnávanie sa s rôznymi faktormi aktuálnych vplyvov.

Na základe vyššie uvedených výsledkov, ako aj výsledkov, ktoré sme publikovali v niektorých predchádzajúcich príspevkoch (Hamranová 2002a, 2002b, 2003, Hamranová, Zaťková, 2003) môžeme vysloviť záver, že sociálno-psychologický výcvik je vhodnou súčasťou vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov z dôvodu zlepšovania skupinovej atmosféry, čím pôsobí na celkový charakter života v skupine, vzájomné emocionálne a sociálne vzťahy v nej, mieru sociálnej akceptácie a začlenenia sa jednotlivcov do skupiny, a tým ovplyvňuje efektívnosť skupiny v zmysle plnenia jej cieľov.

Štúdia bola spracovaná v rámci grantu CGA III/5/2003

Literatúra

- Hamranová, A. 2002a. Sociálno-psychologický výcvik a jeho vplyv na skupinovú atmosféru. „Psychológia na rázcestí.“ X. zjazd psychológov. Bratislava: Stimul, 2002a, s. 291-295.
- Hamranová, A. 2002b. Aplikácia sociálno-psychologického výcviku v príprave budúcich učiteľov. Psychológia v škole. Zborník z Česko-slovenskej vedeckej konferencie. Košice: Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ, 2002b, s. 92-95.
- Hamranová, A. 2003. Intervenčný program vo výchovno – vzdelávacom procese. In: Zborník prednášok z medzinárodnej konferencie „Slovenské školstvo v kontexte európskej integrácie“. Nitra: UTV PF UKF a CI UKF, 2003, s. 377-379.
- Hamranová, A., Zaťková, M. 2003. Sociálna atmosféra v priebehu výcvikových programov. In: „Práca a jej kontexty.“ Zborník príspevkov z Trenčianskych psychologických dní. Bratislava: Stimul, 2003, s. 279-284.
- Hermochová, S. 1988. Sociálne psychologický výcvik. Príspevek sociálnej psychologie k metodice práce s prirodzenou skupinou. Praha: Univerzita Karlova, 1988.
- Kollárik, T. 1990. Sociálna psychológia. Bratislava: FFUK, 1990.
- Kollárik, T. et al. 1992. Škála skupinovej atmosféry. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.
- Lajčiaková, P. 2002. Morálny vývin a formovanie charakteru. In: Zborník z Česko-slovenskej vedeckej konferencie „Psychológia v škole“. Košice: Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ, 2002, s. 319-324.
- Šramová, B. 2001. Psychohygienu učiteľa. In: Pedagogická konferencia V. „Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľov“. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Nitra: PF UKF, 2001, s. 137-138.
- Šramová, B. 2002. Aplikácia intervenčného programu na rozvoj prosociálneho správania. In: Zborník z Česko-slovenskej vedeckej konferencie „Psychológia v škole“. Košice: Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ, 2002, s. 160-167.
- Šramová, B. 2003. Výchovné spôsoby a tresty uplatňované v rodine. In: Zborník z konferencie Násilie v rodine a škole. Nitra: FSV UKF, 2003b, s. 103-131.

Kontakt na autora:

Mgr. Anežka Hamranová
Katedra pedagogickej psychológie
Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva
Univerzita Konštantína Filozofa
Tr. A. Hlinku 1
949 01 Nitra
ahamranova@ukf.sk

KINEZIOTERAPIE PŘI MASIVNÍ ÚZKOSTI A DEPRESI

Běla HÁTLOVÁ, Petra CHUDĚJOVÁ

Fakulta tělesné výchovy a sportu University Karlovy, Praha

Obecné předpoklady pro využití kinezioterapie v léčbě deprese

Deprese je těžký klinický stav, který se promítá do oblasti psychické, somatické, somaticko-vegetativní a výsledně i sociální.

Vše co se děje v těle má svou neurofyzilogickou reprezentaci v centrálním nervovém systému. Vyšší nervová činnost funkčně souvisí s neurovegetativními procesy a s ději v tělesných orgánech a jejich tkáních. Negativní emoce, zejména strach a úzkost mohou prostřednictvím těchto procesů způsobovat patologické změny v orgánech a tkáních těla. Na somatické úrovni charakterizuje depresi flekční držení těla, zvýšené napětí v šíjové a faciální oblasti, zhoršená koordinace, stabilita a řada dalších individuálně různých příznaků. Kineziologický obraz depresivního pacienta je hypomimický až amimický. Pacient má tendenci zaujímat flekční držení - hlavu v předsunu, krční páteř ve flexi, ramena v protrakci a vnitřní rotaci, lokty semiflektovány. Hrudní páteř je hyperkyfotizována, bederní lordóza oploštělá. Horní končetiny bezvládně visí podél těla. Pacient je psychomotoricky retardován, reflexní odpověď je prodloužena. To vše se projevuje zvýšenou citlivostí ke všem změnám, které jsou vnímány jako ohrožující, rušící stávající jistoty nemocného. Depresivní jedinec má především:

- tendenci vyhnout se nebezpečí
- obavy o ztrátu již tak omezených jistot
- pocit ohrožení ze strany prostředí (biologické, psychické, sociální, častý výskyt fobií)
- sebestřednost – zajistit bezpečí pro vlastní osobu (uzavřenost, ohraničenost – snížení aktivity, reaktivity, zájmu)

Aby mohl člověk zvýšené napětí zvládat, potřebuje určitou elasticitu svých tělesných, psychických i duchovních sil, která mu umožní se v poli tohoto napětí pohybovat tak, aby mohl uskutečňovat to, co je pro něj důležité a hodnotné. U člověka trpícího úzkostí nebo depresí dochází k narušení plasticity těchto sil. Selhání tělesných a psychických adaptačních mechanismů je důsledkem nedostatečné adaptace na poměry prostředí.

Tělesné schéma a pohybové aktivity při masivní úzkosti a depresi

Základní hodnotu svého bytí může pacient najít a prožít v situacích kdy se dotkne svého bytí. Pohybové programy vychází z poznatků o existenci vzájemných vztahů mezi psychikou a motorickou aktivitou a možností vzájemného ovlivňování. Tyto přístupy kladou důraz na pozitivní emocionální prožitek. Soustředí se na prožívání prováděných pohybů, zlepšení koordinace a stability, využívají relaxačně aktivační a dechová cvičení a pohybově výrazových prvků, které vedou k pochopení a práci se somatickými symptomy doprovázejícími depresivní symptomatiku. Záměr programu vede k prohloubení vnímání těla, jako psychosomatického celku prostřednictvím psychosomatických přístupů jako je řízená relaxace, Feldenkraisova metoda, Alexanderova metoda, Jóga, koncentrativní cvičení bojových umění, evropské zdravotní cvičení, ale i taneční a pohybově prožitková terapie a nejrůznější druhy sportů .

Fyzická zátěž by neměla být pacientovi nepříjemná. Pacient se musí cítit jistý ve svých hranicích (sám v sobě a v miniprostoru který ho obklopuje). Postupně na základě pozitivních zkušeností rozšiřuje prostředí v němž se cítí bezpečný.

Dosavadní poznatky o pohybových přístupech v léčbě deprese

Výsledky mnohých studií (Hannaford 1988, Martinsen 1990, Craft 1998 a další in Hátlová 2003) nás utvrzují v předpokladu, že fyzická námaha způsobená záměrným pohybem může mít výrazný vliv na psychiku člověka.

Ve světě se většina prováděných studií zaměřuje na cvičení, která vedou ke zvýšení tělesné zdatnosti a svalové síly. V řadě studií (Blumenthal, Rose a Chang 1985, Burbach 1997, Craft a Landers 1998, Hannaford, Harrell a Cox 1988, Martinsen, 1990, Martinsen 1993, Stein a Motta 1992, Šolcová 1994 in. Hátlová 2003) je potvrzován pozitivní efekt cvičení při snižování úzkosti a deprese.

Pacienti vyhodnocují fyzická cvičení, jako důležitou součást jejich terapeutického programu a pohybovou terapii řadí na stejnou úroveň, jako farmakoterapii a psychoterapii. Toto potvrzuje i studie srovnávající vytrvalostní cvičení a antidepressivní medikaci (Babyak 2000). Zdá se tedy, že pohybová terapie při kombinaci s psychoterapií a farmaky by mohla velmi přispět ke komplexnější léčbě depresivních pacientů. Za terapii však může být cvičení považováno pouze tehdy, je-li cíleně modelováno, pravidelně administrováno a zaměřeno na somatopsychické ovlivnění psychických poruch a chorob (Hátlová 2002, 2003, 2004).

U nás pohybová terapie depresivních pacientů i jiných psychiatrických onemocnění naráží na několik úskalí.

- cvičení jsou součástí denního režimu pacientů, ale nejsou cíleně modelována pro danou skupinu pacientů
- často jsou vedena terapeutem nevyškoleným v pohybové problematice
- probíhají nahodile

Možnosti kinezioterapie v léčbě úzkosti a deprese

Na podkladě dosavadních zkušeností se domníváme, že

- a) individuální pohybová terapie může pomoci navázat kontakt s pacientem, rozvíjet zájem pracovat na sobě a tendenci ke spolupráci.
- b) skupinová pohybová terapie může být do léčby zařazena až tehdy, je-li na ni pacient připraven. To znamená, zvládá-li svůj aktuální stav a má tendenci začít aktivně řešit své problémy a svou budoucnost. Předkládaná terapeutická aktivita je na úrovni zvládnutelnosti v oblasti somatické, psychické i sociální.

Základní hodnotu svého bytí může pacient najít a prožít v situacích kdy se dotkne svého bytí. Pohybové programy vychází z poznatků o existenci vzájemných vztahů mezi psychikou a motorickou aktivitou a možností vzájemného ovlivňování. Tyto přístupy kladou důraz na pozitivní emocionální prožitek. Soustředí se na prožívání prováděných pohybů, zlepšení koordinace a stability, využívají relaxačně aktivační a dechová cvičení a pohybově výrazových prvků, které vedou k pochopení a práci se somatickými symptomy doprovázejícími depresivní symptomatiku. Záměr takového programu vede k prohloubení vnímání těla, jako psychosomatického celku.

Doporučené formy pohybových terapií:

- a) Terapie deprese je ve svých počátcích zaměřena především na odlehčení, zastavení dalšího vyčerpávání a nabývání energetického potenciálu (řízená relaxace, Feldenkraisova metoda, Alexanderova metoda, Jóga, koncentrativní cvičení bojových

- umění, evropské zdravotní cvičení).
- b) Proti depresi nelze použít jakoukoli nadměrnou aktivitu, ale ani pasivitu (pohybová cvičení nejrůznějšího charakteru prováděná v mírné až střední intenzitě).
 - c) Odbouráváme flekční držení těla, zvýšené napětí v šíjové a faciální oblasti (řízená relaxace, evropské zdravotní cvičení (v ČR systémy Strnad, Hošková)).
 - d) Znovuobnovujeme zhoršenou koordinaci a stabilitu (evropské zdravotní cvičení (v ČR systémy Strnad, Hošková)).
 - e) Terapie vede pacienta k tomu, aby se přiblížil k obávanému, zatěžujícímu místu a vyrovnal se s ním. Přiblížením se k zatěžujícím situacím se pacient dostává k prožitku své emocionální jistoty a uvědomuje si kořeny své existence (pohybová forma kognitivně behaviorální terapie).

Cvičení je účinné je-li součástí denního nebo týdenního režimu (4-5x týdně). Je možné že pacient pocítí úlevu ihned, někdy to však trvá týdny. Důležité je vytrvat. Fyzická zátěž by neměla být pacientovi nepříjemná, proto je nutné upravit její intenzitu vzhledem aktuálnímu psychosomatickému stavu.

Cvičení je účinné je-li součástí denního nebo týdenního režimu (4-5x týdně). Je možné že pacient pocítí úlevu ihned, někdy to však trvá týdny. Důležité je vytrvat. Pacient se musí cítit jistý ve svých hranicích (sám v sobě a v miniprostoru který ho obklopuje. Postupně na základě pozitivních zkušeností rozšiřuje prostředí v němž se cítí bezpečný

Prostředky kinezioterapie v léčbě úzkosti a deprese

- a) aktivní relaxace (aktivní cyklická cvičení TF – 90)
- b) relaxační cvičení pod kontrolou terapeuta, dechová cvičení, taktilní relaxace, masáže zdravotní gymnastika, hathajóga
- c) vnímání integrovaného tělesného schéma
- d) vnímání vlastní osy polohy, izolované pohyby, pohybový motiv
- e) vymezení Já vůči prostředí
- f) vymezení Já vůči prostoru
- g) vymezení Já vůči času, vnímání následnosti pohybů
- h) práce s pohybem v prostoru
- i) práce s pohybem s důrazem na časovou následnost
- j) neverbální komunikativní cvičení
- k) dotyková cvičení
- l) cvičení ve dvojicích
- m) řešení úkolů

Specifické přístupy při provádění kinezioterapie v léčbě deprese

Terapie deprese je ve svých počátcích zaměřena především na odlehčení, zastavení dalšího vyčerpávání a nabývání energetického potenciálu. Trvání počáteční fáze je týdny až měsíce. Všechny intervence mají za cíl odlehčit pacientovi prožívanou zátěž. V návaznosti na odlehčení je nepřetěžování. Vše co směřuje k prožitku „normálnosti“ považujeme za pozitivní.

Kinezioterapie probíhá v krocích, které podle potřeby střídáme nebo opakujeme.

ad 1)

V počátcích terapie je nutná vysoká míra empatie. Terapeut projevuje přijetí nemocného i s jeho potížemi projevuje pochopení, porozumění, vytváří důvěryplný vztah.

Terapeut mluví otevřeně s pacientem o jeho potížích jeho přístup je direktivní. Nenabízí možnosti, ale doporučuje to, co považuje za nutné. Netrápí pacienta rozhodováním, které je pro něho v této fázi zatěžující. Poukazuje na pozitivní perspektivu.

ad 2)

Proti depresi nelze použít jakoukoli nadměrnou aktivitu, ale ani pasivitu. Nadměrný úkol stejně jako pasivita (nic nedělání), se může stát nezvládnutelným úkolem. Řešením je snížit zátěž na snadno zvládnutelnou míru, což umožňuje zvýšit vědomí schopnosti zvládat úkoly a situace. Zátěž je dobré plánovat na odpoledne, kdy je schopnost zvládat zátěž vyšší.

ad 3)

Kladení důrazu na přítomnost. Poukázat na možnosti načerpání sil. Co mi dělá dobře, kde je mi dobře, s kým je mi dobře.

Výše uvedené přístupy vedou k zaujímání postoje vůči prostředí a volbě samostatných způsobů vyrovnávání se.

U depresí se silnější neurotickou složkou můžeme v terapii přejít rychleji do hloubky – k odkrývání blokujících faktorů (taneční, drama terapie), k práci s minulostí, k terapii základní hodnoty. Na úrovni přítomnosti je možné aby ji pacient objevil a posílil. V minulém jdeme po stopách vzniku. Následně hledáme zdroje které mohou pacienta posílit.

U depresí se silnější biologickou složkou je odlehčení důležitější než práce na hodnotě self (Já).

Bez pozitivního postoje druhých lidí je velmi těžké až nemožné, aby se pozitivní sebevnímání rozvinulo. Terapeut je jeden z prvních u koho může pacient prožít pozitivní postoj ke své existenci. Hledáme s pacientem co je mu příjemné v jednání s druhými, s kým je mu dobře, kdo ho ohrožuje, kdy bývá druhými přijímán, kdy odmítán, může li aktivně něco měnit.

K vlastní aktivitě nabádáme pacienta až tehdy, není li jeho současná situace pro něj ohrožující, je-li si jist sebou a svým zakotvením má dost sil a odvahy zvládnout další zatěžující situaci. Terapie vede pacienta k tomu, aby se přiblížil k obávanému, zatěžujícímu místu a vyrovnal se s ním. Přiblížením se k zatěžujícím situacím se pacient dostává k prožitku své emocionální jistoty a uvědomuje si kořeny své existence. Často se pacient stává agresivním. Tato agrese je aktivní obranou před depresí. Agrese udržuje pacienta v aktivitě a chrání ho před tím, aby se znovu vnořil do pasivity deprese

Literatura:

- HÁTLOVÁ, B.,(2003): *Kinezioterapie, pohybová cvičení v léčbě psychických poruch*. I. vyd. Praha: Karolinum, 2003.s.161.ISBN 80-246-0719-0
- MALONEY, M., KRANZOVÁ, R., (1996): *O úzkosti a depresi* NLN s.r.o.
- MARTINSEN, E.W.(1990): Benefits of Exercise for the Treatment of Depression. *Sports Medicine* 1990, 9 (6). 380 - 389.
- MARTINSEN, E.G.(1993):Therapeutic Implication of Exercise for clinically anxious and depressed patients. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 185-199
- MOŽNÝ, P. , a PRAŠKO, J. (1999): *Kognitivně - behaviorální terapie - úvod do teorie a praxe*. Praha , Triton.
- STEIN, P.MN., MOTTA, R.W. (1992). *Effect on aerobic and nonaerobic exercise on depression and self-concept*. Perceptual and motor skills, 74, pp. 79-89.
- ŠOLCOVÁ, I.(1994a) : Moderující role pohybové aktivity ve vztahu stres - zdraví. *Čs. psychologie* 1994, 38, 4, 300- 308.
- ŠOLCOVÁ, I.(1994b) : Význam pohybové aktivity ve vztahu k psychickému stresu. Podpora zdraví Praha, 1994, 3, 2, 8-14.
- VÉLE, F. (1997): *Kineziologie pro klinickou praxi*. Grada 1997

KINEZIOTERAPIE – POHYBOVÁ CVIČENÍ V LÉČBĚ DEMENCE

Běla HÁTLOVÁ*, Jitka SUCHÁ**

* Fakulta tělesné výchovy a sportu University Karlovy, Praha

**Gerontologické centrum, Praha 8, Kobylisy

Seznámení s problémem

Zvýšenou péčí o sebe po stránce somatické posunuje člověk hranici délky života. Zdůrazňováním hmotného dostatku a tělesného blaha se dostala do pozadí oblast psychického zdraví a s ní i odpovídající péče o duševní zdraví. Světová zpráva o zdraví v roce 2001 je věnována duševnímu zdraví a duševním nemocem. Za nejzávažnější neuropsychiatrické choroby považuje WHO schizofrenii, deprese, Alzheimerovu chorobu, epilepsii, mentální retardaci a alkoholovou závislost.

Demence v současné době znamenají pro lidstvo velký problém. Spolu se vzrůstající incidencí i prevalencí demencí vyvstává problém péče o takto postižené jedince. Zdravotně sociální politika státu není připravena tuto situaci řešit. Již v současné době chybí zařízení, kam by bylo možné takto nemocné osoby umístit a zcela je opomíjena podpora péče v původním rodinném prostředí.

Vzhledem k tomu, že bude v dalších letech přibývat lidí s demencí, bude nutno vytvořit komplexní systém péče. Těžiště péče o osoby s demencí vidíme ve vzniku denních center, kde mohou senioři s demencí smysluplně strávit dobu, po kterou jsou jejich pečující rodiny v zaměstnání a v podpoře těch pečujících, kteří jsou ochotni se starat o dementního člověka v domácím prostředí. Tato zařízení by měla nabízet klientů určitý celodenní program, jehož součástí by měla být aktivní pohybová činnost.

Kinezioterapie v režimové péči o klienty s demencí

Demence je syndrom, který vznikl následkem onemocnění mozku, obvykle chronického nebo progresivního rázu, u něhož dochází k narušení mnoha vyšších korových funkcí, včetně paměti, myšlení, orientace, chápání, uvažování, schopnosti učení, řeči a úsudku (kognitivních funkcí). Vědomí není zastřeno. Zhoršení kognitivních funkcí bývá provázeno zhoršením kontroly emocí, sociálního chování nebo motivace (Smolík, 2002). Z celkového počtu je demence Alzheimerova typu zastoupena více než 50 %, vaskulární demence se podílí 10-25 %, smíšená forma asi 10 %. Terapie jednotlivých druhů demencí je obdobná.

Lidé trpící Alzheimerovou demencí bývají až na výjimky v dobrém fyzickém stavu. Kinezioterapie jim tedy umožní vydat nahromaděnou energii přijatelným způsobem. Vlivem kinezioterapie a dalších činností prováděných během dne dojde ke vzniku přirozené únavy, čímž se eliminují noční neklidy, zlepši se kvalita spánku a sníží se výskyt nežádoucího chování, jako je bezcílné bloudění, útky atd.

1. Tím, že je kinezioterapie prováděna po dostatečně dlouhou dobu (45-60 minut) a je při ní nutná aktivní účast klientů, je posilována jejich schopnost koncentrace.
2. Cvičení ve skupině a cviky, které je nutno provádět buď ve dvojici, nebo jako celá skupina, vedou ke zlepšení vzájemné komunikace a prohlubují pocit sounáležitosti.

3. kladením dôrazu na sebevnímaní - uvědomování si vlivu pohybu na vlastní tělesné schéma snižuje nastupující desintegraci. Postupným zvládním jednotlivých cvičení dochází ke zvýšení sebedůvěry.
4. Mírná až střední hladina aktivní činnosti má relaxační účinky.
5. Kromě účinků na psychiku má kinezioterapie bezesporu pozitivní vliv i na fyzický stav účastníků.

V režimové péči Gerontologického centra v Praha 8, Kobyliších jsme ověřovali specifické pohybové programy (podrobný popis Hátlová, Suchá 2004). Předpokládali jsme, že speciální kinezioterapeutické programy budou mít pozitivní vliv na psychický stav cvičících, tj. že se skóre testů MMSE, BEHAVE-AD a Testu hodin se nebude výrazně zhoršovat. (Dle McKeitha (1999) je průměrný roční pokles skóre v testu MMSE 2-4 body.) Dále jsme předpokládali že dojde ke zlepšení vzájemné komunikace mezi cvičícími, celkovému pozitivnímu naladění cvičících a v době během cvičení a bezprostředně po cvičení ke snížení nadměrné agitovanosti a celkovému zklidnění.

Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořili muži i ženy ve věku od 62 do 89 let. Počet členů ve skupině při jednotlivých kinezioterapeutických jednotkách byl 5-10, podle toho, kteří klienti denního stacionáře byli zrovna přítomni (např. někteří nedocházejí denně, ale např. jen 2x týdně, někteří nebyli přítomni pro nemoc atd.) Všichni cvičící měli diagnózu demence, a to buď Alzheimerovu, která ve skupině převažovala, nebo demenci vaskulárního typu.

Diagnostické metody

MMSE, Mini-Mental State Examination, název v češtině: Krátká škála mentálního stavu
autor: M.F.Folstein, S.E.Folstein, P.R.McHugh

Hodnocená populace: nemocní se syndromem demence, zejména gerontopsychiaričtí pacienti
Účel užití: test je využíván jednak ke stanovení závažnosti demence, jednak ke sledování změn kognitivních funkcí v průběhu terapie. Jde o řízené vyšetření pacienta v oblastech: orientace, zapamatování, pozornosti a počítání, výbavnosti, kvalitě řeči.

BEHAVE-AD, administrace chování

Test a jeho škály hodnotí poruchy chování a tzv. psychologické a psychiatrické příznaky které jsou u pacientů s demencí časté.

Clock test (dle Shulmana a Golda, 1993) - test nakreslení hodin. Alzheimerova choroba a jiné demence se projevují poruchou prostorového rozlišování. Pacient je požádán, aby nakreslil do vyznačeného kruhu ciferník hodin a poté vyznačil postavení ručiček v určité době. Test je důležitý pro srovnání výkonu pacienta v čase a poskytuje i informace o momentálním stavu prostorového rozlišování, se kterým velmi úzce souvisí stav ostatních kognitivních funkcí.

PRŮBĚH KINEZIOTERAPEUTICKÉ JEDNOTKY

Cvičení by mělo probíhat vždy ve stejném čase (v našem případě to bylo denně od 9 do 10 hodin) nejméně 1 hodinu po jídle, v pohodlném oděvu, ve vyvětrané místnosti. Cvičení by nemělo být ničím narušováno, aby se co nejdéle udržela koncentrace cvičících.

I u somaticky zdravého seniora musíme počítat s některými zdravotními změnami specifickými pro tento věk a jim přizpůsobit náplň a vedení cvičení. Musíme počítat s omezením hybnosti v některých kloubech (nejčastěji v ramenním), s chronickou bolestí

některých kloubů a páteře, s ortostatickou hypotenzí (staří lidé nezvládají rychlé změny poloh). Proto jsou nevhodné švihové pohyby. Musíme počítat s poklesem funkčních rezerv jednotlivých orgánů (srdce, plíce...) a tím se snížením tělesné výkonnosti. Také musíme brát v úvahu snížení funkce smyslových orgánů (zrak, sluch).

Zajištěna musí být bezpečnost cvičení (např. neklouzavá podlaha, vhodná obuv...). Cvičící by měli mít po celou dobu cvičení možnost se napít. Terapeut by měl cvičit zároveň se skupinou, mluvit dostatečně nahlas a používat takové pokyny, aby jim cvičící rozuměli.

Kinezioterapeutické cvičení u starých lidí by mělo probíhat převážně vsedě na židlích. Je vhodnější, když jsou židle rozestaveny do kruhu, v přibližně stejných vzdálenostech, než když by židle byly v řadách za sebou a vedle sebe otočeny všechny jedním směrem čelem k terapeutovi. V kruhu mohou účastníci lépe spolu komunikovat, verbálně i neverbálně, což je jedním z cílů tohoto cvičení, a lépe vidí na předcvičujícího terapeuta i na sebe navzájem, takže mohou případně své cvičení „zkorigovat“ podle ostatních. Jednotlivé cviky opakujeme 4-6krát.

Každá kinezioterapeutická jednotka má 3 základní části:

Část úvodní. Začíná uvedením cvičících do reality. Společně se snaží přijít na to, jaké je datum a co je za den v týdnu, pak terapeut připomene, kdo má ten den svátek podle kalendáře. V případě, že nějaký člen skupiny svátek či narozeniny ten den slaví, má možnost vybrat si písničku, kterou mu pak ostatní zazpívají. Pak terapeut vysvětlí cvičícím, co bude ten den náplní kinezioterapeutického cvičení. Po tomto přeladujícím úvodu se všichni „nastaví“ do správné výchozí polohy a provádějí prohloubené dýchání. Výchozí poloha je velmi důležitá a měla by být udržována po celou dobu cvičení.

Část hlavní. Má předem určený záměr daný mírou onemocnění, aktuálním psychosomatickým stavem a záměrem léčby. Míra fyzické zátěže je mírná až střední. Začínáme s mírně zvýšenou fyzickou zátěží při TF 80-90, která má uvolňující účinky. Aerobní zátěž může být později zvýšena, ale pouze v případě, jsou-li pro zvýšení zátěže cvičící pozitivně motivováni. Jakékoli násilné vedení by mohlo vést ke ztrátě zájmu a trvalé demotivaci (Hátlová, 2003).

V našem případě se hlavní část skládá z:

- A) celkového procvičení těla bez náčiní
- B) cvičení s náčiním (raději vždy jen jeden druh během jedné kinezioterapeutické jednotky)
- C) pohybové hry upravené pro seniory s demencí (raději vždy jen jedna hra během jedné terapeutické jednotky)

Část závěrečná. Zahrnuje závěrečné protažení, klidové dýchání. Samozřejmostí je pochvala za pěkné cvičení, příp. dialog o prožitcích při cvičení. Na úplný závěr si cvičící mohou společně zazpívat píseň podle vlastního výběru.

Z fyzioterapeutického hlediska jsou do kinezioterapeutických jednotek zařazeny tyto druhy cviků:

- cviky pro zlepšení cévní cirkulace
- cviky posilovací pro zvýšení svalové síly oslabených svalů
- cviky protahovací pro uvolnění svalů, které jsou ve zkrácení nebo v hypertonu
- cviky pro udržení a zvětšení rozsahu kloubní pohyblivosti
- cviky rovnovážné
- cviky manipulační pro rozvoj jemné motoriky
- cviky navozující správné držení těla

Závěr

Na základě kvalitativně získaných výsledků lze konstatovat že pohybová cvičení měla vliv na hodnotu skóre testu MMSE, zejména na počátku, tj. v prvních 4-5 měsících, kdy byl vliv působení kinezioterapie největší. Také po několikaměsíční pauze a následném opětovném provádění kinezioterapie se již po 2 měsících skóre opět zvýšilo. V dalším průběhu se u pacientů skóre buď udržuje na přibližně stejné úrovni nebo mírně zhoršuje. Pomocí dotazníku BEHAVE-AD byly zjišťovány poruchy chování které se vyskytly u 7 z 10 sledovaných osob. U dvou z těchto 7 osob došlo ke snížení skóre dotazníku vlivem kinezioterapie (nebylo zde žádné farmakologické ovlivnění nežádoucího chování), a to u těch pacientů, kde bylo skóre celkově vyšší. U ostatních 5 pacientů s poruchami chování bylo skóre nižší a zůstalo nezměněno i po kinezioterapeutickém působení.

Test hodin hodnotí u pacientů momentální stav prostorového rozlišování, které má úzký vztah k ostatním kognitivním funkcím. Pouze u jedné pacientky byl patrný vliv kinezioterapie na výsledek tohoto testu (po 4 měsících působení kinezioterapie se pacientka zlepšila o 2 stupně, což udržela i při dalším testování). U ostatních pacientů nebyl zjištěn žádný vztah mezi prováděnou kinezioterapií a výsledky testu.

Použitá literatura

- HÁTLOVÁ, B.: *Kinezioterapie, pohybová cvičení v léčbě psychických poruch*. I. vyd. Praha: Karolinum, 2003.s.161.ISBN 80-246-0719-0
- HÁTLOVÁ, B.: *Kinesiotherapy Movement Therapy in Psychiatric Treatment*. I. vyd. Praha: Karolinum, 2003.s.149. ISBN 80-246-0787-5
- HÁTLOVÁ, B., Suchá, J.: *Kinezioterapie – pohybová cvičení v léčbě demence* Praha:Triton, 2004 (v tisku).
- SMOLÍK, P.: *Duševní a behaviorální poruchy*. Praha, 2002, Maxdorf Jesenius
- SUCHÁ, J.: *Kinezioterapie v léčbě demencí*. Diplomová práce FTVS UK , Praha, katedra fyzioterapie 2003

Běla Hátlová: Fakulta tělesné výchovy a sportu Karlovy University, Praha 6 (16252), Mártího 31

belahatlova@centrum.cz

Jitka Suchá: Gerontologické centrum, Praha 8, Kobylisy (181 00), Šimůnkova 1600

jitkasucha@email.cz

JE RELIGIÓZNY ČLOVEK AUTOMATICKY PROSOCIÁLNY?*

Mária HATOKOVÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV

Náboženstvo ako „zložitý komplex javov, zahrňujúci tak vzťah človeka k nadprirodzeným silám, k Bohu, ako aj určitý výklad ľudského bytia a sveta“ (Stríženec, 1996, s. 9) *zasahuje celé individuum*. G. W. Allport (in Stríženec, 1996) rozlišuje dva možné psychologické dopady náboženstva na osobu: jednotlivec sa snaží nájsť svoje osobné miesto medzi stvoreniami a zároveň si vyvinúť referenčný rámec pre význam života.

Kritériami zrelej osobnosti z hľadiska prosociality sú neegoistický postoj k ľuďom, realistické vnímanie a hodnotenie okolia, porozumenie druhému človeku, zodpovednosť za vlastné rozhodovanie a angažovanie sa v niektorej oblasti aktivít (Chlevinsky, 1982, in Stríženec, 1996). Z hľadiska sociálneho správania charakterizuje W. Rebell (in Kašparů, 2001) *osobnosť so zreloou religiozitou* cez podporu harmonických vzťahov s druhými ľuďmi, otvorenosť pre životné skutočnosti, schopnosť pluralitnej tolerancie, priestor pre humor a pre slávenie (slávnosť). Nábožensky nezrelé postoje charakterizujú napr. nenávisť proti inak zmýšľajúcim, duchovný nátlak (zákonníctvo), náboženská túžba po moci a uplatnení, útek pred svetom, neschopnosť lásky či popieranie života. Pri zrelej religiozite majú byť náboženské hodnoty cieľom, nie prostriedkom na dosiahnutie iných cieľov. Patrí sem aj otvorenosť náboženského presvedčenia (možnosť obohatenia skúsenosťou, hlbším porozumením). Autenticnosťou religiozity následne rozumieme tak poznávacio-emočnú akceptáciu náboženských hodnôt, ako aj postupovanie zhodné s požiadavkami, vyplývajúcimi z náboženských hodnôt, a to i vo veľmi ťažkých situáciách.

Inteligentné použitie spirituálnej informácie môže prispieť k pozitívnym stránkam života, ako je emočná pohoda, kladné sociálne fungovanie, zlepšovanie celkovej kvality života (Emmons, 2000a, in Stríženec, 2001).

Je ľudská bytosť vôbec schopná prosociálneho správania?

B. Weiner (1992) predkladá tri teórie prosociálneho správania: sociobiologickú, etologickú a atribučnú.

Sociologická teória hovorí o existencii sebeckého génu a o snahe zachovať genetickú informáciu. To je najlepšie viditeľné na schopnosti prinášať obeť a na schopnosti redukovať vlastné pohodlie v zmysle pomoci inému človeku. Buď pomáhajúci a núdzny zdieľajú spoločné gény, ako v prípade rodiča a dieťaťa, alebo je núdzny potenciálnym partnerom reprodukcie génu pomáhajúceho, alebo sa dohodnú na odplate pomoci v prípade potreby („recipročný altruizmus“).

Etológovia poukazujú, na rozdiel od biológov a sociobiológov, na okamžité a blízke príčiny prosociálnej reakcie kontrárne k vzdialeným a posledným príčinám prosociálneho správania (v zmysle potenciálnych ziskov z konania).

* Príspevok uvedený v rámci grantu VEGA č. 2/4027/04

Teória atribúcie sa zameriava na súvislosť pomáhajúceho konania s vnímaním zodpovednosti núdzneho za svoj stav. Ide o posúdenie, či je človek dobrý alebo zlý, či si situáciu, v ktorej sa nachádza zaslúži alebo nie, a to ovplyvňuje, či je pomoc poskytnutá alebo odmietnutá. Osobou nezavinená núdza vzbudzuje súcit a ľútosť, a stimuluje prosociálne správanie, kým osobou ovplyvniteľný stav núdze, plynúci napr. z osobného zlyhania (opilectvo, drogy, promiskuitnosť a pod.) vzbudzuje hnev a oslabuje prosociálne správanie.

C. D. Batson a kol. (Batson, Ahmad, Lishner, Tsang, 2002) rozlišujú termín altruizmus vzťahujúci sa na špecifickú formu motivácie a termín pomoc vzťahujúci sa na správanie v prospech iných. Človek pomáha, pretože nemá na výber, lebo sa to očakáva, alebo je to jeho vlastným najlepším záujmom.

N. Eisenbergová et al. (1989) na základe štúdií C. D. Batsona a jeho kolegov rozlišujú v rámci prosociálneho správania súcit a distress ako afektívnu reakciu na potreby iného. Súcit definujú ako emóciu orientovanú na iných, v zmysle záujmu o ich stav alebo podmienky, ktorá sleduje altruistický cieľ bez ohľadu na možnosť úniku zo situácie vyžadujúcej si osobné angažovanie. Distress je definovaný ako na seba orientovaná, averzívna emocionálna reakcia, v podobe anxiety či diskomfortu. C. D. Batson sa domnieva a výskum N. Eisenbergovej a jej kolegov potvrdzuje, že pocity emocionálneho distressu môžu viesť k egoisticky motivovanej pomoci. Ľudia zažívajú osobný distress v situácii očakávanej pomoci, zvlášť, keď z tejto situácie nemôžu utiecť, spojený s predpokladanými narážkami iných ľudí na ich možnú nechotu pomôcť. Ak sa dá zo situácie uniknúť, distress sa dá ľahšie redukovať obmedzením kontaktu s potrebou iného.

Dôležitou sa teda javí potreba *poznať podstatu prosociálneho motívu*. Či vôbec existuje izolovaná forma motivácie, nezávislá od a neredukovateľná na egoizmus, nie je doteraz jasné. Zástancovia *univerzálneho egoizmu* postulujú, že čokoľvek akokoľvek vznešené a užitočné robíme pre druhých, je to smerované ku konečnému cieľu – prospechu pre seba. Obhajcovia *altruizmu* nepopierajú, že motivácia mnohých skutkov, ktoré robíme, vrátane tých, ktoré robíme pre druhých, je egoistická. Zároveň tvrdia, že v konečnom dôsledku aspoň niektorí na určitom stupni, za určitých okolností, sú schopní kvalitatívne odlišnej formy motivácie, ktorej konečným cieľom je prospech iného. Výsledky viac ako 25 štúdií testovalo hypotézu proti mnohým egoistickým alternatívam prosociálneho správania a vedú k predbežnému záveru, že cítiť empatiu k osobe v núdzi skutočne evokuje altruistickú motiváciu v zmysle pomoci konkrétnej osobe. (Batson, Ahmad, Lishner, Tsang, 2002)

Z pomáhania osobe v núdzi v zmysle dosiahnutia prospechu pre seba môžeme podľa C. D. Batsona a kol. (Batson, Ahmad, Lishner, Tsang, 2002) vyčleniť tri *všeobecné delenia vlastných ziskov*. Pomáhanie umožňuje jednotlivcovi

- redukovať empatiu voči stavu inej osoby, ktorý môže byť vnímaný s nechutťou;
- uniknúť od možného sociálneho a vlastného trestu v prípade odmietnutia pomoci;
- získať sociálne a vlastné ocenenie za robenie toho, čo je dobré a správne.

Za diskusiu o egoizme a altruizme stoja ešte dva ďalšie koncepty prosociálnej motivácie (Batson, Ahmad, Lishner, Tsang, 2002):

Kolektivismus, v pozadí ktorého stojí konečný cieľ v zmysle prospechu skupiny alebo kolektívu ako celku, je pripisovaný ako dôsledok skupinovej identity. (Niektorí by mohli namietat', že zvyšovať prospech skupiny znamená maximalizovať vlastný prospech...)

Principiálnosť – motivácia, kde na pozadí je konečným cieľom zachovanie nejakého morálneho princípu – je už dlho zastávaná náboženskými učiteľmi a morálnymi filozofmi. Stojí na princípoch ako je napr. spravodlivosť, pravda, dobro. (Vlastný prospech cez sociálnu a vlastnú odmenu vo vnímaní seba ako dobrej osoby, alebo útek od vnímania viny a hanby cez robenie dobrých skutkov...)

M. Schulman (2002) používa adjektívum „morálny“ iba na skutky, ktorých cieľom sú ohľaduplné, láskavé a čestné výsledky (dôsledky). Je to najmä otázka dobrého úmyslu, rozhodnutia. Popisuje analogicky k hore uvedenému *tri morálne systémy*.

Prvým je *empatia*, ktorá sa stáva zdrojom morálnej motivácie vyvolávajúcej altruistický čin, ktorý má pomôcť niekomu inému cítiť sa lepšie. Máme tendenciu pomáhať a chrániť tých, do ktorých sa vieme vcítiť a ktorým nechceme ublížiť. Naopak nízka empatia sa spája s vyšším sklonom k antisociálnemu správaniu a delikvencii.

Druhým je *morálne pričlenenie cez identifikáciu s „dobrými“ ľuďmi* (ako sú rodičia, učiteľ, politický alebo náboženský predstaviteľ, alebo fiktívna postava). Príslušnosť k morálnym modelom je často tak silná a túžba cti a ctenia sa byť jedným z nich deleguje morálnym vzorom podstatný vplyv na človeka, napr. cez vyznanie priestupkov v zmysle obnovenia pocitu príslušnosti ku komunite „dobrých“.

Tretím morálnym systémom sú *princípy a osobné štandardy dobra a zla*. Toto sú pravidlá správania sa. Veríme, že podľa nich máme žiť bez ohľadu na ich uznanie či neuznanie rodičmi či inej autority, bez ohľadu na to, či cítime empatiu k tým, s ktorými vzájomne interagujeme. Preberáme morálne štandardy (napr. cirkvi, náboženského/ filozofického smeru, ku ktorému sa hlásime), lebo veríme, že budú viesť k želaným výsledkom.

Spolu s každým morálnym motivačným procesom ohľadom skutkov voči iným ľuďom sú spojené *pozitívne a negatívne pocity*. Z negatívnych pocitov je to vina (v súvislosti s empatiou – keď spôsobíme inému bolesť), hanba (v súvislosti s morálnou príslušnosťou – ak znesväťme normy obdivovaného a internalizovaného modelu – cítime sa nehodní jeho lásky a hanbíme sa s ním stretnúť) a sebanenávisť (v súvislosti s princípmi – kedy sa cítime zahanbení pred sebou a neschopní so sebou žiť). Opakom sú pozitívne pocity, ak niekomu robíme dobro, kedy sa cítime pyšní a hodní lásky nášho morálneho modelu, ak zachováваме jeho pravidlá. Cítime sa hrdí na seba a máme pocit osobnej integrity a celostnosti (bez kognitívnej dizonancie), keď žijeme podľa svojich morálnych štandardov.

C. D. Batson a kol. (Batson, Ahmad, Lishner, Tsang, 2002) hovoria o *empatickej emócii* ako o možnom zdroji altruistickej motivácie. Empatiu definujú ako na iných orientovanú emočnú odpoveď vyvolanú a kongruentnú s vnímaným stavom (doslova blahom) iného človeka. Empatická emócia sa odvíja od siedmich s ňou spojených konceptov:

1. poznania vnútorného stavu inej osoby, zahŕňajúceho myšlienky a pocity;
2. usudzovanie na posturiku všímanej osoby;
3. citové približovanie sa k tomu, čo cíti iný;
4. intuitívne alebo projektívne postavenie seba do situácie iného;
5. predstava, ako sa asi iný cíti;
6. predstava, ako by som myslel a ako by som sa cítil v situácii iného;
7. pociťovanie rozrušenia, pohnutia pri vnímaní utrpenia iného.

Prosocialita vo vzťahu k religiozite

Podľa M. Stríženca (2001) môžeme rozlíšiť religiozitu statickú a dynamickú (H. Bergson), vnútornú/zvnútornenú a vonkajškovú (G. W. Allport), religiozitu prorokov a inštitucionálnu religiozitu (A. H. Maslow), autoritatívny a humanistický postoj (E. Fromm).

G. W. Allport rozlišuje tzv. *intrinsic – zvnútornenú* a tzv. *extrinsic – vonkajškovú religiozitu*. Vonkajšková religiozita slúži na dosahovanie individuálnych cieľov. Náboženstvo tu slúži na mimonáboženské ciele, ako sú pocity bezpečia, spoločenská pozícia, potecha – je iba prostriedkom. Naopak zvnútornená religiozita v sebe zahŕňa náboženstvo ako cieľ. Jednotlivci internalizujú vyznanie viery a žijú svoje náboženstvo, ktoré má vplyv na ich celý život.

K týmto dimenziám pridáva C. D. Batson dimenziu quest - hľadanie.

Podľa výskumov C. D. Batsona, P. Schoenradeovej, W. L. Ventisa (1993) zameraných na *intenzitu rasovej diskriminácie a pomáhajúce správanie*, ľudia so zvnútornenou religiozitou

majú nižšie skóre v rasových predsudkoch ako ľudia s vonkajškovou religiozitou i ako neveriaci. Ani jeden z typov religiozity nevykazuje absolútnu toleranciu a akceptáciu, ale jednotlivé presvedčenia zvnútornenej religiozity rasovú diskrimináciu nepodporujú. U ľudí so zvnútornenou religiozitou sa nenašla ani jednoznačná súvislosť zvyšujúcej sa akceptácie alebo záujmu o druhých – slabých, znevýhodnených, v núdzi. Táto dimenzia naopak poukazuje na snahu vyzerat' dobre vo vlastných očiach ako i v očiach spoločnosti a ukázať svetu vlastnú schopnosť tolerancie, záujmu a súcitu, empatiu, tak ako to učí náuka (porovnaj *principiálnosť*). Táto skrytá motivácia sa javí byť skôr sebeckou ako zameranou na iných. Zvnútornená religiozita nie je spojená so zvýšením tolerancie k skupinám mimo vlastnej cirkvi, ani so zvýšením zodpovednosti za potreby iných. Problémom tu môže byť meranie skóre rasových predsudkov na sebauposudzovacích škálach, kde si ľudia mohli želať prezentovať sa ako antidiskriminujúci. Je tu teda dôvod predpokladať, že jednotlivci skórujúci v dimenzii zvnútornenej religiozity mohli voliť sociálne žiadúce odpovede. Na vysvetlenie kontroverzných výsledkov ohľadom zvnútornenej religiozity autori poukazujú na spojitosť tejto dimenzie s inštitúciou cirkvi, pričom prezentované výsledky súviseli skôr s osobným angažovaním sa. Nevyklučuje to však, že sú títo ľudia aktívni v sociálnych programoch svojich cirkví (porovnaj *kolektivismus*).

A. Haas (1998) si vo svojej knihe *Morální inteligence* kladie otázku: „*Potrebujeme k tomu, aby sme správne konali Boha?*“ Vymenúva niekoľko motívov k robeniu toho, čo je dobré (dôsledky, ktoré má naše správanie v správaní iných voči nám; zmysel pre spravodlivosť a slušnosť; aby nás ostatní mali radi) a jednou z alternatív je konanie dobra preto, lebo nám to prikazuje Boh. Myšlienku rozvíja citátom rabína Harolda Kushnera: „Žijem tak, ako by sa mi Boh neustále díval cez rameno“ (tamtiež, s. 39). Náboženstvo má podľa Haasa aj funkciu morálnej „podpery“. Poukazuje síce na nedokonalosť človeka, ale zároveň poskytuje cieľ, na ktorý sa človek môže zamerať. Taktiež prepožičiava tomuto cieľu stálosť. Navyše Haas uvádza, že „mnoho veriacich je skutočne presvedčených, že jediným rozumným základom pre morálku je strach z konečného trestu (Ak viete, že vás nepristihnú, prečo by ste mali prestať kraďnúť?)“ (tamtiež, s. 41).

B. Grom (1992) v návaznosti na J. Piageta a A. Godina popisuje tzv. *trestajúci a odmeňujúci animizmus*. Trestajúci animizmus znamená tendenciu pripisovať nepriaznivým udalostiam a veciam, ktoré z nich vyplývajú, zámer a úlohu trestať za predchádzajúce previnenia; ochranným a odmeňujúcim animizmom sa myslí tendencia pripisovať priaznivým udalostiam a veciam, ktoré z nich vyplývajú, zámer a úlohu chrániť človeka a tým ho tiež odmeňovať za dobré správanie. Stav trestania alebo ochrany sa u nenáboženského postoja vzťahuje na neurčité, podľa okolností tiež na okultné sily alebo „spravodlivý osud“, u náboženského postoja na „Boha“ (Frielingsdorf, 1995). Jedným z vysvetlení môže byť aj interpretácia známej piesne „God is watching us...at a distance“ (Boh na nás z diaľky dozerá, resp. nás z diaľky sleduje...). Podľa interpretácie teda môže byť Boh vnímaný v pozitívnom zmysle ako ten, ktorý je stále na blízku, alebo jeho všadeprítomnosť môže vzbudzovať pocity úzkosti a viny (Argyle, 2000), a v situácii zlyhania následne anticipáciu trestu.

Teórie prosociality v súvislosti s religiozitou

Na základe prehľadov výskumov (Campbell, s.a., in Batson, 1983) zistujeme, že geneticky nebolo u ľudí zistené jestvovanie nejakého vnútorného altruistického impulzu. Sociálna evolúcia má odporovať ľudským sebeckým tendenciám a viesť ľudí ku kooperácii, na rozdiel od evolúcie biologickej, kde sebecké tendencie sú prítomné už v genetickej výberovosti. Podľa D. Campbella je náboženstvo jedným z hlavných komponentov sociálnej evolúcie. Náboženské kázanie, indoktrinácia a moralizovanie slúži k smerovaniu správania individua

od osobných, sebeckých cieľov k prosociálnym cieľom, ktoré sú potrebné k posunu spoločnosti.

Výskumy W. Hamiltona (porovnaj Batson, 1983) upozorňujú na to, že vnútorné altruistické impulzy môžu byť silné u rodičov a súrodencov. Pre tých, ktorí nie sú príbuzní, by nemali vôbec existovať. Niektoré druhy náboženských obrazov môžu slúžiť práve k rozšíreniu aplikácie zúženého na príbuzenstvo viazaného vnútorného altruistického impulzu. Náboženstvo napr. učí o „bratskej láske“ aj k tým, ktorí nie sú naozaj „bratmi“. Ďalej hovorí: „miluj svojho bližneho ako seba samého“. Zároveň cirkev učí, že všetci sme božie deti. Tieto obrazy môžu slúžiť na vybudovanie kognitívnych mostov povzbudzujúcich k vytváraniu empaticky sprostredkovanej altruistickej odpovede voči ľuďom, ktorí nepatria priamo k blízkeму príbuzenstvu, voči ktorému sme vnútorne predisponovaní k altruistickým odpovediam. Ide o akúsi kognitívnu adopciu „cudzinca“ za „brata“, pretože aj tento cudzinec je božím dieťaťom, ako som ja.

Nie sú pochybnosti o tom, že spolupráca v malých skupinách – ako rodina – nie je problémom. Sú však pochybnosti o realizácii tohoto fenoménu na širšej platforme. Kresťanská etika sa zameriava na „milovať budeš svojho bližneho ako seba samého“, čo je viac-menej ideálne a „blížny“ sa z náboženského hľadiska vzťahuje v podstate na každého človeka. (Argyle, 1991)

Záver

Zrelú religióznu osobnosť charakterizuje otvorenosť, tolerancia a prosocialita voči iným ľuďom. V súvislosti s typmi religiozity sa prosociálne motívy a prejavy aj u nábožensky založených ľudí líšia. Aj u človeka religiózneho potrebujeme poznať podstatu prosociálneho motívu a nezriedka sa stretávame s motívmi egoistickými. Nedá sa totiž vylúčiť, že človek stojaci na náboženských princípoch (v zmysle teórie principiálnosti) a vysoko lojálny k svojmu cirkevnému spoločenstvu (podľa teórie kolektivismu) nebude mať v pozadí svojho prosociálneho správania (aj v rámci cirkvi) konečný cieľ svojho individuálneho zisku. Niektoré teórie prosociality (spomínaní Campbell, Batson, Argyle) však poukazujú na možnosti náboženstva podnecovať prosociálne správanie u svojich sympatizantov a rozšíriť skupinu „blížnych“ v podstate na každého človeka. Nehovoriac o prosociálnej motivácii v konfrontácii so silným imperatívom božstva ako morálnej authority.

LITERATÚRA:

- ARGYLE, M.: The Basis of Sociability. London: Roulledge, 1991;
- ARGYLE, M.: Psychology and Religion. An Introduction. London and New York: Roulledge, 2000;
- BATSON, D.: Sociobiology and the Role of Religion in Promoting Prosocial Behaviour: An Alternative View. In Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 45, No. 6, 1983, p. 1380-1385;
- BATSON, C. D. - SCHOENRADE, P. - VENTIS, W. L.: Religion and the Individual. A Social-Psychological Perspective. New York, Oxford: Oxford University Press, 1993;
- BATSON, C. D. – AHMAD, N. – LISHNER, D. A. – TSANG, J.-A.: Empathy and Altruism. In: Snyder, C. R. – Lopez, S. J. (Ed.): Handbook of Positive Psychology. Oxford University Press, 2002, s. 485-498;
- EISENBERG, N. ET AL.: Relation of Sympathy and Personal distress to Prosocial Behavior: A Multimethod Study. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 57, No. 1, 1989, p. 55-66;
- FRIELINGSDORE, K.: Falešné predstavy o Bohu, jejich vznik, odhalení a překonání. Kostelní Vydří: Karmelitánske nakladatelství, 1995;
- GROM, B.: Religionspsychologie. München: Kösel-Verlag, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1992, s. 137-142;
- HASS, A.: Morální inteligence. Jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás. Columbus, 1998;
- JUHÁSOVÁ, M.: Náboženskosť, náboženské predstavy a sociálna inteligencia. In Ruisel, I.: Sebaregulácia osobnosti v kontexte sociálnej inteligencie, životnej spokojnosti a zmyslu života. Zborník. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie, Slovenská akadémia vied, 2003;
- KAŠPARŮ, J. M.: Fundamenta psychiatriae pastoralis propter confessorem. Základy pastorální psychiatrie pro zpovědníky – pastorační manuál. Košice: VIENALA, 2001;
- SCHULMAN, M.: How We Become Moral. The Sources of Moral Motivation. In: Snyder, C. R. – Lopez, S. J. (Ed.): Handbook of Positive Psychology. Oxford University Press, 2002, s. 499-512;
- STRÍŽENEC, M.: Psychológia náboženstva. Bratislava: Veda - vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1996;
- STRÍŽENEC, M.: Súčasná psychológia náboženstva. Bratislava: IRIS, 2001;
- WEINER, B.: Human Motivation. Metaphors, Theories and Research. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE, 1992.

SOCIÁLNÍ KOGNICE, SOCIÁLNÍ REPREZENTACE A PROBLÉMY VÝSTAVBY SOCIÁLNÍCH TEORIÍ

Daniel HELLER

Psychologický ústav AV ČR, Praha

Abstrakt

Autor se zabývá komparací sociálně kognitivního a sociálně reprezentativního přístupu při výstavbě sociálních teorií. Výzkum v oblasti sociální kognice se tradičně zaměřoval na jevy, které se objevují v myslích více či méně izolovaných individuí. Sociální obsahy přitom byly druhotné. Výzkum v oblasti sociálních reprezentací naopak považoval sociálně relevantní obsahy za základní kameny tohoto přístupu. Sociálně kognitivní přístup se zabýval převážně fenomény „uvnitř individuí“ a podstatně méně fenomény „mezi individuí“, „uvnitř skupin“ a „mezi skupinami“. Autor dále poukazuje na různé úrovně analýzy, uplatňované v tradici těchto přístupů, a vztahy mezi psychickými obsahy a procesy. Upozorňuje i na problém výzkumu sociálních reprezentací, který lze charakterizovat známým úslovím, že „pro stromy nevidíme les“. V závěru shrnuje, že představitelé sociálně kognitivního a sociálně reprezentativního přístupu mají stejný cíl, v jehož dosažení jim však brání omezení vyplývající z paradigmat zastávaných představiteli těchto přístupů. Jejich vzájemná kritická konfrontace může přispět sociální teorii, sociální psychologii a psychologii vůbec.

Klíčová slova: sociální kognice, sociální reprezentace, sociální teorie

1. Výzkum sociálních reprezentací a výzkum sociální kognice

Cílem sociálních psychologů jako vědců je formulovat obecné teorie schopné vysvětlovat významné sociální jevy v našem světě. Badatelé v oblastech sociální reprezentace a sociální kognice se za tímto cílem vydali po různých cestách. Není tomu ale tak, že by tyto dva přístupy vycházely z úplně rozdílných pohledů na lidské sociální chování. Gaskell (2001) nachází některé podobnosti mezi výzkumy postojů a sociálních reprezentací. To není žádným překvapením. Reprezentace, jak vyplývá z jejich pojmenování, jsou kognitivní, i když jsou sdíleny skupinami lidí. Takovými reprezentacemi jsou postoje, přesvědčení, struktury znalostí, kategorie, stereotypy nebo laické teorie, studované badateli v oblasti sociální kognice. Strukturální problémy (např. rozlišení mezi centrálními a periferními reprezentacemi a jejich vztah k přístupnosti ke změně, nebo rozlišení mezi kategorizací, resp. zakotvením na jedné straně a znázorněním (exemplifikací), resp. zpředmětněním (objektivací) na druhé straně, jsou témata, o která se velmi zajímají jak ti, kdo zkoumají sociální kognici (viz Petty, Krosnick, 1995; Smith, Zarate, 1992), tak ti, kdo zkoumají sociální reprezentace (Abric, 1993).

Přesvědčení, že lidské poznání je sociálně konstruováno, tvořící základ výchozí pozice badatelů v oblasti sociálních reprezentací, je kompatibilní s výzkumem sociální kognice, který zdůrazňuje témata „sociální reality“ (Festinger, 1954) nebo „sdílené reality“ (Hardin, Higgins, 1996), zakotvení postojů ve skupinových normách (Lewin, 1947) nebo důležitost skupinového konsensu pro udržení epistemické stability (Kruglanski, 1989; Kruglanski, Webster, 1991, 1996). Oba výzkumné směry se zaměřují jak na kognitivní, tak na sociální prvky, ačkoli je akcentují v různém stupni: ve výzkumu reprezentací je „sociální“ často

figurou a „kognitívni“ pozadím, zatímco ve výzkumu sociální kognice jsou tyto vztahy „figury a pozadí“ inverzní. Tento relativní důraz není bezvýznamný a dovedl oba „tábory“ badatelů k překvapivě odlišným výzkumným zaměřením.

Výzkum sociální kognice se tradičně soustředil na jevy, které se objevují „v hlavách“ izolovaných individuí - jednotlivců. Ačkoli sociální obsahy (např. různé etnické stereotypy) často figurovaly v sociálně kognitivních experimentech, byly obecně vzato okrajové vzhledem k cíli výzkumu, kterým bylo objevit obecné principy, určující jak osoba vnímá, jak si pamatuje, a jak přemýšlí o sociálně relevantních podnětech. V kontrastu k tomu tvořily sociálně relevantní obsahy typicky základní kámen výzkumu sociálních reprezentací. To, jak specifické skupiny lidí uvažují např. o psychoanalýze, biotechnologiích, otázkách veřejného zájmu, normalitě a šílenství, bylo v centru pozornosti výzkumu. Bylo to zajímavé samo o sobě a nesloužilo to jenom jako ilustrace abstraktních, kontextu zbavených principů.

Lze souhlasit s většinou kritiky vznesené badateli v oblasti sociálních reprezentací vůči sociálně kognitivnímu paradigmatu. Ačkoli byl tento výzkum často velmi rigorózní a sofistikovaný, většina badatelů se zabývala jevy, které se objevují „v *individuích*“, jako by byly oddělené od jevů, které se objevují „*mezi individui*“, „*uvnitř skupin*“ a „*mezi skupinami*“. Druhou výtkou je, že tento výzkum byl oddělený od sociálních problémů reálného života v dnešním světě. Důsledkem bylo, že badatelé v oblasti sociální kognice mají „slabý hlas“ v dialogu sociálních věd o významných sociálních problémech (viz Kruglanski, 1999).

Z těchto dvou nedostatků se ten první daří postupně odstraňovat. Čistě individualistický důraz je stále více nahrazován aplikací sociálně kognitivních principů v sociální oblasti (viz Levine, Resnick, Higgins, 1993). Kruglanského výzkumy potřeby kognitivního sepětí měly tuto povahu (viz Kruglanski, Webster, 1996; Webster, Kruglanski, 1998) a ukázaly, že motivační faktor, který ovlivňuje, jak si jednatel vytváří dojmy, posouzení a atribuce, má zásadní důsledky pro klasické sociálně psychologické jevy na interpersonální, skupinové a meziskupinové úrovni analýzy. Stojí však za povšimnutí, že ačkoli jsou některé sociálně kognitivní teorie aplikovatelné na různé sociální jevy, nezačleňují typicky sociálně kontextové proměnné do svých základních pojmů. Existuje pro to dobrý důvod.

2. Úrovně analýzy

Abstraktní teorie formulovaná na dané úrovni analýzy bývá často ilustrována příklady na nižších úrovních analýzy. Měla by se však věnovat pozornost tomu, aby se úrovně analýzy nesměšovaly, tj. aby do teorie na dané úrovni analýzy nebyly začleňovány její specifické případy na nižších úrovních. Tento problém lze ilustrovat výzkumným programem Lorenziho-Cioldiho (2001), zaměřeným na „brání v úvahu“ sociálního kontextu při vysvětlování konstrukce sebe-reprezentací.

Lorenzi-Cioldi (2001) ukazuje, že to, zda něčí skupina zaujímá dominantní nebo podřízenou pozici ve společnosti, určuje: (a) rozsah, v jakém společenská norma odpovídá charakteristikám skupiny. Společenská norma obvykle odpovídá charakteristikám dominantní skupiny ve větším rozsahu než charakteristikám podřízené skupiny, navíc (b) členové podřízené skupiny se reprezentují v termínech svého skupinového členství ve větším rozsahu než členové dominantní skupiny. Zatímco členové podřízené skupiny se chápou jako agregát vzájemně zaměnitelných osob, členové dominantní skupiny se chápou jako sbírka individuí. Tomu odpovídá fakt, že vlastní skupinové členství je důležitější pro podřízenou skupinu než pro dominantní skupinu.

Na základě těchto výzkumných nálezů se argumentuje, že plné porozumění mentálním reprezentacím vyžaduje brát v úvahu sociální kontext a zahrnout do teorie molární úroveň analýzy používanou teoretiky sociální reprezentace. Když se to nedělá, dochází k tomu, co

Shweder a Sullivan (1990) nazvali „sklon pádit od objemu nějaké místní kontextově specifické a významem nasycené pravidelnosti, objevené v laboratoři, k reprezentaci tohoto objemu jako fundamentálního zákona nebo základního procesu. Proti „objevům fundamentálních principů“, resp. předčasným závěrům, vystupovali již Kurt Lewin a Ernst Cassirer, kteří nabádali k nezaměňování lokálních (místních) nebo fenotypických úvah s genotypickými, které bychom si přáli či potřebovali (Lewin, 1947, Cassirer, 1923). Otázkou však je, co je zde fenotypické a co genotypické.

Vezměme výše uvedený náález, že vlastní skupinové členství je důležitější pro členy podřízené skupiny než pro členy dominantní skupiny. Jaký je pro to důvod? Badatele napadnou některá možná vysvětlení. Možná se lidé spíše přizpůsobují nadřazenému postavení než podřízenému sociálnímu postavení. Možná nadřazené postavení reprezentuje dosažení standardu sociální desirability nebo naplnění sociálního cíle, zatímco nižší, podřízený status reprezentuje neúspěch nebo nenaplnění cíle. Podle Lewina a Zeigarnikové by naplnění cíle nebo dosažení standardu mělo být méně zapamatováníhodné než nenaplnění cíle nebo neúspěch a to by mohlo být důvodem pro rozdílnou důležitost skupinového členství pro členy dominantní nebo podřízené skupiny.

Jiným vysvětlením je, že členství v podřízené skupině je negativním rysem sebe-reprezentace, tj. vadou, a o negativních rysech je známo, že jsou více důležité a proto lépe zapamatovány než pozitivní rysy, jakým je členství v dominantní skupině. Za třetí, protože členství v podřízené, málo prestižní skupině, může být pro jednotlivce problematické, mohou se pokoušet s tím vyrovnat, například aktivním úsilím potlačit toto negativní členství. Jak víme z Wegnerova (1994) díla, represe se může často ironicky „odrazit“ a zaplavit mysl právě obtěžujícími myšlenkami, které se člověk pokusil potlačit, v tomto případě vlastním podřízeným nebo nízkým sociálním statutem.

Tyto možnosti by jistě mohly být prozkoumány v navazujícím výzkumu. Ale to, co mají společné, je to, že přistupují k rozdílu mezi dominantní a podřízenou skupinou z individuálního nebo intrapersonálního pohledu. Intrapersonální proměnné, které vyvolávají, zahrnují v tomto případě individuální dosažené nebo nedosažené standardy, pokusy o potlačení nepříjemných myšlenek, nebo obecnou důležitost negativních versus pozitivních rysů pro jednotlivce.

Psychologická teorie může být doložena mnoha příklady na nižší úrovni, které by samy o sobě neměly být inkorporovány do této teorie. Kdybychom zjistili, že skupinové členství je důležitější pro osoby v podřízených skupinách než pro členy dominantních skupin, protože neúspěchy jsou důležitější než úspěchy. Jeden ze způsobů uvádění příkladů nebo operačního definování diferenciální důležitosti je srovnání členství v dominantní skupině s členstvím v podřízené skupině. Zřejmě existuje mnoho jiných determinant důležitosti vedle dominantního, resp. podřízeného statutu sociální skupiny. Např. důležitost může záviset na početnosti, a Hamilton a Gifford (1976) argumentovali, že menšiny jsou důležitější než většiny, negativní chování je důležitější než pozitivní chování, neočekávané chování může být důležitější než pozitivní chování, hlasité chování může být důležitější než tiché chování, atd.

Protože existuje tolik možných způsobů jak operacionálně definovat důležitost, není důležité je vtělit všechny do teorie. Spíše než aby byla koncizní a parsimonická, jak by dobrá vědecká teorie měla být, by se naše teorie mohla stát dost těžkopádnou. Kruglanski (2001) netvrdí, že zajímavé rozlišení mezi dominantními a podřízenými skupinami objevené Lorenzím-Cioldim je nutně vysvětlitelné poukazem na obecné intraindividuální procesy. Tvrdí, že stojí za to pokusit se zjistit, zda by to takto nemohlo být vysvětleno. Předčasná inkorporace dané sociální kontextové proměnné do teorie mentálních reprezentací by nás mohla nalákat právě do „fenotypické pasti“, před kterou nás moudře varují Schweder a Sullivan (1990), Lewin (1951), a Cassirer (1923), konkrétně před předpokladem, že to, co „vidíme“ (empiricky), je totéž, co „dostaneme“ (teoreticky).

Podobný problém se týká kritiky sociálně kognitivních výzkumů kategorizace, kterou podala Martha Augustinosová. Augustinosová argumentuje, že sociální kategorizace je stěží produktem samotné individuální kognitivní aktivity, ale také produktem kolektivních a ideologických procesů. Zdůrazňuje, že symbolická a ideologická podstata stereotypů byla ve výzkumech kategorizace relativně popírána, a že existuje mnohem více sociálních kategorií, než by se zdálo po přehlednutí současné sociálně kognitivní literatury. Kategorie nemusí být odstupňované, ale příležitostně mohou vytvářet „ochuzenou sociální realitu“. Kategorie mohou hrát ústřední roli v „ospravedlnění systému“, jak ukázali Jost a Banaji (1994). Kategorie mohou být dokonce efemerní, nestabilní, konstruované ad hoc k provedení různých sociálních akcí (přesvědčování, svalování viny, popírání, vyvracení, obviňování) v průběhu diskurzivní epizody.

Augustinosová pléduje pro integrativní teorii kategorizace. Lze tomu rozumět tak, že teorie stereotypů by měla obsahovat všechny postřehy, které zmiňuje, např. že stereotypy mohou mít ideologickou, systém ospravedlňující, diskurzivní, vysvětlující nebo propracovávající funkci. Ale opět bychom měli být opatrní, abychom nemíchali jablka s hruškami, tj. teoretické konstrukty a jejich příklady. Jak bylo konstatováno, stereotypy mohou sloužit ideologickým a systém ospravedlňujícím zájmům. Na obecné intraindividuální rovině to může znamenat, že konstrukce sociálních kategorií je ovlivněna motivací. Motivací udržet stabilní sociální realitu, motivací realizovat vlastní dlouhodobé zájmy, nebo proměnlivé a kontextuálně založené cíle jako lichocení, přesvědčování, atd.?

Ale mají být všechny tyto různé motivace součástí teorie kategorizace? Ne, pokud jejich působení může být konceptualizováno pomocí stejných obecných termínů. Na příklad, kdyby bylo možné argumentovat na obecné úrovni, že sociální konstrukce - jako jsou sociální kategorie - jsou ovlivněny motivací tak, že jejich obsahy nebo struktura jsou vhodné pro splnění různých individuálních potřeb, nikdo by nepotřeboval vtělovat do teorie nespočetné potřeby, které by mohla obsahovat, např. „ospravedlnění systému“, „snižování jiných skupin“, „formování identity“, nebo jiné možné potřeby, protože jejich vliv na konstrukci sociálních kategorií by byl obecně vzato stejný.

Pokus teoretiků sociální kognice vytvářet teorie na kognitivní úrovni a aplikovat je na sociální jevy je oprávněný z perspektivy filosofie vědy. Zahrnutí sociálního kontextu do kognitivního teoretizování však nemusí fungovat, pokud obsahuje smíšení analytických úrovní inkorporacemi zvláštních případů teoretických konstruktů vytvořených na jiné, nižší úrovni, do formulací na dané úrovni analýzy. To neznamená, že kognitivní přístup je jedinou nebo tou nejlepší teoretickou perspektivou při výzkumu sociálních jevů. Ale je to vhodný přístup k výzkumu těchto jevů, jak potvrzuje historie sociální psychologie od Kurta Lewina dodnes. Jistě jsou možné i jiné přístupy, včetně kulturního, biologického nebo genetického pohledu na lidskou sociálnost (viz Higgins, Kruglanski, 1996). Ve všech případech by však měla být sledována jednota analytické úrovně, jinak se teoretická tvrzení, která „osnujeme“, stanou matoucí a těžkopádná.

Zatímco sociálně kognitivní výzkum aplikuje v současné době kognitivní principy při vysvětlování různých sociálních jevů, nepokouší se zatím změnit svoji perspektivu a zůstává stát stranou, pokud jde o společenské problémy. Výzkum sociálních reprezentací se proti tomu úplně ponořil do specifických sociálních témat a problémů. To může být pro sociální psychologii výhodou, ale také obtíží. Problémem je oprávněnost výzkumného úsilí, kterou mohou postrádat některé případy obsahově vázaného výzkumu sociálních reprezentací.

3. Problém oprávněnosti ve výzkumu sociálních reprezentací

Teorie sociálních reprezentací byla kritizována za to, že vychází ze sociologické perspektivy, a proto vlastně není sociálně psychologickou teorií. Tato teorie skutečně vychází

z díla Emila Durkheima, přesněji z jeho práce o individuálních a kolektivních reprezentacích (Durkheim, 1996, prvně publikováno 1898), a má paralely v dílech sociologů P. L. Bergera a R. Luckmanna o sociální konstrukci reality a H. Blumera o perspektivách a metodách symbolického interakcionismu, publikovaných v šedesátých letech dvacátého století (Berger, Luckmann, 1967, Blumer, 1969). Nabízí však novou a odlišnou sociálně psychologickou perspektivu. Například Durkheimovo pojetí kolektivních reprezentací - religiálních a mytických imperativů - je příliš statické na to, aby mohlo vysvětlit realitu současné společnosti, charakterizovanou velkou odlišností sociálních segmentů, překotným vědeckotechnickým rozvojem, „explozí“ hromadných sdělovacích prostředků a úpadkem vlivu monolitních institucí a doktrín. Teorie sociálních reprezentací byla vytvořena i proto, aby umožnila porozumět lidem v dnešním tzv. moderním světě.

Tato teorie v podstatě předpokládá, že sociální jevy se neobjevují jako něco, co je mimo individuum, ale v dynamickém procesu interakce a komunikace. Sociální není tedy pouze pozadím, na kterém se v popředí odehrávají individuální procesy. Sociální - ať již je to společnost, kultura nebo skupina - na jedné straně, a individuum na druhé straně nejsou chápány jako protikladná univerza. Naopak, zatímco sociální utváří obsahy individuálních vědomí, sociální je produktem komunikace a interakce mezi individuálními vědomími. Tzv. „myslící společnost“, pro níž je typická interpersonální a zprostředkovaná komunikace, je podle této teorie arénou, kde se sociální realita konstruuje a vyjednává.

Ve výzkumu sociálních reprezentací lze identifikovat dvě příbuzné, ale přesto vzájemně odlišné tradice. Na jedné straně je tu tradice zaměřená na produkci poznatků či *utváření poznání* a na druhé straně tradice zaměřená na *strukturu poznání*. V obou těchto tradicích je však poznání prakticky synonymem „zdravého rozumu“ („common sense“).

Souhrnným obecným cílem sociálně psychologického výzkumu je konstruovat dobře formulované teorie, které poskytnou nové vhledy do velkých sociálně psychologických problémů. Z tohoto pohledu by mělo být sociálně psychologické výzkumné úsilí hodnoceno podle dvou kritérií: 1. Je teorie daného problému dobře formulována? 2. Jsou problémy, kterými se tato teorie zabývá, opravdu významné? Sociálně kognitivní výzkum zdůrazňoval vždy první kritérium a stěžejně věnoval pozornost druhému. Existuje mnoho elegantních modelů v sociální psychologii, které ještě ani nebyly aplikovány na důležité sociální problémy dnešního světa. V kontrastu s tím kritika některých výzkumů sociálních reprezentací tvrdí, že do značné míry přehlížely testování teorií a navíc dostatečně nezdůvodňovaly svůj výběr reprezentačních obsahů, které zkoumaly. Gaskell (2001) poznamenal, že „sociální reprezentace bez kontextu je oxymoron“, čili rétorická figura, jejíž epigramatický efekt je vytvořen spojením nekongruentních nebo protikladných termínů. Ale existuje nekonečné množství obsahů a jestliže daný obsah nemá v nějakém smyslu zvláštní význam (např. nevystupuje jako důležitý v probíhající společenské debatě), zdá se, že není dost důvodů pro to, aby byl vybrán jako výzkumné téma. Problém je o to složitější, že sociální reprezentace se mohou velmi lišit v průběhu času a v prostoru. Gaskell (2001) píše, že „současné společnosti jsou charakterizovány růzností sociálních segmentů, záplavou pokroku ve vědě a technice... a sekulárním poklesem vlivu monolitních institucí a doktrín“. Sociální reprezentace většiny témat by tedy měly být extrémně rozrůzněné napříč komunitami a uvnitř stejné komunity během času. A proto je legitimní se ptát, proč je důležité studovat např. reprezentace biotechnologií v Evropě na přelomu století, reprezentace psychoanalýzy nebo dětství v sedmdesátých letech, reprezentace veřejného prostoru v Brazílii v devadesátých letech nebo mentálního onemocnění v osmdesátých letech. Z důvodu proměnlivosti a různosti sociálních reprezentací by měl být místní význam každé z nich pečlivě zvažován. Kruglanski (2001) soudí, že toto zvažování oprávněnosti ve výzkumu obsahově vázaných sociálních reprezentací do určité míry chybí.

4. Problémy ve výzkumu sociálních reprezentací aneb „pro stromy někdy nevidíme les“

G. Gaskell (2001) konstatuje, že výzkumy sociálních reprezentací kladou důraz jak na jejich obsahy, tak na proces sociální reprezentace. Ale A. W. Kruglanski (2001) poukazuje na to, že studium literárních pramenů shrnujících výzkumy sociálních reprezentací potvrzuje, že důraz na obsahy zde často převažuje tak, že je přehlížen proces sociální reprezentace, resp. je vysvětlován v abstraktních nebo velmi obecných termínech. Jinak vyjádřeno, proces změny nebo formulace reprezentací je často vyličen v termínech specifických obsahů, kterými se konkrétní výzkum sociálních reprezentací zabýval, spíše než v termínech „transcendentálních“ principů, které by byly aplikovány v konkrétním případě. To přináší nebezpečí fragmentace a redundantního objevování zdánlivě mnoha pojetí procesu sociální reprezentace, která ale nejsou ničím jiným než různými specifickými projevy stejných principů. Připusťme, že Moscoviciho (1976) původní formulace identifikovala důležité principy procesu sociální reprezentace (zakotvení, rozptýlení objektivizace, propagace a propaganda), ale tyto principy nehrají vždy důležitou vysvětlující roli ve výzkumu sociálních reprezentací deskriptivního, obsahově vázaného typu. To přináší nebezpečí redundance, znovuobjevování stejného (Kruglanski uvádí příklad vynálezu kola), nejrůznějších postupů v každé instanci výzkumu sociálních reprezentací, krátce vyjádřeno, „mnohočetnost stromů“, která jakoby skrývá les, který tyto stromy vytváří.

5. Závěr

Badatelé v oblasti sociální kognice i sociální reprezentace mají stejný cíl: Vytvořit teorie, které by mohly být aplikovány při řešení sociálních problémů. Výzkumníci v oblasti sociální kognice zvolili *intraindividuální* přístup k tomuto úkolu. Selhání tohoto přístupu nespočívá v tom, že by tento přístup do svých teoretických základů neinkorporoval sociálně kontextové proměnné, ale v tom, že se mu nepodařilo zaměřit se na důležité sociální problémy. Sociálně reprezentační paradigma na druhé straně příliš zdůraznilo sociální obsahy, aniž věnovalo dostatečnou pozornost jejich jedinečným významům jak ve smyslu společenského „tady a teď“, tak ve smyslu jejich objasnění transcendentálních sociálně psychologických principů. Vzájemná kritika a ovlivnění těchto přístupů by podle Kruglanského (2001) snad mohla vést k vytvoření takové sociální psychologie, která „by byla hodna svého jména“, jak po tom volá např. Gaskell (2001).

Literatura:

- Abric, J.- C. (1993). Central system, peripheral system: Their functions and roles in the dynamics of social representations. Paper of social representations, 2, 75-78.
- Berger, P. L., Luckmann, R. (1967). The Social Construction of Reality. Harmondsworth: Penguin.
- Blumer, H. (1969). Symbolic Interactionism: Perspectives and Method. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Cassirer, E. (1923). Substance and Function. Chicago: Open Court.
- Deaux, K., Philogène, G. (Eds.) (2001). Representations of the Social. Oxford: Blackwell.
- Durkheim, E. (1996). Représentations individuelles et représentations collectives. In Sociologie et Philosophie. Paris: Presses Universitaires de France.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. Human Relations, 7, 117-140.
- Gaskell, G. (2001). Attitudes, Social Representations, and Beyond. In K. Deaux, G. Philogène (Eds.), Representations of the Social (pp. 228-241). Oxford: Blackwell.

- Hamilton, D. L., Gifford, R. K. (1976) Illusory correlation in interpersonal perception: A cognitive basis for stereotypic judgments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 392-407.
- Hardin, C., Higgins, E. T. (1996). Shared reality: How social verification makes the subjective objective. In R. M. Sorrentino, E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior* (Vol. 3) (pp. 28-84). New York: Guilford.
- Higgins, E. T., Kruglanski, A. W. (Eds.) (1996). *Social Psychology: A Handbook of Basic Principles*. New York: Guilford.
- Jost, J. T., Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false-consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27.
- Kruglanski, A. W. (1989). *Lay Epistemics and Human Knowledge: Cognitive and Motivational Bases*. New York: Plenum.
- Kruglanski, A. W. (1999). That "vision thing": The state of theory in social and personality psychology at the edge of the new millenium. Paper presented in N. Kerr (Chair). *Theory Development and Testing in Social Psychology*. St. Louis, Missouri.
- Kruglanski, A. W. (2001). Social Cognition, Social Representations, and the Dilemmas of Social Theory Construction. In K. Deaux, G. Philogène (Eds.), *Representations of the Social* (pp. 242-248). Oxford: Blackwell.
- Kruglanski, A. W., Webster, D. M. (1991). Group members reaction to opinion deviates and conformists at varying degrees of proximity to decision deadline and environmental noise. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 215-225.
- Kruglanski, A. W., Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: "Seizing" and "freezing". *Psychological Review*, 103, 163-183.
- Levine, J. M., Resnick, L., Higgins, E. T. (1993). Social cognition in groups. *Annual Review of Psychology*, 44, 585-612.
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. In T. M. Newcomb, E. L. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology* (pp. 330-344). New York: Henry Holt & Co.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper Brothers.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2001). The When and the Why of How: From Mental Representations to Social Representations. In K. Deaux, G. Philogène (Eds.), *Representations of the Social* (pp. 217-227). Oxford: Blackwell.
- Moscovici, S. (1976). *La Psychoanalyse, son Image et son Public* (2nd ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Petty, R. E., Krosnick, J. A. (Eds.) (1995). *Attitude Strength: Antecedents and Consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shweder, R. A., Sullivan, M. A. (1990). The semiotic subject of cultural psychology. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford.
- Smith, E. R., Zarate, M. A. (1992). Exemplar-based model of social judgment. *Psychological Review*, 99, 3-21.
- Webster, D. M., Kruglanski, A. W. (1998). Cognitive and social consequences of the need for cognitive closure. *European Review of Social Psychology*, 8, 133-173.
- Wegner, D. M. (1994). *White Bears and Other Unwanted Thoughts: Suppression, Obsession, and the Psychology of Mental Control*. New York: Guilford.

INTERPRETÁCIA ETNICKÝCH PROCESOV V GENERAČNEJ REFLEXII SLOVÁKOV ŽIJÚCICH V MAĎARSKU (EMPIRICKÁ ANALÝZA ETNICKEJ IDENTIFIKÁCIE)

Mária HOMIŠINOVÁ, František BAUMGARTNER

homisin@saske.sk, baumgar@saske.sk

Spoločenskovedný ústav Slovenskej akadémie vied, Košice

Človek je v priebehu života súčasťou rôznych sociálnych komunít. Mnohokrát si príslušnosť k niektorým z nich ani neuvedomuje, naopak na príslušnosti k niektorým buduje svoju sociálnu identitu. Z toho vyplýva, že príslušnosť k určitým societam (spoločenským zoskupeniam) si viac uvedomuje, pripisuje jej väčší význam a pozitívne emócie. Je nesporné, že členstvo v každej sociálnej skupine človeka do istej miery poznamenáva, vedomá identifikácia môže totiž ovplyvniť jeho myslenie, cítenie, konanie (samozrejme aj myslenie, cítenie a konanie druhých vo vzťahu k nemu).

Podobne je to aj s príslušnosťou k etnicky definovaným spoločenstvám. Či si to jedinec uvedomuje alebo nie, do určitého takého spoločenstva patrí, je poznačený jeho jazykom, kultúrou, tradíciami, spôsobom života a pod. Subjektívne však túto svoju príslušnosť môže pociťovať a prežívať s rôznou intenzitou.

V realizovanom empirickom výskume zameranom na skúmanie stavu etnicity a medzigeneračných súvislostí jej zmien v etnicky homogénnom a zmiešanom rodinnom prostredí príslušníkov minorít žijúcich na území Maďarska¹, nás okrem iného tiež zaujímalo, aká je sebareflexia respondentov pri posudzovaní miery uvedomenia príslušnosti k vybraným makrosociálnym útvarom a aké sú medzigeneračné súvislosti v uvedenej oblasti sociálnej identity. Zároveň nami použitá metodika výskumu umožňovala získať a porovnať výskumné zistenia z hľadiska typu rodiny.²

Cieľom príspevku je prezentovať parciálne výskumné zistenia z pohľadu respondentov (príslušníkov slovenskej minority žijúcej v Maďarsku), a to v dvoch rovinách, analyzujúc:

- medzigeneračné súvislosti vnímania sociálnej identity;
- vplyv typu rodiny na vnímanie sociálnej identity.

Popis metodiky, vzťahový rámec analýzy a spracovanie dát

V príspevku prezentujeme parciálne výsledky výskumu, a to na vzorke 200 respondentov, príslušníkov slovenskej národnosti, členov 200 rodín.

Pri zostavovaní metodiky skúmajúcej otázky etnickej identity sme sa opierali o teóriu sociálnej identity (Social Identity Theory) prezentovanú predovšetkým H.Tajfelom a J.C.Turnerom (1986), ktorá rozlišuje personálnu identitu (individuálna etnická sebaidentifikácia – osobné presvedčenie, individuálna identifikácia) a sociálnu identitu (uvedomenie a prežívanie príslušnosti k sociálnemu prostrediu, k členstvu v sociálnej skupine, resp. skupinách, skupinová identifikácia). Pritom pre obidve úrovne identity je charakteristická vzájomná prepojenosť a determinovanosť, keď pocit identifikácie sa človeka so sociálnym prostredím, v ktorom žije, do značnej miery pomáha procesu sebaidentifikácie. V realizovanom výskume sme chceli analyzovať niektoré aspekty obidvoch úrovní, tzn. individuálnej i skupinovej identifikácie etnickej identity.

V uvedenom príspevku sme zvolili analýzu medzigeneračných súvislostí v oblasti sociálnej identity z hľadiska sociálneho kontextu, t.j. makrosociálnych útvarov (prvá rovina analýzy) i z hľadiska typu rodiny (druhá rovina analýzy).

Makrosociálny rámec identity jednotlivca sme v metodike, modifikujúc metodiku výskumu etnocentrizmu (Výrost, 1994) a výskumu medzigeneračnej pamäte (Bačová 1996), vymedzili ako mieru príslušnosti, ktorú respondent pripisuje veľkým sociálnym útvarom, spoločnostiam. V súlade so zameraním a objektom výskumu sme rámec sociálnej identity špecifikovali v siedmich vybraných položkách, subúrovniach - obec/mesto, región, majorita, minorita, materský národ, príslušné dva štátne útvary. V prípade Slovákov sme teda zisťovali, ako je pociťovaná ich miera príslušnosti k : svojej obci/mestu (O/M), regiónu (R), Slovenskej republike (SR), Maďarskej republike (MR), slovenskému národu (SN), maďarskému národu (MN), slovenskej menšine v Maďarsku (SMM).

Medzigeneračné súvislosti sme chápali ako rozdiely v sociálnej identite (v makrosociálnej rovine) medzi tromi objektami hodnotenia: súčasníci (S) (slovenská minorita ako celok), predchodcovia (P) (predchádzajúca generácia 30 rokov staršia od respondentov) a nasledovníci (N) (budúca generácia o 30 rokov mladšia od respondentov). Zaujímalo nás teda porovnanie vnímania príslušnosti k sledovaným makrosociálnym útvarom u Slovákov, ktorí v súčasnosti žijú v Maďarsku s ich predstavami o predchádzajúcej slovenskej generácii a s obrazom o budúcej slovenskej generácii (všetky tri objekty hodnotenia posudzovali samotní respondenti). Nepriamo sme tak zisťovali ich predstavy o tendenciách spoločenského vývoja, na základe ktorých príslušníci slovenskej minority pripisujú sociálnu identitu svojim (neznámym) generačným predchodcom a nasledovníkom. Prípadné zistené rozdiely je možné považovať za prejav vplyvu objektu hodnotenia na ich sociálnu identitu.

Vplyv typu rodiny sme chápali ako preukázateľne významné diferencie (na hladine štatistickej významnosti $p=0,05$) medzi typom rodiny a vnímaním medzigeneračných súvislostí sociálnej identity (v sledovaných sociálnych útvaroch).

Miera, resp. sila príslušnosti k vybraným sociálnym útvarom bola (u všetkých troch objektov hodnotenia) definovaná sedembodovou škálovou hodnotou od 1-vôbec nie, t.j. absencia stotožnenia sa, po 7-veľmi silne, t.j. silné stotožnenie sa.

Referenčný rámec analýzy údajov v uvedenom príspevku je teda daný :

1. dvojfaktorovým prístupom (3×7), t.j. objektom hodnotenia na troch úrovniach (hodnotenie súčasníkov, predstava o predchodcoch a o nasledovníkoch) a makrosociálnymi útvarmi na siedmich úrovniach (zisťovanými zložkami sociálnej identity);
 2. trojfaktorovým prístupom ($2 \times 3 \times 7$), t.j. typom rodiny na dvoch úrovniach (homogénna/zmiešaná, staršia/mladšia, mestská/vidiecka) analyzovaných samostatne, objektom hodnotenia na troch úrovniach (predchodcovia, súčasníci, nasledovníci) a makrosociálnymi útvarmi na siedmich úrovniach (zisťovanými zložkami sociálnej identity);
- Predpokladali sme, že výsledky v skúmaných ukazovateľoch v oboch rovinách analýzy potvrdia diferencie na úrovni jednotlivých útvarov, v interpretáciách minulého i súčasného diania, ako i diania očakávaného v budúcnosti a zároveň poukážu na vplyv typu rodiny v skúmaných ukazovateľoch.

Údaje boli spracované v programe Statistica 5.5. Testovanie rozdielov sme uskutočnili analýzou rozptylu (ANOVA - MANOVA pre nezávislé výbery - typ rodiny a závislé výbery s opakujúcimi sa meraniami - objekt hodnotenia, sociálne útvary).

Charakteristika výskumnej vzorky

Pre potreby analýzy sme vybrali 200 respondentov, príslušníkov slovenskej národnosti, ktorí reprezentovali 200 rodín. Z uvedeného počtu bolo 74 mužov (37%) a 126 žien (63%). Tento pomer je blízko skladby celej slovenskej populácie, s miernym posunom smerom k ženskej populácii (o 4% viac ako udávajú oficiálne údaje zo sčítania z roku 1990).

Z hľadiska veku sme vytvorili štyri kategórie dospelaj slovenskej populácie - 18-29rokov, 30-44r., 45-59r., 60 a viac rokov. Na základe toho sme identifikovali: 7

respondentov v prvej vekovej kategórii, 101 respondentov v druhej vekovej kategórii, 59 respondentov v tretej vekovej kategórii a 33 respondentov v poslednej vekovej kategórii (percentuálne zastúpenie 3,5%; 50,5%; 29,5%; 16,5%). Najvyššie zastúpenie sme teda zaznamenali v strednej vekovej kategórii (polovica respondentov), takmer tretinové zastúpenie v staršej a šestinové zastúpenie v najstaršej vekovej kategórii.

Zloženie vzorky podľa vzdelania bolo nasledovné: základné vzdelanie- 33 respondentov (16,5%), stredné vzdelanie bez maturity - 21 respondentov (10,5%), stredné vzdelanie s maturitou - 67 respondentov (33,5%) a vysokoškolské vzdelanie - 79 respondentov (39,5%).

Respondenti pochádzali z piatich žúp s najväčším zastúpením slovenského obyvateľstva – Peštianska župa (44 resp. 22%), Ostrihomsko-Komárňanská župa (26 resp. 13%), Békešská župa (81 resp. 41,5%), Novohradská župa (18 resp. 9%) Bošódsko-Abovská župa (20 resp. 10%). Jedenásti respondenti (5,5%) pochádzali z Budapešti.

Zaujímavým údajom z hľadiska výskumných zistení môže byť aj skutočnosť, že 138 respondentov (69%) si uviedlo slovenský materinský jazyk, 50 respondentov (štvrtina) maďarský materinský jazyk a 12 respondentov (6%) zmiešaný (slov. aj maď. jazyk).

Z hľadiska nami vytvorených identifikačných kritérií bolo proporcionálne rozloženie rodín podľa etnického (homogénne/zmiešané rodiny) a generačného (staršie/mladšie rodiny) hľadiska, t.j. po 100 respondentov, resp. typov rodín. Podľa sídelného hľadiska bolo 81 respondentov (rodín) z mesta a 119 respondentov (rodín) z vidieka.

Výsledky

Prvá rovina analýzy.

Výskumné zistenia poukázali na zjavné diferencie v identifikovaní sa s vybranými sociálnymi útvarmi z hľadiska objektu hodnotenia (súčasníci, predchodcovia, nasledovníci).

Objekt hodnotenia v našej analýze vystupoval ako samostatný faktor, teda išlo o univerzálne vnímanie príslušnosti k veľkým spoločenstvám, tak ako ich posudzovali respondenti v trojgeneračnej reflexii. Celkový pohľad na výsledky poskytuje tabuľka č.1.

Tabuľka č.1. Vplyv objektu hodnotenia na posudzovanie jednotlivých zložiek sociálnej identity (priemerné hodnoty a univariačné F testy)

Sociálne útvary	Predchodcovia (P)	Súčasníci (S)	Nasledovníci (N)	Priemerné skóre soc. útvarov	F-test p-významnosť
O/M	6,37	5,65	5,04	5,69	131,57***
R	6,12	5,37	4,78	5,42	144,71***
SR	4,56	4,03	3,22	3,94	141,30***
MR	5,67	5,49	5,11	5,42	29,87***
SN	5,01	4,42	3,50	4,31	161,43***
MN	5,59	5,48	5,10	5,39	10,66***
SMM	5,88	5,34	4,10	5,10	192,84***
Priemerné skóre objektu hod.	5,60	5,11	4,41		
F-test významnosť	100,82***	97,56***	125,07***		

*** $p < 0,0001$

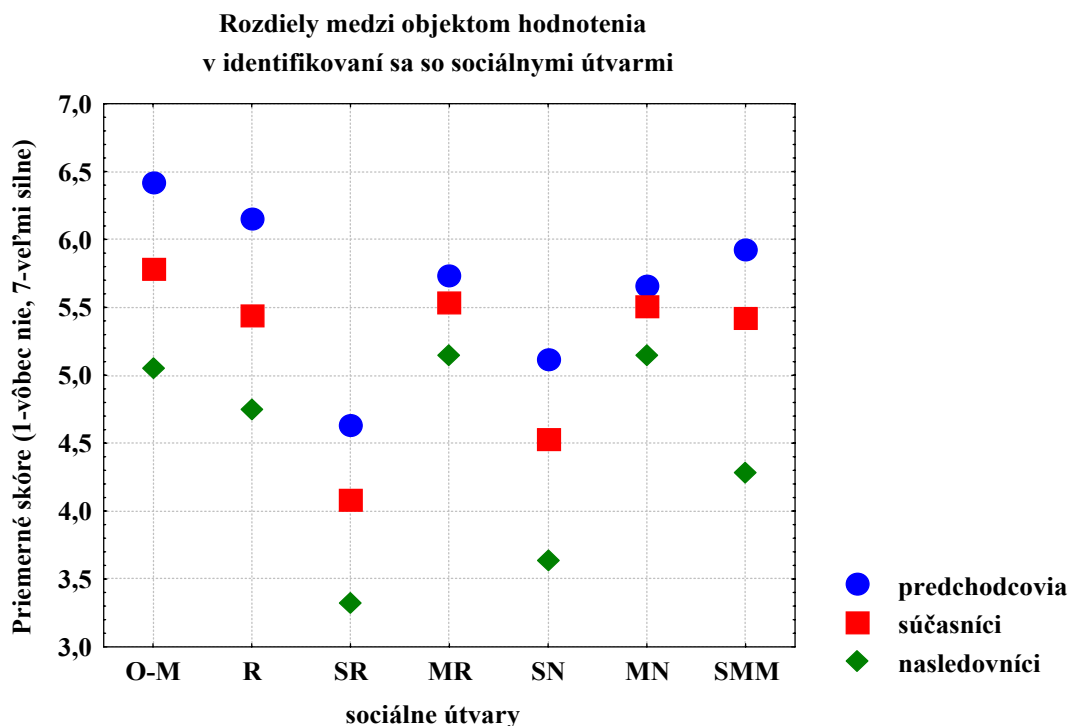
Legenda k tabuľke č.1: O/M – obec/mesto, R – región, SR – Slovenská republika, MR – Maďarská republika, SN – slovenský národ, MN – maďarský národ, SMM – slovenská minorita v Maďarsku.

Používané symboly platia aj pre grafy č. 1-4.

Z výsledkov vyplýva, že na celej sade použitých položiek pre diferenciaciu útvarov respondenti odlišne hodnotili svojich súčasníkov, svojich generačných predchodcov a svojich generačných nasledovníkov. Jednotlivé diferencie sa štatisticky významne prejavili vo všetkých siedmich sledovaných charakteristikách i v rámci jednotlivých objektov hodnotenia. Analýza rozptylu teda potvrdila predpokladaný význam vplyvu objektu hodnotenia na mieru identifikácie sa, resp. vnímanie príslušnosti k vybraným sociálnym útvarom. Uvedené zistenie sa vzťahuje na celú výskumnú vzorku Slovákov a platí bez ohľadu na ďalšie identifikačné ukazovatele (napr. vek, pohlavie, vzdelanie, typ rodiny a pod.)

Diferencované hodnotenie súčasníkov, predchodcov i nasledovníkov respondentmi pritom malo rôzny charakter a smerovanie. Pre lepšiu ilustráciu predkladáme výsledky aj v grafickej podobe na spojnicovom grafe (graf.č.1)

Graf.č.1



Z grafu na prvý pohľad môžeme z hľadiska objektu hodnotenia i posudzovania sociálnych útvarov špecifikovať dve významné skutočnosti.

V prvom rade je evidentné, že respondenti vo všeobecnosti prisudzujú, a to v prípade všetkých sociálnych útvarov, najvyššiu mieru príslušnosti svojim predchodcom, potom súčasníkom a predpokladajú, že ich nasledovníci sa budú v menšej miere identifikovať s týmito sociálnymi útvarmi, než oni sami (nasvedčujú tomu i celkové hodnoty priemerných skóre, ako pomocné ukazovatele, u objektov hodnotenia: P-5,60; S-5,11; N-4,41). V časovom horizonte od minulosti cez súčasnosť až do budúcnosti teda zaznamenávame u Slovákov v Maďarsku klesajúcu mieru, intenzitu vnímania príslušnosti k všetkým vybraným sociálnym útvarom. V tejto súvislosti sú však pozoruhodné diferencie na úrovni útvarov predovšetkým

u nasledovníkov, u ktorých pozorujeme výrazne menšiu mieru identifikácie sa predovšetkým so sociálnymi útvarmi "slovenského" charakteru - so Slovenskou republikou, slovenským národom a tiež so slovenskou minoritou v Maďarsku. Smerom k budúcnosti sú teda hodnotenia respondentov vo vzťahu k uvedeným sociálnym útvarom výrazne skeptické, podľa nich miera príslušnosti k týmto útvarom bude v budúcej generácii Slovákov v Maďarsku viac slabnúť. Podotýkame, že diferencie u nasledovníkov medzi útvarmi "slovenského" (SR,SN,SMM) a "maďarského" (MR,MN) charakteru sú štatisticky vysoko signifikantné ($p < 0,00001$).

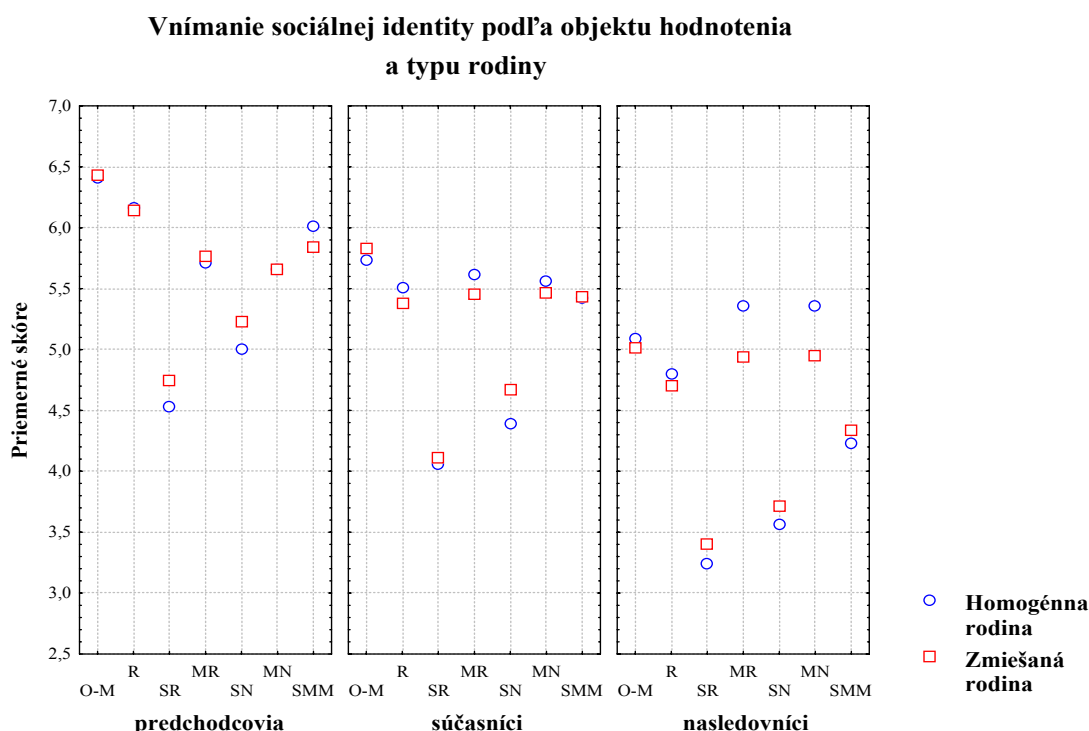
V druhom rade výsledky poskytujú zaujímavý pohľad pri porovnávaní hodnotenia sledovaných sociálnych útvarov na jednotlivých úrovniach objektu hodnotenia. Identifikácia s útvarmi prebieha u respondentov – Slovákov síce diferencovane, avšak "rovnakým spôsobom". Inak povedané, na všetkých troch úrovniach objektu hodnotenia vidíme zhodnú tendenciu posudzovania útvarov. Pritom podľa charakteru útvarov môžeme rozlíšiť štyri smery posudzovania: 1. k obci/mestu a regiónu, 2. k Maďarsku (MR) a maďarskému národu (MN), 3. k Slovensku (SR) a slovenskému národu (SN), 4. k vlastnej minorite. Zistenia, či skutočne ide o štvorfaktorovú štruktúru podľa združujúcich útvarov by nám umožnila faktorová analýza výsledkov. V súčasnom štádiu analýz môžeme len konštatovať, že celkové priemerné hodnoty sociálnych útvarov (ako pomocné ukazovatele) naznačujú najsilnejší vzťah k obci/mestu (5,69) a regiónu (5,42), potom nasleduje so skoro zhodnými priemernými hodnotami MR a MN (5,42; 5,39), o niečo slabší vzťah respondenti prisúdili k vlastnej minorite (5,10) a najslabšie sa identifikovali so SR a SN (3,94; 4,31).

Druhá rovina analýzy

Výskumné zistenia v tejto rovine analýzy nepreukázali štatisticky významný vplyv typu rodiny na identifikáciu príslušnosti s vybranými sociálnymi útvarmi z hľadiska objektu hodnotenia (súčasníci, predchodcovia, nasledovníci) a nepotvrdili predpoklad vzájomných súvislostí vybraných ukazovateľov. Respondenti sa teda z hľadiska typu rodiny nediferencovali pri vnímaní sociálnej identity. Vo výskumných zisteniach sme však postrehli isté diferencované tendencie vnímania sociálnej identity z hľadiska typu rodiny.

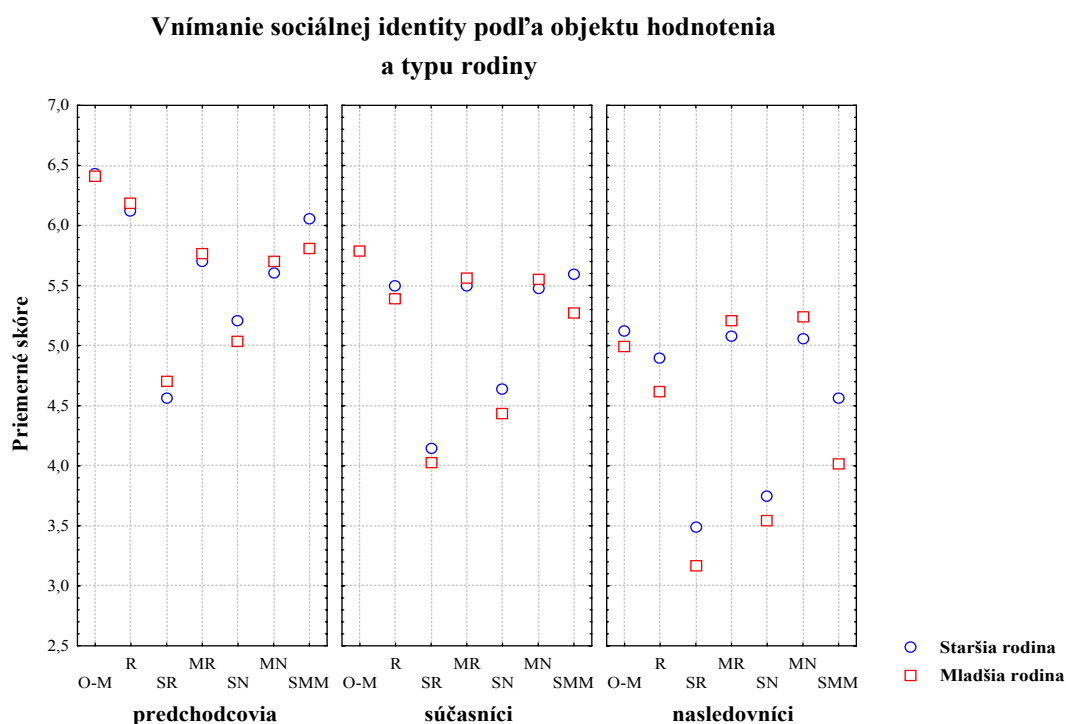
Pre lepšiu ilustráciu výsledky predkladáme v grafickej podobe.

Graf.č.2



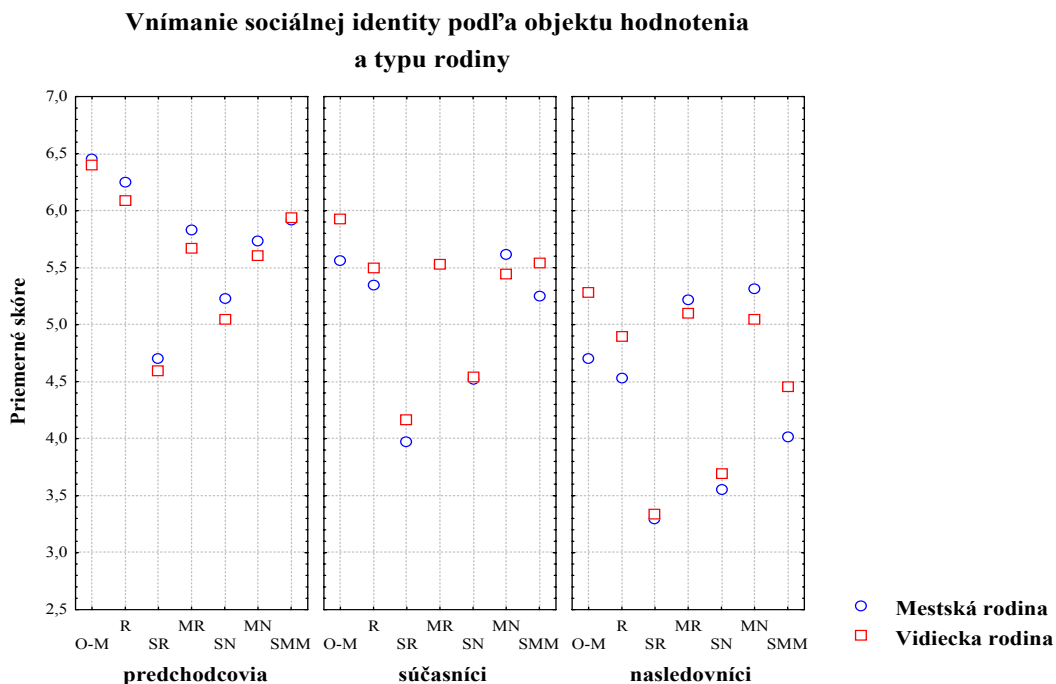
Z porovnania vnímania medzigeneračných súvislostí sociálnej identity z hľadiska respondentov pochádzajúcich z etnicky homogénnych a zmiešaných rodín vidíme istú tendenciu (štatisticky nevýznamnú) u respondentov z homogénnych rodín hodnotiť u svojich predchodcov príslušnosť k slovenskej minorite o niečo silnejšie ako z heterogénnych rodín. Zároveň respondenti z homogénnych rodín vo väčšom zastúpení predpokladajú, že ich nasledovníci sa silnejšie budú identifikovať s maďarským národom a Maďarskou republikou.

Graf č.3



Z grafu je evidentné, že respondenti zo starších typov rodín prisúdili svojim predchodcom, súčasníkom i nasledovníkom mierne silnejšie stotožnenie sa so slovenskou minoritou ako respondenti z mladších typov rodín. Pritom tendencia poklesu miery identifikácie od predchodcov, cez súčasníkov po nasledovníkov je postrehnuteľná. Ďalším zjavným momentom je mierny posun posudzovať mieru identifikácie k Slovenskej republike a slovenskému národu respondentmi mladšej generácie o niečo slabšie ako u respondentov staršej generácie.

Graf č.4



Z hľadiska hodnotenia respondentov pochádzajúcich z mestských alebo vidieckych sídel sme napriek identickosti smerovania vnímania a hodnotenia postrehli mierne diferencie v miere posudzovania u respondentov z vidieckych rodín, a to predovšetkým pri hodnotení súčasníkov a nasledovníkov vo vzťahu k mestu/obci i k slovenskej minorite. Táto skupina respondentov svojim súčasníkom i nasledovníkom v uvedených útvaroch prisúdila mierne vyššiu mieru identifikácie sa so svojou obcou a minoritou. Prítom však smerom k budúcnosti jej miera vykazuje klesajúcu tendenciu.

Záver

Pri sumarizácii výsledkov upriamime pozornosť na zhodnotenie výskumných zistení týkajúcich sa predovšetkým súčasníkov - príslušníkov slovenskej minority žijúcej v Maďarsku.

Domnievame sa, že vysoká miera ich identifikácie sa s obcou/mestom a regiónom je potvrdením generačne pretrvávajúceho blízkeho vzťahu a úzkych väzieb k miestu bydliska. Predpokladáme, že silnejšiu identifikáciu respondentov s Maďarskou republikou a maďarským národom než so Slovenskou republikou a slovenským národom determinuje ich emocionálna a kultúrna viazanosť k uvedenému štátnemu útvaru, územiu a národu, vytvorená počas dlhoročnej koexistencie, navyše, umocnená faktom, že slovenská minorita v Maďarsku ako etnikum vždy žila na území Maďarska, teda v maďarskom prostredí. Na druhej strane však hodnoty určujúce vymedzenie sa (stotožnenie sa) k slovenskej minorite žijúcej v Maďarsku nasvedčujú, že pre uvedené spoločenstvo ľudí je príslušnosť k tomuto etniku v súčasnosti dôležitá.

Prezentované empirické výsledky potvrdili, že miera príslušnosti k určeným makroútvaram je výrazne determinovaná objektom hodnotenia, teda tým, či respondenti posudzovali mieru príslušnosti vo vzťahu k sebe (súčasnjej generácii) alebo vo vzťahu k svojim predchodcom a nasledovníkom. Z hľadiska posudzovania miery identifikácie sa s vybranými sociálnymi útvarmi je postrehnuteľná klesajúca tendencia vnímania smerom od minulosti cez súčasnosť až do budúcnosti. Vplyv typu rodiny na vnímanie medzigeneračných súvislostí sociálnej

identity sa nepotvrdil. Isté tendencie diferencovaného vnímania respondentov pochádzajúcich z homogénnych, starších a vidieckych typov rodín sú však zjavné.

Poznámky pod čiarou:

1 – Sociologicko-sociálnopsychologický empirický výskum tohto zamerania realizovali na prelome rokov 2000/2001 Výskumný ústav Slovákov v Békešskej Čabe a Spoločenskovedný ústav SAV v Košiciach pre slovenské rodiny žijúce v Maďarsku, nadväzujúc na skôr realizovaný sociologický výskum (1998/99) zameraný, okrem iného, i na skúmanie stavu etnickej identity slovenskej inteligencie v Maďarsku (bližšie časopis Sociológia 2004/4, roč.36, s.327-360). O rozšírenie výskumu (2001) aj pre rodiny príslušníkov ďalších minorít žijúcich v Maďarsku (nemeckej, chorvátskej a bulharskej minority) sa zaslúžil Ústav pre výskum etnických minorít MAV v Budapešti. Použitie rovnakej výskumnej metodiky umožňuje porovnanie skúmaných ukazovateľov etnicity vo vnútri jednotlivých minorít i navzájom.

Výskumnú vzorku tvorilo celkovo 650 respondentov (členov rodín), po 200 slovenských, nemeckých a chorvátskych rodín, 50 bulharských rodín. Objekt výskumu bol diferencovaný podľa troch znakov, na základe ktorých sa vytvorili jednotlivé typy rodín diferencujúc etnické hľadisko (homogénna/heterogénna), generačné hľadisko (staršia/mladšia) a sídelné hľadisko (mestská/vidiecka rodina). V prípade každého etnika bol uplatnený kvótny výber na určenie oblasti osídlenia. Hlavnou metódou bol viacpoložkový dotazník. Výsledky boli spracované pomocou štatistického programu – Statistica 5.5 (bližšie o metodike výskumu Homišinová, M.: www.saske.sk/cas/4-2001/index.html, časopis Sociológia 2002/č.2, roč.34, s.117-131)

2. Vo výskume sme identifikovali tri typy rodín.

a) V etnicky homogénnej rodine si obaja manželia uvádzali rovnakú príslušnosť k etnickému spoločenstvu, v etnicky heterogénnej rodine si jeden z manželov uvádzal príslušnosť k skúmanej minorite.

b) Pre diferenciáciu staršej a mladšej rodiny sme použili vek detí, starší typ rodiny -dieťa nad 15 rokov, mladší typ rodiny -dieťa do 15 rokov.

c) Súčasné trvalé bydlisko respondentov diferencovalo rodinu mestského a vidieckeho typu.

Použitá literatúra:

BAČOVÁ, V.: Teórie osobnej a sociálnej identity. In: J.Výrost, L.Lovaš, V.Bačová: Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie II. Bratislava: Veda, 1993, 72-129.

BAČOVÁ, V. (Ed.): Historická pamäť a identita. SvÚ SAV, Košice, 1996, 264s.

Výsledky riešenia grantového projektu VEGA MŠ SR a SAV: Medzigeneračná pamäť ako mediátor formovania nových identít v procese transformácie slovenskej spoločnosti.

DWECK, C.S., LEGGETT, E.L.: A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 1998, 95, 256-273.

FRANKOVSKÝ, M.: Posudzovanie identity k makrosociálnym útvarom príslušníkmi majoritnej a minoritnej spoločnosti. In: M. Gajdoš, M. Homišinová, S. Konečný, F. Baumgartner, M. Frankovský, Š. Šutaj: Rusíni/Ukrajinci na Slovensku na konci 20.storočia. Prešov, Universum, 2001, 111-125.

FRANKOVSKÝ, M.-BOLFÍKOVÁ, E.: Rozdiely vo vnímaní identity vo vzťahu k určeným sociálnym útvarom na makroúrovni. In: V. Bačová (Ed.): Historická pamäť a identita. SvÚ SAV, Košice, 1996, s.158-176.

TAJFEL, H. (Ed.): Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology. Cambridge, Cambridge University Press 1981.

TAJFEL, H.-TURNER, J.C.: The social identity theory of intergroup behavior. In: W.G. Austin, S. Worchel (Eds.): Psychology of intergroup relations. Nelson Hall, Chicago, 1986, 7-24.

VELKÝ SOCIOLOGICKÝ SLOVNÍK, Praha: Karolinum, 1996.

VÝROST, J.: Etnocentrizmus, autoritárstvo, postoje k politickým zmenám. In: Zel'ová a kol.: Minoritné etnické spoločenstvá na Slovensku v procesoch spoločenských zmien. Veda, Bratislava 1994, 141-157.

Resumé

Príspevok prezentuje parciálne výsledky empirického výskumu (2001) realizovaného medzi príslušníkmi slovenskej minority žijúcej v Maďarsku, a to v dvoch rovinách analýzy. Zameriava sa na medzigeneračné súvislosti vnímania sociálnej identity Slovákov z hľadiska sociálneho kontextu, t.j. makrosociálnej roviny a na vplyv typu rodiny respondenta na vnímanie sociálnej identity.

V prvej rovine analýzy sa sústreďuje na analýzu medzigeneračných súvislostí v oblasti sociálnej identity z hľadiska sociálneho kontextu, t.j. makrosociálnej roviny. Pritom medzigeneračné súvislosti boli chápané ako rozdiely v sociálnej identite medzi tromi objektami hodnotenia: súčasníkmi, t.j. slovenskou minoritou, jej generačnými predchodcami a nasledovníkmi. Makrosociálny rámec identity bol vymedzený ako miera príslušnosti, ktorú respondent pripisoval určeným veľkým sociálnym útvarom (obec/mesto, región, majorita, minorita, materský národ, štátne útvary - SR, MR).

V druhej rovine analýzy sme skúmali vplyv typu rodiny (homogénna/zmiešaná, staršia/mladšia, mestská/vidiecka) na vnímanie a posudzovanie medzigeneračných súvislostí sociálnej identity (v sledovaných sociálnych útvaroch).

Výskumné zistenia poukázali na zjavné diferencie v identifikovaní sa s vybranými sociálnymi útvarmi z hľadiska objektu hodnotenia. Slováci odlišne hodnotili svojich súčasníkov, generačných predchodcov i nasledovníkov vo všetkých sledovaných charakteristikách (sociálnych útvaroch). Potvrdil sa tak význam vplyvu objektu hodnotenia na mieru identifikácie sa, resp. vnímanie príslušnosti k vybraným sociálnym útvarom. Diferencované hodnotenie súčasníkov, predchodcov i nasledovníkov pritom malo rôzny charakter i smerovanie. Vplyv typu rodiny na vnímanie medzigeneračných súvislostí sociálnej identity sa nepotvrdil. Isté tendencie diferencovaného vnímania respondentov pochádzajúcich z homogénnych, starších a vidieckych typov rodín sú však zjavné.

ŽÁNRY PŘÍBĚHŮ, KTERÉ ŽIJEME⁶

Vladimír CHRZ, Ivo ČERMÁK
Psychologický ústav AV ČR, Brno

Abstrakt:

Příspěvek vychází z výzkumů (založených na analýze autobiografických rozhovorů z hlediska narativního přístupu), ve kterých se jako stěžejní a nosný ukázal pojem žánr. Tento pojem je tradičně chápán jako určitý „kód“ sestávající z pravidel pro konstrukci a pro porozumění literárním dílům. Nejenom literární díla, ale také příběhy, které žijeme, jsou ztvárněny v rámci určitých žánrů. Právě díky včlenění do určitého žánru lze našim zkušenostem rozumět a lze o nich komunikovat. Žánry životních příběhů představují způsoby „dávání významu“ zkušenosti. V příspěvku jsou rozlišeny tři aspekty žánru životního příběhu, jimiž jsou rovina jednání, rovina prožívání a rovina reflexe. Jednotlivé žánry jsou ilustrovány na příkladech z výzkumného materiálu.

Klíčová slova: narativní výzkum, příběh, žánr, jednání, prožívání, reflexe

1. Pojem žánru v narativním výzkumu

Narativní výzkum je založen na předpokladu, že chceme-li se jako výzkumníci něco dozvědět o tom, jaký význam dává člověk své zkušenosti či svému životu, potom je třeba se zaměřit na způsob jejich narativní strukturace. Za tímto účelem je pracováno s různým druhem dat, přičemž zpravidla nejdůležitější zdroj představují autobiografická vyprávění získaná v rámci rozhovoru. Předpokládá se, že význam zkušenosti či života je strukturován narativně a je nám přístupný skrze určitou konkrétní, dílčí podobu této narativní strukturace, tj. skrze autobiografické vyprávění získané v kontextu výzkumného rozhovoru. V tomto vyprávění je život ztvárněn a interpretován; k tomu nyní přistupuje ztvárnění a interpretace ze strany výzkumníka. Narativní výzkum je možné chápat jako interpretaci interpretace, jako rekonstrukci konstrukce či jako převyprávění vyprávění. Vyprávěný život by měl být interpretován z hlediska významů, které mu ve své konstrukci dávají vyprávějící. Narativní výzkum lze definovat jako rekonstrukci způsobu vytváření významu narativními prostředky. (Chrz, 2003).

V čem spočívá výzkumníkovo „převyprávění narativity“? Výzkumník se skrze své převyprávění snaží uchopit, předvést a zvýraznit struktury „dávání významu“ zkušenosti jako struktury narativně konstruované. Toto převyprávění či tato rekonstrukce jsou výrazem skutečnosti, že na zkoumaný materiál je nahlíženo z hlediska narativní perspektivy. Tato perspektiva umožňuje vidět za růzností lidských přání a záměrů jednotu příběhu. Umožňuje vidět subjekty autobiografických vyprávění jako jednající postavy pohybující se v prostoru a v čase, jako aktéry a příjemce akcí druhých. Umožňuje vidět, že lidská přání a záměry dostávají svojí podobu a tvar prostřednictvím dějových souvislostí, zápletek a figur, od nichž život odvozuje svojí kontinuitu, směřování a smysluplnost. Umožňuje vidět vyprávějící jako subjekty reflexe schopné ztvárnovat život z určitých hledisek. A v neposlední řadě umožňuje vidět akt „dávání významu“ jako dialogický proces (Chrz, 2003).

⁶ Tento příspěvek byl zpracován v rámci grantového projektu GA AV ČR reg. č. A8025004 a v rámci výzkumného záměru PsÚ AV ČR reg. č. AV0Z7025918.

V tomto príspevku vychádzime predovšetkým ze souboru dat sestávajících z 52 autobiografických vyprávění získaných od dospělých jedinců „ve středních letech“ v rámci longitudinálního výzkumu „Stabilita, variabilita a predikce psychických charakteristik v dospělosti“. Vyprávění byla sebrána metodou částečně strukturovaného rozhovoru, jehož průběh byl facilitován prostřednictvím techniky „čáry života“ (Tyl, 1985). Zkoumané osoby byly nejprve požádány, aby nakreslily „čáru života“, aniž jim bylo jakkoliv předjímano, jak se mají tohoto úkolu zmocnit. Poté měly na této čáře vyznačit a popsat významné události. Dále byly tyto osoby stimulovány k vyprávění o svém životě. Narozdíl od postupu čistě „narrativního rozhovoru“ (Hendl, 1997) byly tyto rozhovory částečně strukturovány několika dalšími otázkami. Jednalo se o otázky na následující témata: 1) Významné osoby. 2) Plány a perspektivy. 3) Vývoj a změna. 4) Ideální průběh života. Rozhovory byly nahrávány a následně kompletně přepsány.

Se získanými daty jsme pracovali každý zvlášť sobě vlastním způsobem a své výsledky jsme publikovali (Čermák, 2004, Chrz, 2003). Z hlediska klasifikace typů narativní analýzy (Liebliech, Tuval-Mashiach, Zilber, 1998) u obou z nás převažovala formální metoda. Čermák (2004) použil holisticko-formální narativní analýzu, pomocí které identifikoval řadu žánrů vyjádřených typickým tvarem čáry života a odpovídajícím ztvárněním vyprávění. Analýza těchto žánrů vedla ke dvěma rovinám: zvládnutí těžkostí (rovina chování) a emocionální ladění (rovina prožívání). Chrz (2003) použil kategoriálně-formální narativní analýzu, jejíž pomocí analyzoval určité „aspekty ztvárnění života“, jimiž jsou: a) životní témata, b) ztvárnění jednání, c) zápletky a figury, d) hodnoty a přesvědčení, e) obrazy sebe a druhých a f) reflexe a hledisko. Následně byl jako prvek sjednocující tyto „aspekty ztvárnění života“ navržen pojem žánr. Co nás vedlo k užívání pojmu žánru? Především zjištění, že zkoumané osoby ztvárňují svůj život jako zkušenost určitého „druhu“. Pro tyto „druhy ztvárnění života“ jsme nenalezli vhodnější vyjádření, nežli pojem žánru, tak jak s ním pracuje literární věda. Tímto jsme se ale ocitli před nesnadným úkolem pokusit se – z hlediska svého oboru – tento pojem reflektovat a definovat.

Slovo žánr pochází z latinského *genus*, již tento původ tedy naznačuje, že jde o cosi obecného a zároveň „generativního“. Pojem žánr, tak jak ho užívá literární věda, nám říká, že existují určité „druhy“ děl podle toho, jak jsou tato díla vytvořena, a také podle toho, jak jim máme rozumět. Žánr tedy představuje cosi jako „kód“ (Ricoeur, 1976) sestávající jak z pravidel pro konstrukci, tak také z pravidel pro porozumění. Žánr jakožto „druh“ znamená vždy cosi obecného a komplexního, co je v jednotlivých případech naplňováno specifickým obsahem a dílčími prvky (Bruner, 1996). Právě díky včlenění do určitého žánru lze našim zkušenostem rozumět a lze o nich komunikovat. Žánry životních příběhů tak představují způsoby „dávání významu“ zkušenosti.

2. Aspekty žánru

Pro reflexi pojmu žánru, tak jak nám vyvstal v našich výzkumech, jsme si vypůjčili z tradice poetiky a literární vědy termíny *agon*, *pathos* a *anagnorisis*. Přestože tyto termíny tradičně označují určité fáze či momenty v rámci zápletky příběhu (Frye, 2003, Murray, 1989), lze je zároveň použít také jako označení pro určité aspekty příslušného žánru, tj. pro rovinu *jednání*, rovinu *prožívání* a rovinu *reflexe*.

2. 1. Agon

Výraz *agon*, znamenající původně „zápas“, lze použít obecněji pro oblast aktivního působení a volního úsilí. V tomto smyslu mají různé „druhy ztvárnění života“ svojí „agonální“ stránku. Ztvárnit svůj život prostřednictvím životního příběhu znamená ztvárnit určitý způsob a míru aktérství (agency). Již v klasické Aristotelově formulaci je děj příběhu „ztvárněním jednání“. Sledujeme-li, co dělá z autobiografického vyprávění příběh určitého žánru, pak je možné říci,

že je to mj. určitý spôsob ztvárnění jednání. To je možné vidět na žánrech životních příběhů identifikovaných Čermákem (2004), kde je podstatným aspektem identifikovaných žánrů modus zvládání životních těžkostí, či obecněji řečeno, modus jednání. Například v žánru nazvaném „plánovaný zisk se zhodnoceným rizikem“ je život pojat jako stálé rozhodování, kde jsou plánovány zisky a kde je počítáno i s rizikem a ztrátami. Život je zde ztvárněn z hlediska účelnosti a instrumentálního zaměření na sledované cíle. Podstatným aspektem tohoto žánru je tedy určitý způsob aktérství spočívající ve stálé „režii“ životních zisků a ztrát. Jiným druhem aktérství se vyznačuje žánr nazvaný „pomalé stoupání“, ve kterém je ztvárnění života neseno důvěrou, že „to pomalu ale jistě spěje k lepšímu“. Zvláštní způsob aktérství lze nalézt v žánru nazvaném „moratorium“, který (více v logice slova samotného než Eriksonova či Marciova pojetí) představuje jakési „zmrazení“. Strategii zvládání je zde akceptace života jako něčeho, na co člověk nemá vliv a v čem je možné zdravě přežít bez velkých emocí, často však za cenu rezignace, pocitů absurdity, konformního přežívání a nereagování na životní výzvy. V žánru nazvaném „trvalé klesání“ je život chápán jako neustálý pokles, což s sebou nese vyhýbání se řešení problémů a pocity bezmocnosti a beznaděje. Také dva žánry představující různý způsob ztvárnění životních krizí se vyznačují různým způsobem aktérství. V prvním případě je život ztvárněn jako plný drobnějších krizí a úzkostí, které je možné rychle a efektivně zvládnout, někdy za cenu potlačování citů či marginalizace části zkušenosti. Ve druhém případě život sestává z hlubších krizí, které mohou přinášet újmu a zranění a kterým je čeleno schopností nevzdávat se a znovu se zvednout k dalšímu životu.

Uvedené příklady naznačují, že podstatným aspektem žánru jakožto „druhu ztvárnění života“ je určitý modus ztvárnění jednání, ať již ho chápeme jako aktérství či způsob zvládání těžkostí. Pro jednotlivé žánry je charakteristická určitá kapacita jednat v prostoru životních výzev, nároků, hrozeb či ztrát. Tímto způsobem je vymezena určitá sféra a způsob vlivu, jde o to, jakým způsobem člověk dosahuje žádoucího a vyhýbá se nežádoucímu. V této sféře vlastního vlivu se člověk určitým způsobem rozhoduje, plánuje zisky a zvažuje rizika. Podstatnou stránkou zmíněných žánrů je ale také to, jakým způsobem je akceptováno (či neakceptováno) to, co v naší moci není, zda se jedná o důvěru, resignaci, pocit absurdity, bezmoc či beznaděj. A v neposlední řadě jde také o to, jakým způsobem člověk čelí životním krizím, ztrátám či hrozbám. Právě tato posledně zmíněná dimenze žánru životního příběhu nás přivádí k dalšímu důležitému aspektu, kterým je rovina prožívání a emocí.

2. 2. Pathos

Výraz pathos, tradičně označující silné hnutí mysli, vzrušení či afekt, lze užít pro rovinu emocí a prožívání obecně. V žánru životního příběhu je vedle roviny jednání ztvárněna také rovina prožívání. Zaměření na způsoby zvládání těžkostí umožňuje uchopit rovinu prožívání v jakési „organické“ souvislosti s rovinou jednání. Zatímco na rovině jednání jde o to, co člověk čelící nárokům života dělá či nedělá, jedná se na této rovině o to, jakým způsobem člověk životní výzvy, nároky, hrozby či ztráty zvládá v onom trpném, spíše receptivním smyslu, tj. jaké jsou jeho charakteristické způsoby emocionálních reakcí a emocionálního ladění.

To, že je určitý druh emocionálních reakcí a emocionálního ladění podstatným aspektem žánru životního příběhu, je možné opět ilustrovat na některých žánrech identifikovaných Čermákem (2004). Dva výše uvedené žánry lišící se způsobem ztvárnění životních krizí se výrazně liší hloubkou prožívání a způsobem zpracování negativních emocí. V případě žánru nazvaného „životní krize – malá ztráta a rychlé zotavení“ nedosahují negativní emoce výraznější hloubky a v důsledku efektivních strategií zvládání tyto emoce snadno mizejí a prožívání se rychle navrácí k předcházejícímu emocionálnímu ladění. V tomto žánru jsou tedy negativní emoce ztvárněny jako něco, z čeho se člověk takřikajíc „snadno otrepe“. Naproti tomu v případě žánru nazvaného „životní krize – pád a vzestup“ se

celkové emocionální ladění vyznačuje rozměrem hloubky. Následkem toho dosahují také negativní emoce vzniklé následkem životních krizí výraznější hloubky a intenzity, což s sebou nese větší zranitelnost včetně možnosti depresivního prožívání. Důležitým prvkem tohoto žánru je však také schopnost nevzdávat se, bojovat a začínat znovu. Zde je možné vidět, že součástí ztvárnění emocí a prožívání je také výše pojednaný „agonální“ aspekt, a že tedy rovina prožívání a rovina jednání jsou v rámci žánru životního příběhu čímsi „organicky“ propojeným. Lze také říci, že tímto „organizujícím principem“ (Sarbin, 1986), dávajícím prožívané zkušenosti její jednotu a tvar, je právě příběh a jeho žánr.

Aspekt prožívání emocí tvořící podstatný prvek životního žánru je možné vidět také u dalších žánrů životních příběhů (Čermák, 2004). Tak například v případě žánru „pomalé stoupání“ převládá optimistické ladění, mohou se však vyskytovat také obavy z nepředvídatelného. Così podobného bylo konstatováno Chrzem (2003) v případě vyprávění „je to tak, jak to má být“, kde se vedle důvěry a optimismu vyskytuje opakovaná tendence věci „nezakříknout“, což je doprovázeno „zaklepáním“. V případě žánru „trvalé klesání“ je převládajícím laděním pesimismus, beznaděj a pocity bezmocnosti. Specifickým druhem emocionality se vyznačuje žánr „moratorium“. Jak již bylo naznačeno, jedná se zde o rezignaci na možnost ovlivňování životního průběhu. Jak pozitivní, tak také negativní zkušenost je akceptována bez velkých emocí. Prožívání se tak stává mělký, povrchním a může být doprovázeno pocity nudy a prázdnoty.

Uvedené příklady ukazují, že emocionální reakce a ladění jsou součástí narativní organizace zkušenosti. Ať již se jedná o ladění optimismu a důvěry, o obavy z nadcházejících hrozeb, o předjímání rizika a zvládání zklamání, o pesimismus a beznaděj či o různé způsoby zvládání krizí, jedná se vesměs o emoce ztvárněné prostřednictvím narativní konstrukce. Narativní perspektiva umožňuje chápat emoce především jako součást narativní struktury jednání (Bamberg 1997, Lazarus, 1999, Stein, Trabasso, 1993). Počínaje Aristotelovou „Poetikou“ lze v rámci uvažování o příběhu sledovat určité nadřazení roviny jednání nad rovinou prožívání. Na druhé straně již v Aristotelově (1993) teorii dramatu, zvláště v pojetí očistného účinku tragického děje, je kladem důraz na prožívání pocitů strachu a soucitu. Aristotelova katarze bývá obvykle chápána jako odreagování emocionálních tenzí. Oproti takovému chápání ukazuje Ricoeur (1984), že katarze spočívá především ve vřazení emocí do určité struktury, ve které hraje důležitou roli prvek poznání. To nás přivádí k třetímu aspektu žánru životního příběhu, jímž je rovina reflexe a porozumění.

2. 3. Anagnorisis

Výraz anagnorisis označuje určitou část děje, ve které dochází k rozpoznání. Aristoteles definuje v „Poetice“ (1993) anagnorisis jako „změnu nevědomosti v poznání“. Toto rozpoznání, časově lokalizovatelné v určitém momentu děje, je však zároveň výrazem určitého typu porozumění, které je příznačné pro příslušný žánr. Například v závěru komedie dochází k rozpoznání, že nic nebrání hrdinově sňatku, nebo v hrdinském vyprávění dochází v určitém momentu k rozpoznání hrdiny, který určitým činem prokáže své hrdinství. Výrazu anagnorisis je tedy možné použít v obecnějším slova smyslu, tj. pro označení skutečnosti, že příběh je nositelem určitého druhu porozumění a reflexe

Žánr životního příběhu je výrazem a současně také nástrojem určitého druhu „narativního porozumění“ (Ricoeur, 1985). Ve vyprávění jsou jednání a prožívání vřazeny do určitého druhu srozumitelné souvislosti. Skrze svojí narativní organizaci dostává život tvar, řád, souvislost, směřování a také smysl. Prostřednictvím narativní konstrukce je život ztvárněn a současně také interpretován. Vyprávění v sobě obsahuje důvody lidských činů (Bruner, 1996) a činí tak lidský svět srozumitelným. Podstatnou funkcí narativní konstrukce je, že zdůvodňuje a ospravedlňuje jednání a zhodnocuje cíle, k nimž toto jednání vede. Prostřednictvím žánru životního příběhu se člověk rozvrhuje jako jednající bytost, tj. jako

bytosť, ktorá sa určitým spôsobom „aktérstvi“ vzťahuje k tomu, „oč se v živote jedná“, a jejíž jednání - stejně tak jako jednání druhých lidských bytostí - má své důvody.

Doposud se ukázalo jako užitečné dívat se na žánr příběhu z hlediska zvládnání životních těžkostí. Zde se rýsuje možnost chápat zvládnání životních těžkostí v souvislosti s Brunerovým pojmem „potíž“ (Bruner, 1996). Lze předpokládat, že žánry životních příběhů dávají smysl tím, jak odpovídají na výzvy, nároky, hrozby, ztráty a na vše, co s sebou život přináší. Jak již bylo řečeno, tyto žánry nejen vyprávíme, ale také žijeme. Žánry umožňují životu rozumět a zároveň ho žít.

Rovinu porozumění jako důležitý aspekt žánru je možné ilustrovat například srovnáním žánrů „moratorium“ a „metanoia“ (Čermák, 2004). V žánru „moratorium“ je život akceptován jako svého druhu absurdní, bez možnosti ovlivňovat dění a bez emocionální účasti, i zde se však jedná o určitý druh porozumění, tj. o určitou podobu dávání smyslu. Svým způsobem zůstává otázka smyslu v žánru „moratorium“ stále naléhavá a palčivá (to, co je takříkajíc „zmrazeno“, ještě nepřestává existovat). Naproti tomu v žánru „metanoia“ se dostává otázka smyslu explicitně a výrazně do popředí. Život je zde ztvárněn a prožíván jako intenzivní hledání a nalézání smyslu a hodnot. Dochází zde k jakémusi „přepisování“ dosavadního života spočívajícím v intenzivním přehodnocování minulosti a v hledání nové koherence a nového směřování.

Příběh sám je porozuměním, toto porozumění však může být v různé míře reflektováno. Narativně strukturovaná zkušenost se vyznačuje různou mírou reflexe, tj. různým uplatněním „krajiny vědomí“ (Bruner, 1996). „Filtr vědomí“ vytvářený příběhem představuje určité hledisko. Žánry životních příběhů se výrazně liší hlediskem, z něhož ztvárňují život. Chrz (2003) identifikoval v autobiografických vyprávěních několik typů hledisek: Jako nejčastější se vyskytuje hledisko subjektivní perspektivy gramaticky vyjádřené v první osobě jednotného čísla. Vedle své vlastní subjektivní perspektivy ztvárňují respondenti také perspektivu druhých, a to buď v rámci vyprávění ve třetí osobě, nebo v případech, kdy tyto druhé nechávají promluvit samotné. Dalším typem perspektivy významně se uplatňující ve zkoumaných autobiografických vyprávěních je hledisko „generalizované osoby“, mající obvykle gramatickou formu třetí osoby se subjektem „člověk“. V některých autobiografických vyprávěních ztvárňují vyprávějíci svoji zkušenost v dialogu či v konfrontaci hledisek.

Literatura:

Aristoteles: Poetika. Praha, Gryf 1993.

Bamberg, M.: A Constructivist Approach to Narrative Development. In: Bamberg, M. (Ed.): Narrative Development: Six Approaches. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass. 1997.

Bruner, J. S.: Culture of Education. Cambridge, MA, Harvard University Press 1996.

Čermák, I.: „Genres” of life-stories. In: Roberts, B., Robinson, D. (Eds.): Narrative, Memory and Identity. Theoretical and Methodological Issues, Huddersfield, Huddersfield University, 2004, 211-221.

Frye, N.: Anatomie kritiky. Brno, Host, Teoretická knihovna 2003.

Hendl, J.: Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha, Karolinum, 1997.

Chrz, V.: Možnosti narativního přístupu k autobiografickému rozhovoru. Bulletin PsÚ, 9, 2003, 1, 21-57.

Lazarus, R. S.: Stress and emotion: A new synthesis. New York, Springer 1999.

Liebliech, A., Tuval-Mashiach, R., Zilber, T.: Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage 1998.

Murray, K. D.: The construction of identity in the narratives of romance and comedy. In: Shotter, J., Gergen, K. (Eds.): Texts of Identity. London. Sage 1989, 176-205.

Ricoeur, P.: Time and Narrative, vol. I.-II. Chicago, University of Chicago Press 1984, 1985.

Ricoeur, P.: Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning. Fort Worth, Texas Christian University Press 1976.

Stein, N. L., Trabasso, T.: The organization of emotional experience: Creating links among emotion, thinking and intentional action. In: Stein, N., Oatley, K. (Eds.): Cognition and Emotion, 6, 1992, 225-244.

Tyl, J.: Časové horizonty. Příspěvek k problematice pojmu životního času a metodám jeho zkoumání. doktorská disertační práce, Praha, Filozofická fakulta 1985.

DOTAZNÍK AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA VODIČOV (DSV): VÝVOJ ŠKÁLY NA POSUDZOVANIE AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA VODIČOV A VODIČIEK

Iveta JELEŇOVÁ*

Abstrakt: Cieľom prezentovaného príspevku bolo overiť reliabilitu a validitu novej 19-položkovej metodiky na posudzovanie agresívneho spôsobu riadenia motorového vozidla, Dotazníka agresívneho správania vodičov (DSV). Pri vývoji metodiky zameranej na správanie vodičov a vodičiek boli realizované dve štúdie. V Štúdiu I sme vytvorili sebaopisujúcu škálu DSV. V Štúdiu II sme na vzorke 115 vodičov a vodičiek zisťovali súbežnú kritériovú validitu novej škály s metodikou Driving Anger Scale (Deffenbacher, Oetting, Lynch, 1994) a Dotazníkom na sebaopisovanie agresívneho spôsobu jazdy. DSV obsahuje štyri subškály, ktoré zaznamenávajú hodnoty koeficientu α od 0.69 do 0.92. Ako sme očakávali, subškály korelujú s prežívaním hnevu v dopravných situáciách a agresívnym správaním pri jazdení. Výsledky naznačujú, že škála môže byť používaná pre výskumné účely a ako sebaopisujúci nástroj.

Kľúčové slová: agresívny spôsob jazdy, nahnevani vodiči, validizácia

V ostatných rokoch sa celosvetovo venuje zvýšená pozornosť bezpečnosti na cestách. Problematika agresívneho spôsobu riadenia motorového vozidla vzbudila pozornosť nielen médií a verejnosti, ale vyvoláva narastajúci záujem i v psychologicko-nej obci.

V ostatných rokoch výskumníci vytvorili niekoľko sebaopisujúcich metodík merajúcich rôzne aspekty agresívneho jazdenia, ako sú pomsta (Wiesenthal, Hennessy, Gibson, 2000), hnev v dopravných situáciách (Deffenbacher, Oetting, Lynch, 1994; Deffenbacher et al., 2002) a následné prejavy hnevu v aktoch „cestnej zúrivosti“ (DePasquale et al., 2001), či štýl jazdy všeobecne (Taubman-Ben-Ari, Mikulincer, Gillath, 2004).

Cieľom štúdie bolo vytvoriť nástroj na posúdenie agresívneho správania vodičov a vodičiek v rôznych obťažujúcich dopravných situáciách a overiť reliabilitu a validitu škály. V prezentovanej štúdiu ponúkame prvé výsledky.

Štúdia I

Vzorka

Sto deväťdesiatosem účastníkov prevažne z Košíc, Vranova nad Topľou, Michaloviec a Prešova, ktorí vlastnia vodičský preukaz a sú aktívnymi vodičmi (t. j. jazdili ostatný rok), bolo získaných do štúdie na základe dobrovoľnosti. Účastníkov sme získali pomocou lavínového výberu (tzv. technika „snowball“): dotazník sme dali vzorke známych, ktorí o jeho vyplnenie požiadali priateľov, členov rodiny a známych.

Vzorku tvorilo 76 žien (38,4%) a 122 mužov (61,6%) vo veku od 19 do 61 rokov ($M = 37$, $SD = 10.4$). Respondenti a respondentky šoférovali v priemere 14.9 roka ($SD = 9.8$), minimálne 1 rok a maximálne 37 rokov. 5 subjektov ostatný rok nešoférovalo, 2 subjekty neuviedli, či ostatný rok šoférovali, a tak boli zo štúdie vylúčení.

* Príspevok bol vytvorený na základe výskumu realizovaného autorkou počas doktorandského štúdia v internej forme na Spoločenskovednom ústave SAV v Košiciach.

Postup

Položky pre Dotazník agresívneho správania vodičov (DSV) boli vytvorené z existujúcej odbornej a populárnej literatúry, využitím položiek z dotazníka Driving Vengeance Questionnaire (Wiesenthal, Hennnessy, Gibson, 2000), položiek z dotazníka The Propensity for Angry Driving Scale (DePasquale et al., 2001) a pridaním ďalších originálnych položiek, ako aj na základe pozorovania agresívneho spôsobu riadenia motorových vozidiel. Výber dopravných situácií bol realizovaný s ohľadom na možné agresívne reakcie. Výsledný dotazník pozostával z 37 situácií vytvorených spôsobom popísaným vyššie.

Účastníkov výskumu sme požiadali, aby pozorne prečítali každý výrok a zakrúžkovaním príslušného čísla Likertovej škály mali označiť, ako by v danej situácii reagovali (od 1 = veľmi pokojne po 6 = veľmi nahnevane).

Zber dát sme realizovali v apríli a máji 2004, začal sa v týždni od 5. do 11. apríla 2004. Nadväzoval na týždeň bezpečnosti cestnej premávky vyhlásený Európskou hospodárskou komisiou Organizácie spojených národov, zameraný na agresívne správanie účastníkov cestnej premávky.

Výsledky

Na základe t-testov (pohlavie ako nezávislá premenná) sme vybrali 19 položiek s najvyšším priemerným skóre, ktoré neboli rodovo podmienené (t. j. nezískali sme signifikantne významné rozdiely). Položky, v ktorých boli t-testom zistené signifikantne významné rozdiely medzi mužmi a ženami boli vyradené. Z ostatných položiek bol vytvorený druhý dotazník (DSV), ktorý pozostával z 19 situácií so 4 odpoveďovými škálami, konštruovanými na základe interakčného prístupu. Možnosti odpovede boli konštruované tak, aby variovali s ohľadom na typ agresívnych reakcií.

Štúdia II

Vzorka

Vzorka pozostávala zo 115 vodičov a vodičiek (61 mužov a 54 žien), prevažne z okresov Košice, Michalovce, Vranov nad Topľou a Sobrance. Boli vo veku 19 až 61 rokov, s priemerným vekom 37.4 roka a so smerodajnou odchýlkou 10.4 roka (AM = 38.9 pre mužov, AM = 35.7 pre ženy). Účasť bola dobrovoľná, na základe osobného kontaktu alebo cez sprostredkovateľov. Podmienkou pre zaradenie do výskumu bolo, aby respondent/ka bol/a aktívnym vodičom, t. j. jazdil/a ostatný rok. Respondenti a respondentky šoférovali od jedného do 37 rokov, s priemerom 15.2 roka skúseností (AM = 17.8 pre mužov, AM = 12.3 pre ženy).

Metodiky

- I. Dotazník agresívneho správania vodičov (DSV). Obsahuje 19 obťažujúcich dopravných situácií. Každú situáciu osoba posudzuje na štyroch päťbodových škálach. Úlohou respondenta je označiť na škále ako by reagoval v danej situácii (1 = určite áno, 5 = určite nie). Odpovede zahŕňajú prejavy extrémnej agresie (napr. vytlačíte druhé auto z cesty) po neagresívne reakcie (napr. neurobíte nič). Skóre pozostáva zo štyroch faktorov: verbálna agresia, výstražné signalizovanie, neagresívne reakcie, násilné jazdenie. Nižšie hodnoty v subškálach verbálna agresia, výstražné signalizovanie a násilné jazdenie predstavujú vyššiu mieru výskytu agresívnych prejavov, pričom nižšie hodnoty v subškále neagresívne správanie poukazujú na častejší výskyt tohto typu správania. Hrubé skóre môže dosahovať hodnoty od 19 do 95 bodov.

Príklad položky dotazníka:

Šoférujete neskoro v noci a vozidlo blížiacie sa oproti vám má zapnuté diaľkové svetlá. Bliknete svetlami, ale jasné svetlá druhého vozidla sa nezmenia. Ako by ste reagovali?

- Počkáte, kým auto prejde, aby ste opäť videli.
- Začnete hlasno nadávať.
- Zasvietite diaľkové svetlá na odplatu.
- Otočíte sa a nasledujete druhé vozidlo so zapnutými diaľkovými svetlami.

- II. Driving Anger Scale (DAS). 14-položkový dotazník DAS (Deffenbacher, Oetting, Lynch, 1994) popisuje rôzne dopravné situácie. Úlohou respondentov je označiť na päťbodovej škále (1 = žiadny, 5 = veľmi veľký) množstvo hnevu, ktoré by v nich daná situácia vyvolala. Cronbachova α bola v našej vzorke vysoká (0.89), a tak výsledné skóre tvorí súčet ratingov pre 14 položiek. Vyššie skóre reprezentovalo väčšiu intenzitu hnevu pri riadení motorového vozidla.
- III. Dotazník na sebaoposúdenie agresívneho spôsobu jazdy (SADB). Dotazník na sebaoposúdenie agresívneho spôsobu jazdenia bol vytvorený úpravou metodiky General Aggressive Driving Behaviours (Wiesenthal, Hennessy, Gibson, 2000). Na piatich Likertových škálach (od 0 = nikdy po 4 = takmer vždy) respondenti posudzovali svoje správanie pri šoférovaní. Položky zahŕňali nadávky/krik, natláčanie sa na druhé vozidlo zozadu, trúbenie ako prejav hnevu, obscénne gestá a blikanie svetlami. Vyššie skóre, vypočítané ako súčet piatich položiek, indikuje vyššiu účasť na agresívnom správaní počas jazdy.
- IV. Demografický dotazník. Demografický dotazník vyplňaný subjektmi obsahoval štandardné osobné informácie zahŕňajúce vek, pohlavie, stupeň vzdelania. Ďalej respondenti a respondentky odpovedali na otázky súvisiace s ich šoférovaním: koľko rokov šoférujete, ako často jazdíte.

Postup

Požiadali sme účastníkov výskumu, aby vyplnili súbor dotazníkov, ktorý obsahoval škály merajúce agresívne správanie vodičov, agresivitu, hostilitu, hnev, sociálnu žiaducnosť a dopravné správanie. Vzhľadom na citlivý charakter zisťovaných dát všetky dotazníky boli vyplňané anonymne. V inštrukcii boli účastníci uistení, že s odpoveďami sa bude zaobchádzať ako s dôvernými. Pre minimalizáciu výskytu sociálne žiaducich odpovedí sa dotazníky po vyplnení vracali v zalepenej obálke.

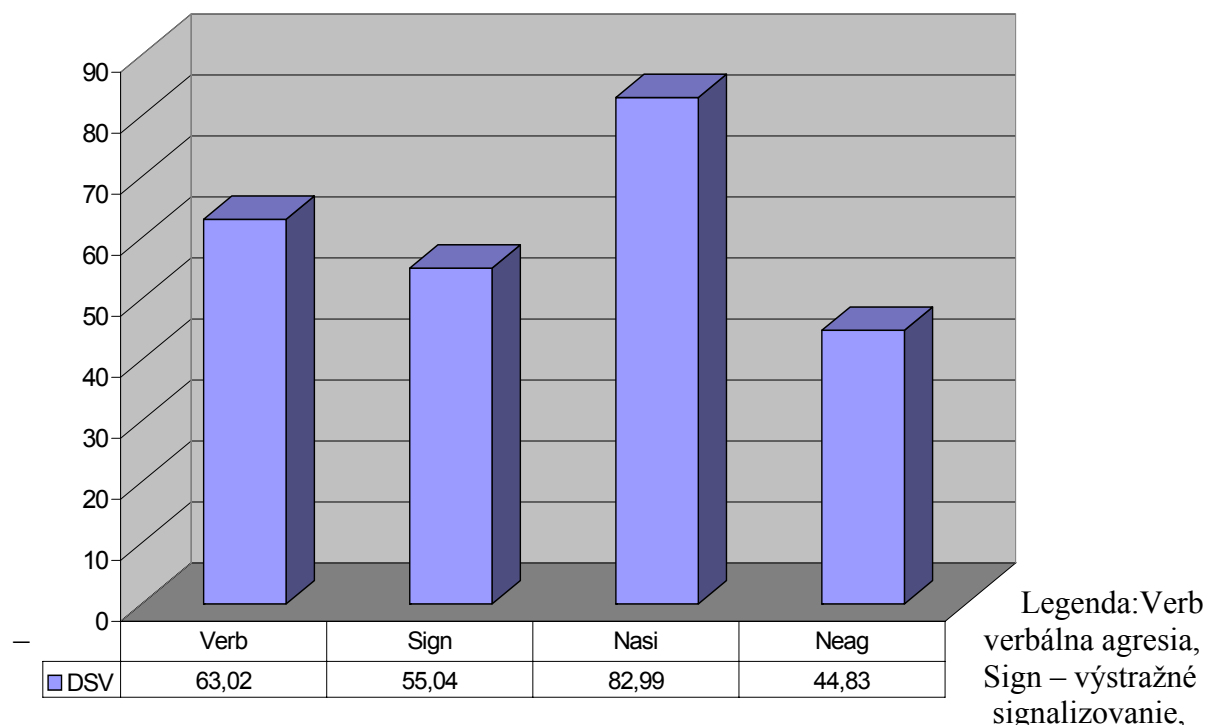
Výsledky

Dotazník agresívneho správania vodičov (DSV) obsahuje štyri subškály – verbálna agresia, výstražné signalizovanie, násilné jazdenie a neagresívne správanie. Vypočítali sme hodnoty Cronbachovej alfy na odhad vnútornej konzistentnosti jednotlivých subškál testu, ktoré uvádzame v Tabuľke 1. Subškály agresívneho správania zaznamenávajú vysoké hodnoty koeficientu alfa v okolí hodnoty 0.9. Nižšiu hodnotu vidíme v subškále neagresívne správanie.

Tabuľka 1 Reliability (Cronbachova alfa) subškál Dotazníka agresívneho správania vodičov (DSV)

Subškály DSV	Alfa
Verbálna agresia	.89
Výstražné signalizovanie	.86
Násilné jazdenie	.92
Neagresívne správanie	.69

Graf 1 zobrazuje priemerné hodnoty vo využívaní jednotlivých postupov správania v popisovaných dopravných situáciách.



Nasi – násilné jazdenie, Neag – neagresívne správanie.

Graf 1 Priemerné hodnoty pre štyri varianty správania vodičov a vodičiek

Na odhalenie vzťahov medzi faktormi sme použili výpočet Pearsonovho korelačného koeficientu. Signifikantné pozitívne korelácie sme zistili medzi verbálnou agresiou, výstražným signalizovaním a násilným jazdením, s $r_{(s)}$ v rozpätí od .519 do .598, všetky $p_{(s)} < 0.001$. Medzi tromi maladaptívnymi štýlmi jazdy a neagresívnym správaním pri riadení motorového vozidla sme našli negatívny a signifikantný vzťah, $r_{(s)}$ v rozpätí od -.305 do -.402, všetky $p_{(s)} < 0.01$.

Nasledujúca tabuľka podáva informáciu o vzájomných koreláciách medzi jednotlivými spôsobmi správania.

Tabuľka 2 Interkorelácie subškál DSV

	2	3	4
1. Verbálna agresia	.598 ***	.595 ***	-.305 **
2. Výstražné signalizovanie	--	.519 ***	-.324 **
3. Násilné jazdenie		--	-.402 ***
4. Neagresívne správanie			--

** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Ak je DSV validným nástrojom na meranie agresívneho jazdného správania, potom by subškály agresívneho správania mali negatívne korelovať (vzhľadom na reverzný význam hrubého skóre v metodikách) s prežívaním hnevu v dopravných situáciách (Driving Anger Scale: Deffenbacher, Oetting, Lynch, 1994) a agresívnym správaním pri jazdení (Dotazník na sebaopisovanie agresívneho spôsobu jazdy). Subškála neagresívne správanie by mala s vyššie uvedenými metodikami korelovať pozitívne.

Pearsonove korelačné koeficienty uvedené v Tabuľke 3 podporujú validitu Dotazníka agresívneho správania vodičov a jeho subškál.

Tabuľka 3 Pearsonove korelačné koeficienty pre subškály DSV

	Driving Anger Scale	Dotazník na seba posúdenie agresívneho spôsobu jazdy
Verbálna agresia	-.541 ***	-.473 ***
Výstražné signalizovanie	-.534 ***	-.511 ***
Násilné jazdenie	-.448 ***	-.434 ***
Neagresívne správanie	.248 *	.52 ***

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Diskusia

Hlavným cieľom prezentovanej štúdie bola konštrukcia a následná validizácia nástroja postihujúceho agresívne reakcie vodičov a vodičiek v rôznych obťažujúcich dopravných situáciách.

Vývoj škály prebiehal v dvoch fázach. Prvé zistenia, uvádzané v príspevku, sú pomerne sľubné. Naznačujú, že Dotazník agresívneho správania vodičov má dobré psychometrické vlastnosti. Konkrétne, výsledky Štúdie II signalizujú, že DSV je reliabilná škála ($\alpha = .92$), ktorú tvoria štyri vnútorne konzistentné subškály - verbálna agresia, výstražné signalizovanie, násilné jazdenie a neagresívne správanie.

Ako sme predpokladali, medzi subškálami DSV a Driving Anger Scale i Dotazníkom na seba posúdenie agresívneho spôsobu jazdy existuje silný vzťah. Vodiči s vyšším prežívaním hnevu v dopravných situáciách častejšie vykazujú verbálnu agresiu, ako naznačuje štatisticky významná korelácia medzi premennými ($r = -.541$). Podobne vodiči s vyššou mierou prežívania hnevu vykazujú častejšie neadekvátne použitie výstražnej signalizácie ($r = -.534$) a násilného správania pri riadení motorového vozidla ($r = -.448$).

V ďalšom výskume chceme overiť konvergentnú validitu Dotazníka agresívneho správania vodičov a zistiť vzťah medzi DSV a demografickými údajmi (napr. vek, vzdelanie) a či je DSV citlivý na sociálne žiaduce odpovede.

Literatúra

- Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., Lynch, R. S. (1994): Development of a Driving Anger Scale. *Psychological Reports* 74, 83-91.
- Deffenbacher, J. L. et al. (2002): The Driving Anger Expression Inventory: a measure of how people express their anger on the road. *Behavior Research and Therapy* 40, 717-737.
- DePasquale, J. P. et al. (2001): Measuring road rage. Development of the Propensity for Angry Driving Scale. *Journal of Safety Research* 32, 1-16.
- Taubman-Ben-Ari, O., Mikulincer, M., Gillath, O. (2004): The multidimensional driving style inventory – scale construct and validation. *Accident Analysis and Prevention* 36, 323-332.
- Wiesenthal, D. L., Hennessy, D., Gibson, P. M. (2000): The Driving Vengeance Questionnaire (DVQ): The Development of a Scale to Measure Deviant Drivers' Attitudes. *Violence and Victims* 15, 115-136.

MOŽNOSTI A MEZE EVALUACE VÝCVIKŮ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Božena JÍŘINCOVÁ, Michal SVOBODA

bjirinco@kps.zcu.cz lsvoboda@kps.zcu.cz

Metodické oddělení pro řízení rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí při katedře psychologie, FPe ZČU v Plzni

Jednou z možností, jak systematicky a cíleně zvyšovat osobnostní a sociální kompetence člověka, je realizování výcviků zaměřených na rozvoj osobnosti jednotlivců a rozvoj sociálních skupin (školních tříd, pracovních skupin). Výcviky osobnostních a sociálních dovedností jsou procesem, při kterém dochází k ovlivňování účastníků a sociálních skupin prostřednictvím výcvikových metod a organizačních forem v závislosti na předem stanovených cílech. Důležitým činitelem, který ovlivňuje průběh a výsledky výcviku, je i osobnost lektora.

Ve výcvicích osobnostních a sociálních dovedností se používají metody, které jsou založeny na **osobní prožitkové zkušenosti**. Jejich účinnost je podmíněna kvalitou procesů sociálního učení. Prostřednictvím těchto metod lze dosáhnout zdokonalení sociálních dovedností, které se týkají jak vztahu k sobě samému (např. sebepoznání a sebereflexe, rozpoznání a přiměřené pojmenování emocí, autenticita), tak mezilidských vztahů (empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování za sebe sama, naslouchání, pochopení stanoviska druhého člověka, tolerování odlišných pohledů, poznávání druhých, mezilidská komunikace, zvládání konfliktů atd.). Výcvikové metody

- **jsou založeny na simulovaných nebo reálných sociálních situacích**
- **staví na situaci „zde a nyní“ (tj. ve skupině) a na jejím prožitku**
- **využívají sebereflexe účastníků a poskytují jim konstruktivní zpětnou vazbu o jejich sociálním chování**
- **vedou k vytváření a rozvíjení sociálních dovedností a zkušeností**
- **mohou být využity také ke změně stávajících sociálních dovedností, resp. způsobu sociálního chování (způsobu řešení sociálních situací).**

Jednou z aktuálních otázek, vztahujících se k výcvikům osobnostních a sociálních dovedností, je **měření jejich efektivity**. Každý výcvik sociálních dovedností je nutno nejen naplánovat (stanovit cíle, profil absolventů, metody), ale také systematicky kontrolovat, vyhodnocovat a na základě zpětné vazby flexibilně regulovat. Ověřování efektivity výcvikových programů je přínosné pro účastníky, pro lektory i pro vzdělávací instituce, které výcvik organizují.

V současné době je jen velmi málo výcvikových programů hodnoceno systematicky, v některých výcvicích hodnocení úplně chybí. Často je evaluační hodnocení opomíjeno i tam, kde by mělo hrát významnou roli (např. u výcvikových programů zaměřených na pozitivní ovlivňování sociálního klimatu školní třídy apod.). Jednou z příčin tohoto stavu je s největší pravděpodobností náročnost hodnocení – ať už z hlediska časového, finančního či metodologického. Na rozdíl od běžných „nevýcvikových“ vzdělávacích programů je ověřování efektivity výcviků problematické především tím, že hlavním cílem výcviku není naučit účastníky teorii osobnostních a sociálních dovedností, ale především je tyto dovednosti naučit používat v běžném osobním a pracovním životě. Snáze se na základě didaktických testů zjišťují vědomosti o něčem, než úroveň osvojení osobnostních a sociálních dovedností. I přes tyto obtíže má podle našeho názoru hodnocení výcviků osobnostních a sociálních dovedností nesporný význam. Díky tomu můžeme najít odpovědi např. na následující otázky:

Dochází v průběhu výcviku k určitým osobnostním změnám u účastníků? Dochází ve skupině v průběhu výcviku ke změnám v interpersonálních vztazích? K jakým osobnostním změnám u účastníků dochází? K jakým interpersonálním změnám ve skupině dochází? Jsou po skončení výcviku patrné v osobnosti účastníka změny korespondující s vytýčenými cíli výcviku? Byly zvoleny pro dosažení stanovených cílů správné organizační formy a metody? Je prožitek z technik a následně z celého výcviku u všech účastníků stejný?

Při ověřování výcvikového programu je nutné postupovat stejně jako při řešení každého metodologického problému, který spadá do pedagogického a psychologického výzkumu. Podrobný postup ověřování efektivity výcvikového programu z pohledu řešení metodologického problému budeme demonstrovat na příkladu interakčního výcviku. Ten je specifickou formou sociálně psychologického výcviku se zaměřením na ovlivňování klimatu sociálních skupin. Cílem interakčního výcviku je za použití rozmanitých metod vytvoření optimálních podmínek pro rozvoj interakcí v sociální skupině, navození a podpora těchto interakcí. Členové výcvikové skupiny mají možnost na základě vlastních aktivit a prožitků získat vhled do problematiky sociální percepce a sociálního chování. Účastí v jednotlivých aktivitách získává jedinec podstatně více informací o druhých, je lektory veden k cílené sociální percepci, zaměřené na hlubší poznání členů skupiny a zároveň je nucen k chování, které pro něj není běžné a obvyklé. Souběžně probíhající sebepoznávání a poznávání druhých navozuje procesy aktivního sociálního učení.

Výcviky sociálních dovedností můžeme strukturovat na část přípravnou, realizační a evaluační. V přípravné fázi věnujeme pozornost zejména vytýčení cílů výcviku a volbě metod a technik, které budou v průběhu výcviku využívány. Během výcviku i v jeho závěru je pozornost lektorů věnována účinnosti výcviku, případně účinnosti jednotlivých konkrétních metod a technik. V rámci ověřování efektivity interakčních výcviků se nejčastěji zjišťují změny, které se týkají stupně soudržnosti skupiny a kvality navozených interpersonálních vztahů v závislosti na zvolených metodách a organizačních formách. Po vyjasnění záměru evaluačního projektu můžeme systematicky přistoupit k formulaci výzkumného problému: Jaký vliv mají zvolené metody a organizační formy na dosažení cílů interakčního výcviku?

Další významnou fází při ověřování účinnosti výcviku je **zmapování výzkumného pole** s cílem ujasnit si rozsah i obsah vlastního zkoumaného prostoru. Důležitým krokem je vymezení proměnných výzkumu. Jako proměnnou označujeme ten prvek zkoumání, který nabývá různých hodnot, jež jsou měřitelné. Z výcvikového hlediska mohou být proměnnými např. pohlaví, počet účastníků, stupeň vzdělání účastníků, jednotlivé osobnostní a sociální dovednosti, použité organizační formy, metody atd. Nejdříve je nutné stanovit nezávislé, závislé a intervenující proměnné ve vztahu k výcvikovému programu. Aby se proměnná mohla zkoumat, musí se operačně definovat. Operační definice dává proměnnou do pozorovatelných, zjistitelných, měřitelných souvislostí. Určuje operace, které se uskuteční při jejím měření. Pokud bychom chtěli měřit učební výstupy žáků, můžeme při operační definici proměnné určit stupeň a kvality osvojení si učiva. Do obtíží se dostáváme, chceme-li měřit úroveň osvojených osobnostních a sociálních dovedností. V takovém případě se nabízejí posuzovací škály, kde jednotlivé stupně definují úroveň použití osobnostních a sociálních dovedností v praxi.

Dalším krokem v tvorbě evaluačního projektu je **vymezení výzkumného pole** s přehledem základních proměnných, které ovlivňují dosahování cílů ve výcvikovém programu. Výzkumné pole evaluačního projektu můžeme vymezit z pohledu vstupních, intervenujících (výcvikových) a výstupních proměnných.

Všechny nezávislé a závislé proměnné, které figurují na začátku výcviku, můžeme také označit jako **proměnné vstupní**. Patří sem proměnné, které se vztahují k účastníkům, lektorům, skupině, stanoveným cílům, zvoleným organizačním formám a metodám i k dalším faktorům, jako je makroprostředí výcviku a materiálně technické vybavení. V průběhu

výcviku pôsobí promenné, ktoré se vzťahujú predovšetkým k úrovni práce lektora a flexibilní aplikaci organizačních forem a metod. Průběh výcviku ovlivňuje řada **intervenujících proměnných**, které se nedají předem přesně definovat (neočekávané situace, počasí atd.). Jako **výstupní proměnné** můžeme označit změny, ke kterým došlo na úrovni jednotlivých účastníků a celé výcvikové skupiny. Do výstupních proměnných patří i prvky, které se vzťahují k práci lektora.

Jako příklad uvádíme vymezení výzkumného pole z hlediska proměnných, které ovlivňují dosažení cílů interakčního výcviku (tj. dosažení osobnostních a sociálních změn u účastníků):

- **proměnné, vztahující se k účastníkům:**

věk, pohlaví, osobnostní vlastnosti, aktuální úroveň sociálních dovedností, úroveň sebepojetí účastníka, míra fyzické a psychické odolnosti, očekávání a postoje k výcviku, motivace účasti, angažovanost účastníků aj.

- **proměnné, vztahující se k lektorům:**

věk, pohlaví, osobnostní vlastnosti, úroveň sociálních dovedností, teoretické znalosti, praktické dovednosti, předešlé zkušenosti, styly řízení a vedení, sebranost týmu lektorů, úroveň kreativity aj.

- **proměnné, vztahující se ke skupině:**

kvalita interpersonálních vztahů, koheze skupiny, složení skupiny, (pohlaví členů, věk, profese), postoj účastníků ke skupině, velikost skupiny, délka trvání skupiny aj.

- **proměnné, vztahující se k cílům:**

osobnostní rozvoj účastníků, rozvoj sociálních dovedností, formování sociální skupiny, pozitivní ovlivňování sociálního klimatu ve skupině aj.

- **proměnné, vztahující se k organizačním formám a metodám:**

délka výcviku, úroveň výcvikových prostor, použitá metoda, náročnost a řazení jednotlivých metod

- **další proměnné:**

širší prostředí výcviku, technické a materiální vybavení, počasí, nepředvídatelné situace aj.

Po podrobné analýze výzkumného pole, tj. všech proměnných, které mají na výcvikový proces vliv, přistoupíme ke **zjednodušené formě modelu výzkumného pole**. Při ověřování efektivity výcviku je důležité určit proměnné, s kterými budeme dále v evaluačním projektu pracovat a které jsou pro evaluační proces klíčovými. Na základě zúženého modelu výzkumného pole, ve kterém jsou zachyceny všechny důležité proměnné zasahující do výzkumného problému, můžeme formulovat otázky pro zjišťování evaluačních údajů. **Formulace otázek** vychází z jednotlivých proměnných zúženého modelu výzkumného pole. Každá evaluace vyžaduje rozdílnou formulaci otázek. Volba otázek a jejich formulace je ovlivněna typem výcviku osobnostních a sociálních dovedností, délkou výcviku, strukturou skupiny, zvolenými cíli a zkušenostmi lektorů. Pro ilustraci uvádíme výběr otázek vztahujících se k interakčnímu výcviku:

- formulace otázek, vycházejících ze vstupních proměnných

Jakou mají účastníci představu o výcviku?

Co očekávají účastníci od výcviku?

Jaký vztah a postoj zaujímají účastníci k účasti na výcviku?

Jaké vztahy mají účastníci mezi sebou ve výcvikové skupině?

Jaké pocity budou prožívat účastníci, když při výcviku budou hovořit o sobě před ostatními členy skupiny?

Co budou prožívat účastníci výcviku při fyzickém kontaktu (dotyky rukou, slepecká vycházka, atd.) s druhými lidmi ze skupiny v rámci výcvikových aktivit?

Jaké vzťahy majú účastníci medzi sebou ve výcvikovej skupině?

- formulace otázek, vycházejících z fáze intervence

Jaký přínos mají výcvikové techniky pro účastníky? Jaký přínos mají pro skupinu?

- formulace otázek, vycházejících z výstupních proměnných

Jaký význam vidí účastníci ve výcviku po jeho absolvování?

Jaký vztah a postoj zaujímají účastníci k výcviku po jeho absolvování?

Pomohl absolvovaný výcvik účastníkům: Poznat lépe sami sebe? Poznat své reakce v nečekaných situacích? Více si uvědomit svou vlastní hodnotu a jedinečnost? Více si uvědomit hodnotu ostatních členů skupiny?

Naučil interakční výcvik účastníky: Lépe se vypořádat s negativními emocemi? Lépe interpretovat chování druhých lidí? Lépe řešit mezilidské konflikty? Objevili účastníci díky absolvovanému kurzu na sobě něco nového?

Přispěl absolvovaný výcvik: K větší spolupráci a kooperaci ve skupině? K lepší komunikaci ve skupině? K větší soudržnosti skupiny?

Změnil se postoj a celkový vztah účastníků ke skupině, se kterou absolvovali výcvik, a v jakém směru (pozitivním-záporném)?

Cítí se účastníci po absolvování výcviku ve skupině bezpečněji a uvolněněji?

Pro měření vstupních a výstupních proměnných zvolíme explorativní metodu dotazníku. Dotazník nám umožní zjistit informace o respondentovi v oblasti jeho názorů a postojů týkající se osobnostních vlastností, interpersonálních interakcí a vztahu k výcviku.

Důležitým zdrojem údajů pro zjišťování efektivity interakčního výcviku jsou názory účastníků na zvolené metody a organizační formy. Uvědomujeme si, že evaluační metody, které se opírají o názory účastníků, mohou poskytovat zkreslené informace, ale na druhé straně účastníci mohou být rychlým zdrojem důležitých informací, které lze snadno vhodnými metodami získat a v průběhu krátké doby vyhodnotit. Každý, kdo hodnocení efektivity výcviku chce provádět, si musí být vědom toho, že všechna jeho zjištění budou pouze přibližná. **S. Hermochová** k této problematice říká, že „*při dotazníkovém šetření se přitom vychází z dat introspektivních, která mohou být zkreslena („když jsem výcviku věnoval tolik času, musí být k něčemu dobrý“)*“⁽¹⁾. Autorka poukazuje i na to, že se v praxi osvědčují spíše jednoduché, praktické metody vyhodnocování. Doporučuje také držet se několika pouček: „*Chápat hodnocení jako průběžný proces, prováděný všemi, kteří se podílejí na přípravě výcviku (což znamená, že se na něm vedle vedoucího výcviku podílejí i účastníci sami). Je třeba se snažit o to, aby se hodnocení provádělo co nejsystematičtěji a využívat nástrojů k jeho provádění, které se v praxi osvědčily (jako jsou vyhodnocovací archy a polaritní profily)*“⁽²⁾.

Pro ověřování efektivity zvolených technik využijeme ratingové metody. Při realizaci výzkumu pomocí ratingů jde o posuzování jinak neměřitelných kvalit určitých jevů tak, že k posuzované hodnotě daného jevu přisuzují účastníci určitou kvantitativní hodnotu. Základem všech ratingů jsou tedy posuzovací stupnice (škály). **J. Pelikán** škály vymezuje jako: „*Vymezené kontinuum nebo rozměr, na němž nebo kolem něhož se umisťují úsudky. Je to metoda sloužící k záznamu jednotlivých vlastností posuzované osoby nebo posuzovaného předmětu posuzovatelem, a to způsobem, který zajišťuje určitou objektivnost a dovoluje kvantitativní zachycení jevů*“.⁽³⁾

Na základě analýzy jednotlivých proměnných můžeme stanovit **hypotézy**, díky nimž si vytvoříme předběžné názory na vazby mezi jednotlivými proměnnými, na kauzalitu studovaných jevů, a které budou verifikovány prostřednictvím metod empirického výzkumu. Při formulování hypotéz v evaluačních projektech výcviků osobnostních a sociálních dovedností je možno využít mnoha proměnných. Potíží bývá často skutečnost, že nelze u všech předpokládaných závislostí mezi dvěma či více proměnnými empiricky prokázat jejich

platnosť. K ověření platnosti je mnohdy zapotřebí většího počtu zkoumaných vzorků (jevů), a to je u výcviků sociálních dovedností obtížné. Jedním z klíčových subjektů ověřování platnosti účinnosti výcviků jsou samotní účastníci. Počet účastníků ve výcvikových skupinách se pohybuje maximálně kolem 20 osob. Prokázat objektivně závislosti proměnných, např. s využitím statistických metod, je při uvedeném počtu účastníků problematické.

Některé závislosti mezi zkoumanými jevy je z důvodu reliability celého výzkumného šetření nutné sledovat longitudinálně. Výcviky osobnostních a sociálních dovedností jsou ovšem v běžné praxi koncipovány tak, že lektoři mají možnost systematicky a cíleně pracovat se skupinou jen při realizaci vlastního výcviku. Po skončení výcviku jsou možnosti další práce se skupinou v oblasti rozvoje osobnostních a sociálních dovedností velmi omezené a problematické je i další ověřování účinnosti absolvovaného výcviku.

Dalším krokem je vytvoření vlastního výzkumného modelu, který vychází z podrobné analýzy výzkumného pole a z formulace hlavních a dílčích hypotéz. Výzkumným modelem zpřesníme další postup při řešení výzkumného problému. Z tohoto modelu se dají vyvodit potřebné výzkumné metody a techniky. Při sestavování výzkumného modelu budeme vycházíme ze základního cyklu aktivního sociálního učení a z modelů ověřování účinnosti výcviků sociálních dovedností.

Hojně používaným a v odborné literatuře často uváděným modelem projektu zaměřeného na ověřování efektivity výcviků osobnostních a sociálních dovedností je **Kirkpatrickův model**⁴⁾. Tento model je užitečný tím, že dává určitý návod k tomu, co je možné ve výcvikovém programu hodnotit: reakce (spokojenost účastníků s výcvikem), učení (postupné změny v oblasti znalostí, postojů a dovedností účastníků jako výsledku výcviku), chování (pozitivní změny), uplatnění transferu do praxe, výsledky (zejména významné pro vyjádření činnosti skupiny jako celku – zlepšení sociálního klimatu apod.).

E. Jarošová⁵⁾ prezentuje další typy výzkumných projektů zaměřené na ověřování efektivity výcviků osobnostních a sociálních dovedností. V praxi je velmi častý výzkumný projekt „jednoho měření“, který není výzkumným projektem v pravém slova smyslu. Jedná se o postup, kdy se sběr dat pro hodnocení provádí pouze u jedné výcvikové skupiny po absolvování výcvikového programu. Je možné jej vyjádřit následujícím schématem:

Výcviková skupina: I (intervence) - M (měření)

Hodnotitel po realizaci výcviku provede jedno měření (např. provede rozhovory s účastníky, předloží jim postojovou škálu či provede pozorování při práci). Je nepravděpodobné, aby tento přístup přinesl platné a spolehlivé výsledky. Pokud je neznámá vstupní úroveň účastníků, není možné s jistotou stanovit, že příznivé výsledky v období po výcviku byly způsobeny právě realizací programu.

Další možností je výzkumný projekt "**jedna skupina, dvě měření**", tj. **pretest-posttest**, kdy hodnotitel provede jedno měření hodnot zvolených proměnných na začátku a jedno na konci výcviku:

Výcviková skupina: M₁ (pretest) – I (intervence) – M₂ (posttest)

Výhodou je jednoduchost tohoto postupu. Nevýhodou je neprůkaznost výsledků hodnocení, neboť zaznamenané pozitivní změny v proměnných není možné jednoznačně připsat realizovanému výcvikovému programu. Mohou zde působit i další nám neznámé faktory intervenčního rázu.

K omezení pochybností, zda změny nebyly způsobeny jinými příčinami než tréninkem, je třeba použít **výzkumný projekt s kontrolní skupinou**, tj. skupinou osob, která se liší od skupiny "experimentální", výcvikové pouze v tom, že se neúčastní programu (v ideálním případě jsou jednotlivci do skupiny s tréninkem a bez tréninku přiděleni na základě náhodného výběru). Schématicky je tento typ projektu vyjádřen následujícím způsobem:

Experimentální skupina: M₁ (pretest) - I (intervence, tj. výcvik) - M₂ (posttest)

Kontrolní skupina, která absolvuje výcvik později: M_3 (měření) - M_4 (měření)

Statistická analýza výsledku měření M_1 a M_3 by měla ukázat počáteční shodu v úrovni experimentální a kontrolní skupiny. Jestliže dojde při měření M_2 a M_4 k významnému statistickému rozdílu, má hodnotitel větší jistotu než v předchozím případě, že k očekávanému efektu v experimentální skupině došlo. Může nastat i případ, kdy se významně liší M_1 a M_2 , stejně jako M_3 a M_4 , ale M_2 a M_4 vykazuje jen minimální rozdíl - v tom případě to mohly být jiné faktory než výcvik, které ovlivnily výsledky.

Intervenující proměnnou ovlivňující výsledky může být i samostatné měření (např. opakovaně pokládané otázky, týkající se určitých skutečností, mohou ovlivnit postoje respondentů, vést k jejich vyšší citlivosti vůči určitým jevům, a tak ovlivnit výsledky měření). Výzkumným projektem, který eliminuje vliv pretestu na výsledky, je tzv. **Solomonův výzkumný projekt čtyř skupin:**

Skupina 1: M_1 (pretest) - I (intervence, tj. výcvik) - M_2 (posttest)

Skupina 2: M_1 (pretest) - M_2 (posttest)

Skupina 3: I (intervence, tj. výcvik) - M_2 (posttest)

Skupina 4: M (měření)

Za předpokladu náhodného výběru jednotlivců do skupin je typ Solomonova výzkumného projektu komplexním systematickým postupem, který umožňuje dosáhnout největší kontroly vlivu nejen "pretestu", ale i dalších intervenujících proměnných.

Využití více skupin je možné pro ověření jak výsledku, tak i dalších typů proměnných, které pro výzkumné účely připadají v úvahu, ať už se jedná o proměnné na straně trenéra, účastníků či procesu výcviku (např. zjišťovat, která z možných metod je neúčinnější).

Když si však představíme běžnou situaci výcviku, je zřejmé, že v praxi je velmi obtížné připravit výzkumný projekt, který by pracoval se čtyřmi skupinami. Mnohdy je problémem získání jedné kontrolní skupiny, jež by byla vytvořena na základě náhodného výběru a jejíž členové by se v relevantních charakteristikách nelišili od skupiny experimentální (výcvikové). V těchto případech se naskýtají možnosti různých typů kvaziexperimentálních výzkumných projektů. Pokud je například prováděn určitý program výcviku osobnostních a sociálních dovedností s více skupinami postupně, naskytá se možnost zařazení do kontrolní skupiny těch, kteří se budou účastnit stejného výcvikového programu v další etapě.

V situaci, kdy není možné z jakéhokoliv důvodu pracovat s kontrolní skupinou, je vhodné u výcvikové skupiny provádět opakovaná měření, první měření provést v určité době před výcvikem, druhé na začátku výcviku, třetí po skončení výcviku, případně čtvrté po uplynutí určité doby po skončení výcviku.

Schématicky lze tento postup vyjádřit takto:

Výcviková skupina: M_1 (měření několik týdnů před výcvikem) - M_2 (měření v době začátku výcviku) - I (intervence, výcvik) - M_3 (měření v závěru výcviku)

Kdykoliv je to možné, je vhodné doplnit naznačený postup měřením po určitém čase. Účelem není jen zjistit, zda byla dosažená úroveň dodržena v čase, ale také to, aby se povzbudil transfer nabytých dovedností do skutečného života. Účelné je také zjistit, zda neexistují překážky pro využití nabytých znalostí a dovedností v prostředí organizace (např. školy, školní třídy, pracovní skupiny, jejíž jsou účastníci výcviku součástí).

Je zřejmé, že uváděné projekty ověřování účinnosti mají různou míru dodržování metodologických principů. Je tedy na místě resignovat a neprovádět hodnocení efektivity realizovaného výcviku vůbec, není-li možné dodržet zásady systematického striktně kontrolovaného postupu? Uvedená otázka je spojena s účelem, za jakým se hodnocení provádí. Pokud je cílem především zpětná vazba pro účastníky, lektora či zadavatele výcviku, je lépe zvolit sice méně metodologicky „čisté“ postupy, ale takové, které jsou „nosné“ z hlediska časového i finanční náročnosti. Výzkumné cíle samozřejmě vyžadují adekvátní, tj. systematické výzkumné projekty s vysokou mírou kontroly.

Na základe výše uvedených skutočností jsme pristoupili k ověřování efektivity interakčních výcviků, které jsou realizovány se studenty učitelství psychologie pro střední školy na katedře psychologie Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Výcviky organizačně a lektorsky zajišťuje Metodické oddělení pro řízení rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí.

V rámci evaluačního výzkumu jsme formulovali hlavní hypotézy:

H 1: Interakční výcvik rozvíjí člověka v dimenzích osobnostních a sociálních dovedností.

H 2: Interakční výcvik přispívá k pozitivním změnám v interpersonálních vztazích v sociální skupině.

Uvedené hypotézy byly rozpracovány do dílčích hypotéz a podrobeny procesu verifikace s využitím dotazníkové metody a posuzovacích škál. Poslední metodologická otázka evaluačního projektu interakčního výcviku zněla: „*Potvrdily se stanovené hypotézy?*“

Z podrobnější analýzy výsledků vyplynulo, že větší přínos má interakční výcvik pro pozitivní změny v interpersonálních vztazích v sociální skupině. Uvedené zjištění se shoduje s charakteristikou interakčního výcviku, uvedenou v úvodní části. Organizace a zvolené techniky interakčního výcviku umožňují ve skupině rozvíjet spolupráci, komunikaci, zvyšovat soudržnost skupiny, prohlubovat interpersonální vztahy a implicitně rozvíjí sociální dovednosti u účastníka. Změny na úrovni osobnosti jednotlivců nejsou tak výrazné zejména proto, že realizovaný třídní výcvik je příliš krátký pro navození hlubších změn ve struktuře a v dynamice osobnosti. Přesto účastníci potvrzují, že k určitým pozitivním změnám u nich došlo.

Z kontrolního ověřování rovněž vyplývá, že zvolený projekt evaluace interakčního výcviku splňuje potřebné požadavky pro praktické použití. Je vhodný pro rychlé vyhodnocení účinnosti výcviku. Jeho předností je, že v průběhu výcviku zjišťuje efektivitu zvolených technik a zaznamenává postupné změny v interpersonálních vztazích. Získané výsledky z průběžného měření mohou sloužit lektorům při rozhodování o dalším postupu. Nevýhodou tohoto projektu je, že ověřování probíhá v závěru výcviku. Neměří změny, které se odehrávají ve skupině v reálných sociálních situacích po skončení výcviku. Vzhledem k tomu, že námi zkoumané výcvikové skupiny je možno průběžně sledovat po další 4 roky studia, můžeme konstatovat, že interakční výcviky skutečně plní vytýčené cíle. Výsledky evaluačního projektu jsou relevantní naší následné praktické zkušenosti a poznatkům, získaným dalšími kontakty se studenty.

- formulace otázek, vycházejících ze vstupních proměnných

Jakou mají účastníci představu o výcviku?

Co očekávají účastníci od výcviku?

Jaký vztah a postoj zaujmají účastníci k účasti na výcviku?

Jaké vztahy mají účastníci mezi sebou ve výcvikové skupině?

Jaké pocity budou prožívat účastníci, když při výcviku budou hovořit o sobě před ostatními členy skupiny?

Co budou prožívat účastníci výcviku při fyzickém kontaktu (dotyky rukou, slepecká vycházka, atd.) s druhými lidmi ze skupiny v rámci výcvikových aktivit?

Jaké vztahy mají účastníci mezi sebou ve výcvikové skupině?

- formulace otázek, vycházejících z fáze intervence

Jaký přínos mají výcvikové techniky pro účastníky? Jaký přínos mají pro skupinu?

- formulace otázek, vycházejících z výstupních proměnných

Jaký význam vidí účastníci ve výcviku po jeho absolvování?

Jaký vzťah a postoj zaujímajú účastníci k výcviku po jeho absolvovaní?

Pomohol absolvovaný výcvik účastníkom: Poznať lépe sami sebe? Poznať své reakce v nečekaných situáciách? Více si uvědomit svou vlastní hodnotu a jedinečnost? Více si uvědomit hodnotu ostatních členů skupiny?

Naučil interakční výcvik účastníky: Lépe se vypořádat s negativními emocemi? Lépe interpretovat chování druhých lidí? Lépe řešit mezilidské konflikty? Objevili účastníci díky absolvovanému kurzu na sobě něco nového?

Přispěl absolvovaný výcvik: K větší spolupráci a kooperaci ve skupině? K lepší komunikaci ve skupině? K větší soudržnosti skupiny?

Změnil se postoj a celkový vzťah účastníků ke skupině, se kterou absolvovali výcvik, a v jakém směru (pozitivním-záporném)?

- **proměnné, vztahující se k účastníkům:**

věk, pohlaví, osobnostní vlastnosti, aktuální úroveň sociálních dovedností, úroveň sebepojetí účastníka, míra fyzické a psychické odolnosti, očekávání a postoje k výcviku, motivace účasti, angažovanost účastníků, zkušenosti z jiných výcviků aj.

- **proměnné, vztahující se k lektorům:**

věk, pohlaví, osobnostní vlastnosti, úroveň sociálních dovedností, teoretické znalosti, praktické dovednosti, předešlé zkušenosti, styly řízení a vedení, sehranost týmu lektorů, úroveň kreativity aj.

- **proměnné, vztahující se ke skupině:**

kvalita interpersonálních vztahů, koheze skupiny, složení skupiny, (pohlaví členů, věk, profese), postoj účastníků ke skupině, velikost skupiny, délka trvání skupiny aj.

- **proměnné, vztahující se k cílům:**

osobnostní rozvoj účastníků, rozvoj sociálních dovedností, formování sociální skupiny, pozitivní ovlivňování sociálního klimatu ve skupině aj.

- **proměnné, vztahující se k organizačním formám a metodám:**

délka výcviku, úroveň výcvikových prostor, použitá metoda, náročnost a řazení jednotlivých metod

- **další proměnné:**

širší prostředí výcviku, technické a materiální vybavení, počasí, nepředvídatelné situace aj.

Výzkumný projekt "jedna skupina, dvě měření"

Výcviková skupina: M₁ (pretest) – I (intervence) – M₂ (posttest)

Výzkumný projekt s kontrolní skupinou

Experimentální skupina:

M₁ (pretest) - I (intervence, tj. výcvik) - M₂ (posttest)

Kontrolní skupina, která absolvuje výcvik později:

M₃ (měření) - M₄ (měření)

Solomonův výzkumný projekt čtyř skupin:

Skupina 1: M₁ (pretest) - I (intervence, tj. výcvik) - M₂ (posttest)

Skupina 2: M₁ (pretest) - M₂ (posttest)

Skupina 3: I (intervence, tj. výcvik) - M₂ (posttest)

Skupina 4: M (měření)

Jedna skupina s opakovaným měřením**Výcviková skupina:**

M₁ (měření několik týdnů před výcvikem) – M₂ (měření v době začátku výcviku) - I (intervence, výcvik) - M₃ (měření v závěru výcviku)

Poznámky a odkazy

- 1) HERMOCHOVÁ, S. Sociálně psychologický výcvik. 1. vyd. Praha : SPN, 1982. ISBN 17-147-81. Kapitola 2, Co je to sociálně-psychologický výcvik?, s. 16-28.
- 2) Tamtéž.
- 3) PELIKÁN, J. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8. Kapitola 8 Analýza vybraných výzkumných metod a technik, s. 103-232.
- 4) KIRKPATRICK, D. L. Model hodnocení výcvikových aktivit. In: KOMÁRKOVÁ, R.; SLAMĚNÍK, I.; VÝROST, J. Aplikovaná sociální psychologie III. 1. vyd. Praha : Grada, 2001. ISBN 80-247-0180-4. Kapitola 5, Ověřování účinnosti sociálně psychologického výcviku, s. 191-202.
- 5) JAROŠOVÁ, E. Typy výzkumných projektů. In: KOMÁRKOVÁ, R.; SLAMĚNÍK, I.; VÝROST, J. Aplikovaná sociální psychologie III. 1. vyd. Praha : Grada, 2001. ISBN 80-247-0180-4. Kapitola 5, Ověřování účinnosti sociálně psychologického výcviku, s. 191-202.

Seznam použité literatury

- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. 1. vyd. Brno : Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- HERMOCHOVÁ, S. Sociálně psychologický výcvik. 1. vyd. Praha : SPN, 1982. 201 s. ISBN 71-147-81.
- HERMOCHOVÁ, S. Sociálně psychologický výcvik II. 1. vyd. Praha : SPN, 1988. 122 s. ISBN 17-026-88.
- KASÍKOVÁ, H. Kooperativní učení a vyučování. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2001. 168 s. ISBN 80-246-0192-3.
- KERLINGER, F. N. Základy výzkumu chování. 1. vyd. Praha : Academia, 1972. 708 s. ISBN 509-21-875.
- KOMÁRKOVÁ, R.; SLAMĚNÍK, I.; VÝROST, J. Aplikovaná sociální psychologie III. 1. vyd. Praha : Grada, 2001. 222 s. ISBN 80-247-0180-4.
- PELIKÁN, J. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. 255 s. ISBN 80-7184-569-8.
- SEDLÁK, J. Metody aktivního sociálního učení. 1. vyd. Praha : SPN, 1985. 151 s. ISBN 17-009-85.
- VALENTA, J. Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik – srovnávání systémů. 1. vyd. Praha : ISV, 1999. 78 s. ISBN 80-85866-40-4.
- VALENTA, J. Učit se být. 1. vyd. Praha : Strom & Assis, 2000. 90 s. ISBN 80-86106-08-X.

TEST MOTIVAČNEJ ORIENTÁCIE (TMO) (VÝCHODISKA, KONŠTRUKCIA, PREDBEŽNÉ VÝSLEDKY)

Ján JUHÁS

Spolupracovali: A. Marcišinová, K. Košút
Katedra psychológie FF PU Prešov

Quo vadis ? Táto starorímska otázka je aktuálna aj dnes. Dnes ešte viac, ako kedykoľvek v histórii ľudstva. Je to otázka smeru a orientácie našej životnej cesty, nášho života. Psychológia, ak sa s motiváciou zaoberala, bolo to skôr na úrovni energetizujúcej, jednoducho odpovedala na otázku, že čo poháňa človeka k istej činnosti, ale na druhej strane ani súčasná teória nám nezodpovedá na otázku, kam smerujeme.

Motívy, potreby a pudy sú preskúvané. Ale nie sú preskúvané cesty, akým spôsobom sa tieto motívy realizujú a ako sa potreby uspokojujú. Nie je preskúvaný smer našej prechádzky životom. Nevymanili sme sa bezprostrednosti analýzy ľudského správania. Aj ekonómovia už prišli na pojem odložená spotreba, ktorá je nevyhnutným prvkom každej ekonomickej investície. Naše smerovanie má v sebe zakódovaný tento prvok. Nereagujeme stále na podnety, ktoré prichádzajú zvonku, reagujeme len na niektoré podnety, ktoré prichádzajú z okolitého sveta.

Pre ľudské správanie nie je dôležitý len energetický náboj, ale aj pohľad na svet, ktorý potom určuje ako tento energetický náboj bude využitý. Či energia sa rozplynie v libide, v strachu v sebaobrane, alebo bude vytvárať celý rad nových komponentov rastu. Energetický potenciál vychádzajúci z motívov, potrieb, pudov a inštinktov nesie v sebe stále zárodok finality. Finalita nášho energetického potenciálu ovplyvňuje naše vnímanie a videnie sveta.

Novšie teórie vnímania, napr. Gibsonova teória (Pickup Theory) priameho vnímania (J.Gibson,2004), kde jedným zo základných argumentov tejto teórie je priama zaangažovanosť vnímania a aktívna selekcia podnetov ako aj ich využitie pre konštrukciu vlastného sveta.

Podľa Neissera (1998) je vnímanie procesom konštrukcie, v každom momente vnímajúci konštruje očakávania o určitom type informácií, ktoré mu umožňujú akceptovať ich, len čo sa stanú prístupnými. Vnímanie ako kognitívny proces je závislé na aktivite jedinca Johnson (Atkinson, 2003), ide až tak ďaleko, že takmer neguje vrodenu podstatu perцепčných schopností a tento postulát dokladá argumentom, že pri rovnakých experimentoch s malými deťmi sú získané odlišné výsledky. Poukazuje to na to, v prvých týždňoch a mesiacoch po narodení dochádza k zásadným zmenám v perцепčných schopnostiach.

Vývin vnímania je aj podľa nás podmienený konkrétnou reálnou životnou situáciou a realitou,

Murray (2004) vidí, že práve vnímanie a interpretácia objektu môže byť kľúčom k poznaniu motivácie človeka skonštruoval známy TAT test. Jeden zo základných postulátov spomínaného testu je postulát tlaku. Murray rozoznáva dva aspekty tlaku. Tlak alfa je vlastnosť prostredia, takého, ako existuje v realite. Tlak beta, je vlastnosť prostredia, ako ju vníma jedinec. Správanie ľudí je väčšmi spojené s tlakmi beta a teda s ich perцепciou prostredia. Ak sú veľké rozdiely medzi tlakmi alfa a beta pozorujeme u jedinca istý stupeň psychického narušenia..

2 Konštrukcia metodiky

Pri konštrukcii metodiky sme vychádzali z Murrayovej teórie potrieb. Murray (2204) vo svojej teórii postuluje 27 potrieb. Neuspokojenie týchto potrieb vyvoláva u jedinca tlak. Tento tlak sa odráža aj v percepcií. Jediniec realitu môže vnímať ostro a jasne, alebo môže ju vo svojom vnímaní deformovať. Pôvodný TAT vychádza z vyrozprávania príbehov, resp. z napísania príbehov. Pri hodnotení tohto projektívneho testu je množstvo subjektivity. Túto subjektivitu sme chceli minimalizovať zabudovaním Murrayových potrieb do testu a prostredníctvom jednotlivých položiek spojiť tak výhody kvalitatívneho prístupu s kvantitatívnym a s výdobytkami faktorovej analýzy,

TAT je vhodný len na individuálne vyšetrenie, našou ambíciou bolo skonštruovať test, ktorý by sa mohol použiť aj pri skupinovom vyšetrení.

Konštrukcia testu prebiehala v troch etapách:

V prvej etape vybrali sme dvanásť fotografií od svetových autorov, urobili z nich xerografie a respondenti mali napísať k týmto fotografiám príbeh. Ďalej poškrtnúť emócie, ktoré dané xerografie vyvolávajú. Emócie vychádzali zo spomínaného zoznamu potrieb. Táto cesta sa ukázala nie najvhodnejšia. Fotografie a ich následné xerografické reprodukcie evokovali skôr popis fotografie, než príbeh, ktorý fotografia zobrazuje. To bol prvý dôvod, že sme odstúpili od tohto riešenia. Druhým dôvodom bolo autorstvo fotografií. Fotografie patrili do zlatého fondu fotografie a väčšina z nich bola stále pod autorskou ochranou. Napriek tomu získali sme cenné skúsenosti pri konštrukcii metodiky, Emócie, ktoré si respondenti mali podčiarknutím vybrať sa grupovali do skupín a to bol dôvod, k využitiu faktorovej analýzy.

V druhej etape sme vyhrali 17 kategórii, ktoré už vychádzali priamo z teórie H. Murraya. Respondenti mali posúdiť každú položku na stupnici od 1 do 5. Xerografie vychádzali z reálneho života. Autorom dvoch fotografií bol autor metodiky, dve fotografie boli voľne dostupné na internete. Xerografické kópie boli vybrané tak, aby vyjadrovali dnešnú dobu a na xerografiách boli aspoň dve osoby opačného pohlavia.

Marcišínová (2003) na základe ortogonálnej rotácie prostredníctvom faktorovej analýzy dospela k trom faktorom a to faktorom moci, výkonu s prevahou afiliácie a faktor strachu.

V tretej etape sme rozšírili súbor o nezamestnaných, vysokoškolákov, ľudí sociálne odkázaných, psychiatricky liečených a manažérov. Rozšírili sme aj počet položiek na 29, aby zodpovedali potrebám H. Murraya. Faktorovou analýzou (Košút, 2004) sme vyabstrahovali tri faktory. Faktor výkonu so sociálnou oporou, faktor očakávania, faktor strachu. V tejto fáze sme test upravili tak, aby dostal moderné grafické riešenie približujúce sa k PC prezentácii. Okrem toho respondent musí odpoveďový hárok otočiť, čo zodpovedá moderným teóriám vnímania (Gibson, Neisser, a iní) o motorickej aktivite pri vytváraní subjektívneho obrazu sveta.

3. Výsledky

Spolu TMO sme vyšetřili 387 respondentov. V súčasnom období máme spracované kompletne výsledky od 264 respondentov. Z toho 126 mužov a 138 žien. Priemerný vek celej skupiny je 28,1 rokov. Maturantov gymnázia je 78, nezamestnaných evidovaných UP 144, manažérov 38. Chýbajú ešte výsledky skupín sociálne odkázaných a psychiatricky liečených. Zber údajov sme uskutočnili v rokoch 2002 až 2004.

Výsledky faktorovej analýzy uvádzame v nasledujúcom prehľade. Z neho vyplýva, že jednotlivé faktory majú relatívne vysokú vnútornú konzistenciu a aj pri meraní metódou test retest vysokú stabilitu v čase. Položky v jednotlivých priekazne korelujú s výsledným skóre v jednotlivých faktoroch.

Faktorová analýza položiek testu motivačnej orientácie

Faktor 1 - výkon a soc. opora

Faktor 2 - strach a obava

Faktor 3 - trpezlivé očakávanie

Faktor 1	Sýtenosť	Faktor 3	Sýtenosť	Faktor 2	Sýtenosť
Úsilie	0,61	Citlivosť	0,56	Strach	0,75
Radosť	0,57	Trpezlivosť	0,76	Súcit	0,62
Odhodlanie	0,64	Túžba	0,79	Obava	0,60
Spolupráca	0,56	Otvorenosť	0,53	Hnev	0,56
Vzájomnosť	0,50	Očakávanie	0,76	Pokora	0,62
Dôvera	0,71	Rozhodovanie	0,65	Riziko	0,60
Moc	0,63			Úzkosť	0,67
Veľkorysosť	0,82				
Podpora	0,62				

Vnútoraná konzistencia faktorov:

faktor 1 $\alpha = 0,84$

faktor 2 $\alpha = 0,82$

faktor 3 $\alpha = 0,80$

V priebehu konštrukcie metodiky bolo zrealizovaných niekoľko validizačných štúdií. Marcišinová (2003) sledovala či je rozdiel vo výsledkoch medzi maturantmi a maturantkami gymnázií. Distribúcia výsledkov bola takmer zhodná aj u maturantov a maturantiek. K podobným výsledkom dospel aj Košút (2004), ktorý analyzoval nezamestnané ženy a nezamestnaných mužov. U oboch skupín distribúcia skóre v jednotlivých faktoroch bola podobná.

A. Marcišinová (2003) ďalej skúmala vzťah medzi jednotlivými faktormi TMO a osobnostnými vlastnosťami meranými dotazníkom IAS (Wiggins, Trappnel, Phillips, 1989) Najpriekaznejší vzťah zistila vo faktore 2 (motív strachu a obavy) so škálou BC, Osoby, ktoré majú vysoké skóre vo faktore strachu a obavy sa správajú drzo, prefíkane, vypočítavo, a úskočne.

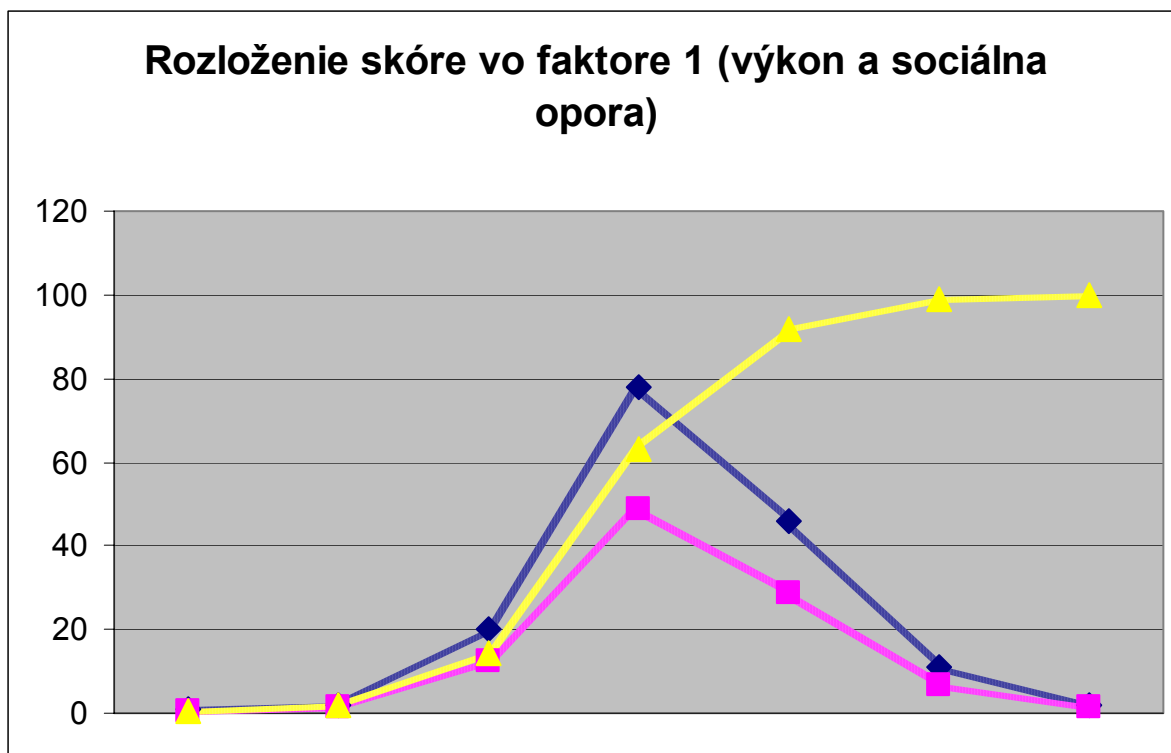
Test TMO neskúma strach ako fóbiu a úzkosť, hoci aj táto hypotéza by stala za samostatný výskum, ale ako osobnostnú charakteristiku určujúcu naše správanie. Ten kto ma strach klame. vedome, ale aj nevedome, vníma realitu ako ohrozujúci faktor, preto si túto realitu prispôsobuje podľa svojho obrazu.

Výskum Juhása a Košúta (2004) ukázal, že aj nepriaznivé životné okolnosti, ako je dlhodobá nezamestnanosť môžu viesť k nárastu skóre vo faktore strachu obavy. V tomto výskume nezamestnaní s dlhšou dobou nezamestnanosti ako dva roky vykazovali vyššie skóre vo faktore strachu a obavy ako osoby, ktoré boli nezamestnané menej ako dva roky. Z tohto hľadiska nezamestnanosť do dvoch rokov považujeme za sociálno-ekonomický jav, nezamestnanosť nad dva roky za jav už psychologické. V tejto skupine (Juhás, Košút 2004) Mení sa u týchto osoba aj hodnotová orientácia, Pre úspech v živote klesá hodnota zdravia, peňazi a vlastného úsilia klesá a stúpa význam viery, náhody a podpory rodiny. Človek sa tak odvracia od reality a kráča k mystike. U mužov motív strachu a obavy môže viesť ku krutému a bezcitnému správaniu. Aj to je jedna z možných interpretácií domáceho násillia, Muži, ktorí sa boja života, pravdy a možno aj osamelosti majú tendenciu mystifikovať svoje správanie a k svojim najbližším sa správajú kruto a bezcitne.

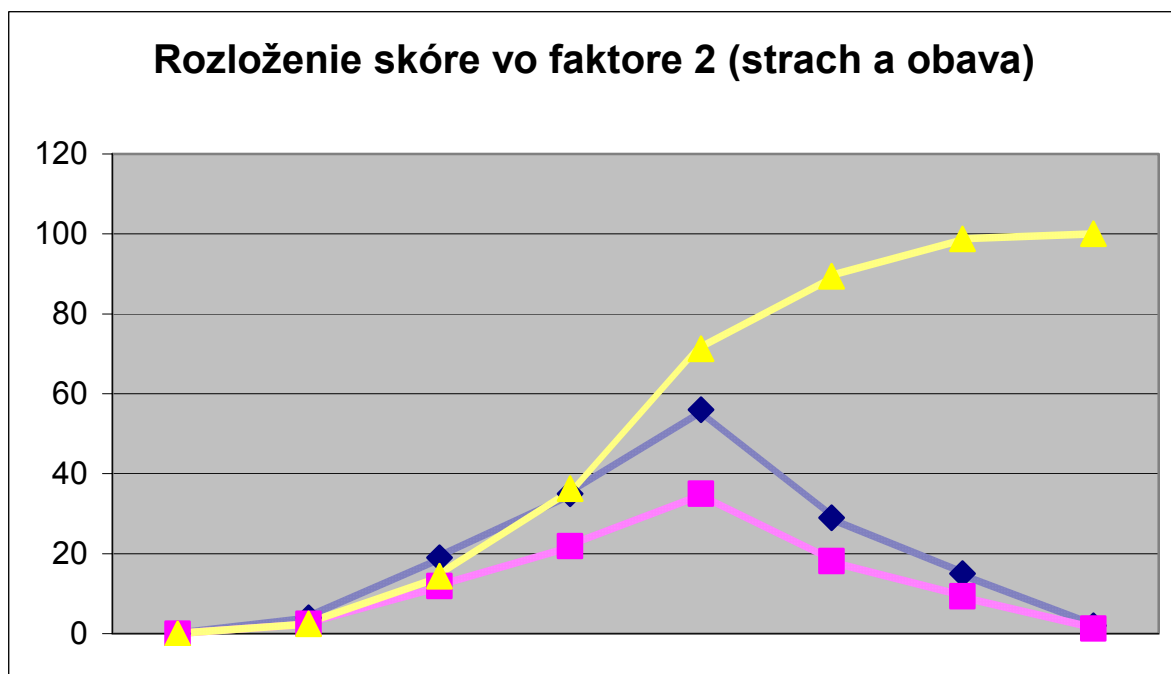
Faktor 3 (Trpezlivé očakávanie) koreluje so škálami JK (Nerobí sa dôležitý – Poddajný) a LM (Vrelý – Zmierlivý). Osoby, ktoré vysoko skórujú v tomto faktore hľadajú spôsoby ako byť obľúbený, snažia sa v medziľudských vzťahoch robiť dobrý obraz o sebe, pomáhajú ostatným a chcú, aby ich za to mali radi.

Vo faktore 1 je najviac položiek. Patria tam položky, ktoré vyjadrujú výkon, afiliáciu a do istej miery aj moc. Pracovne tento faktor sme pomenovali ako faktor výkonu a sociálnej opory, ale mohli by sme ho pomenovať aj ako všeobecný motivačný faktor. Faktor, ktorý vyjadruje motivačnú energiu bez orientácie. Je zaujímavé, že tento faktor nekoreluje so žiadnou škálou IAS, je akoby nezávislý od osobnostných charakteristík, Rozhodne si tento faktor zaslúži hlbšiu analýzu a výskum lebo mení pohľad na motivačné zdroje výkonu tak ako sú uvedené dnes v klasickej práci McClellanda.(1953) a jeho nasledovníkov.

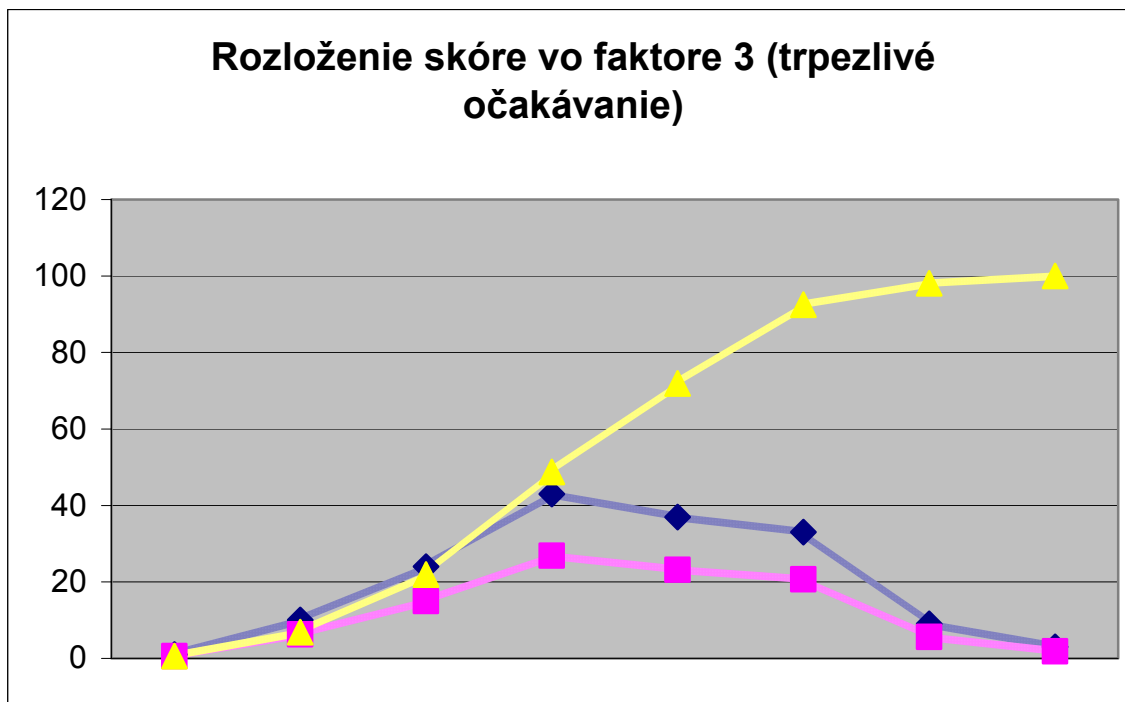
Ako ukazujú nasledujúce grafy distribúcia skóre nami vyabstrahovaných faktorov je quasi normálna, TMO má dobrú diskriminačnú schopnosť.



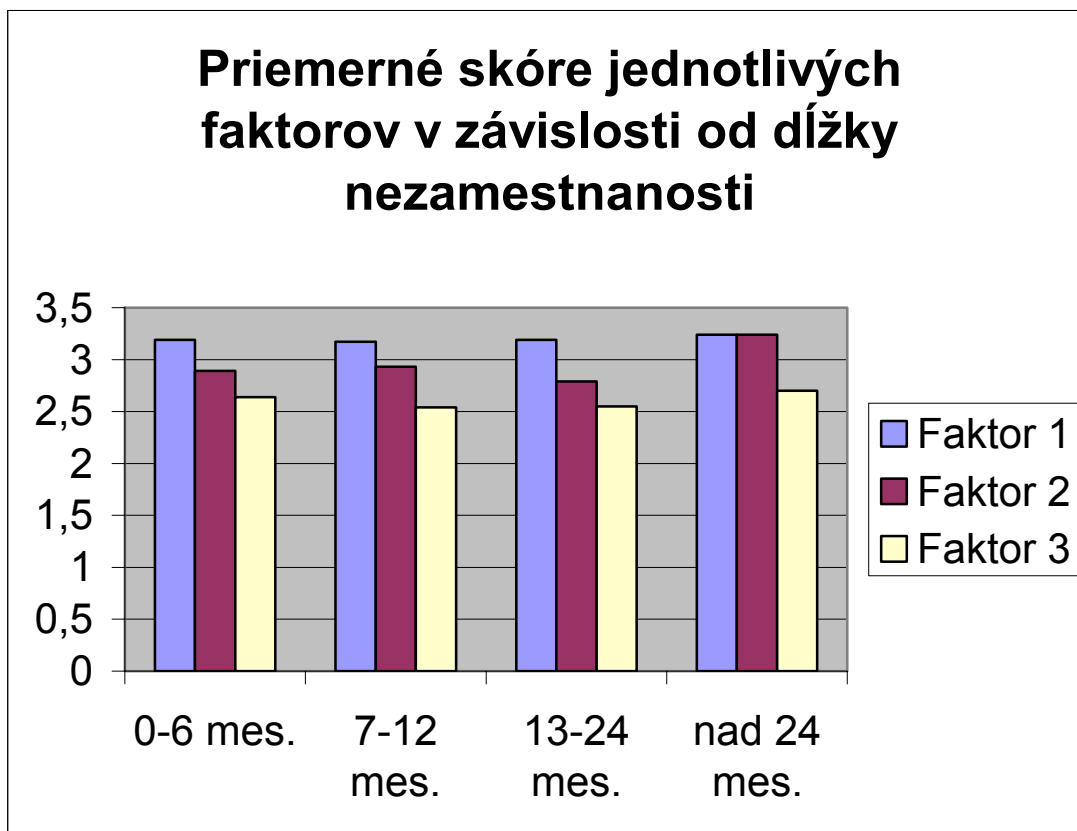
modrá – frekvencia hrubého skóre
 fialová – relatívna početnosť
 žltá – kumulatívna - relatívna početnosť




modrá – frekvencia hrubého skóre
 fialová – relatívna početnosť
 žltá – kumulatívna - relatívna početnosť



modrá – frekvencia hrubého skóre
 fialová – relatívna početnosť
 žltá – kumulatívna - relatívna početnosť



	Citlivosť	1 2 3 4 5	
	Trpezlivosť	1 2 3 4 5	
	Túžba	1 2 3 4 5	
	Otvorenosť	1 2 3 4 5	
	Očakávanie	1 2 3 4 5	Σ <input type="text"/>
	Rozhodovanie	1 2 3 4 5	
			
	Zaškrtnite Váš súhlas 1-nesúhlas 5-max.súhlas		
Úsilie	1 2 3 4 5		
Radosť	1 2 3 4 5		
Odhodlanie	1 2 3 4 5		
Spolupráca	1 2 3 4 5		
Vzájomnosť	1 2 3 4 5		
Dôvera	1 2 3 4 5		
Moc	1 2 3 4 5		
Veľkorysosť	1 2 3 4 5		
Podpora	1 2 3 4 5		
	Σ	<input type="text"/>	
	Strach	1 2 3 4 5	
	Súcit	1 2 3 4 5	
	Obava	1 2 3 4 5	
	Hnev	1 2 3 4 5	
	Pokora	1 2 3 4 5	
	Riziko	1 2 3 4 5	
	Úzkosť	1 2 3 4 5	
	Σ	<input type="text"/>	

Miesto pre príbeh :

IDU : Meno (Heslo)
© Ján Juhás 2004

TMO - 1

Rok narodenia :
© Design Martin Šteilmach 2004

Literatúra:

- Atkinson,R.L. et al(2003): Psychologie. Praha, Portal
- Gibson,J.(2004): Information Pickup Theory,<http://tip.psychology.org./gibson.html>
- Juhás,J. Košút,K.: Motivačná orientácia a dĺžka nezamestnanosti. In. Buchtová, B. (ed.) Psychologie a nezamestnanost. Brno
- Košút, K. (2004):Životné perspektívy a motivačná orientácia nezamestnaných. Prešov, Obhájená diplomová práca na Katedre psychológie FF PU Prešov
- Marcišínová, A. (2003): Motivačná štruktúra a životné ciele študentov gymnázií, Prešov, Obhájená diplomová práca na Katedre psychológie FF PU Prešov
- Murray, H. (2004):, Personality synopsis,<http://tip. Psychology.org/personality synopsis/murray.html>. (Navštívené: 15.09.2004)

HUMOR A TVORIVOSŤ AKO ČINITELE ÚSPEŠNÉHO STÁRNUTIA : REALITA ČI MÝTUS?

Marta JURČOVÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Proces stárnutia sa v poslednom čase pertraktuje vo viacerých kontextoch. Výskumníci si všimajú najmä činitele úspešného stárnutia v kontexte well-beingu, životnej spokojnosti, kvality života, personálneho adjustmentu a ojedinele aj tvorivosti a jej špecifického prejavu - humoru. Oba tieto aspekty v období stárnutia sú zatiaľ málo rozpracované a nedocenené. Zdôraznenie flexibility viacerými výskumníkmi, ktorá je zároveň kľúčovým atribútom tvorivého myslenia, nás inšpirovala k objasneniu úlohy tvorivosti a humoru pre úspešné stárnutie. Záujem o problematiku stárnutia nie je len teoretický, ale má aj ďalekosiahly praktický dosah. Stále narastajúci počet stárnúcich ľudí vyžaduje nielen ich ekonomické zabezpečenie, ale najmä kvalitnú psychologickú starostlivosť.

Výskumy na ÚEPs SAV

Cenné teoretické východiská pre ďalší výskum v tejto oblasti, ako aj početné výskumné údaje poskytuje celý rad štúdií, ktoré vznikli v grantovom projekte A.Potašovej : „Prežívanie a zvládanie involučných zmien v staršom veku“. Teoretickým východiskom je tu koncept kognitívnej akomodácie, predstavujúci (na rozdiel od asimilácie) prispôsobenie si schémy (už jestvujúcej kognitívnej štruktúry) vonkajšiemu objektu či situácii, pretváranie schémy s ohľadom na nové podmienky a skúsenosti (Árochová, Potašová, Golecká 2001). Akomodácia, ktorej základom je **psychická flexibilita** (schopnosť rekonštruovať schému) predstavuje podľa nich efektívnu stratégiu zvládania involučných ireverzibilných zmien. Flexibilné prispôsobenie sa životným okolnostiam je zdrojom úspešného stárnutia, keďže umožňuje nachádzať pozitívne stránky aj v negatívnych životných situáciách. Výsledky podporujú podľa Potašovej (2002) význam schopnosti „*flexibilne a aktívne prijímať ireverzibilné zmeny, ktoré sprevádzajú stárnutie tak, že nerealizované ciele nahradia najmä ašpiráciami, ktoré sú v súlade s osobnými možnosťami*“ (Potašová 2002).

Vo výskume na vzorke 101 (60-94 ročných) respondenti s vysokou akomodačnou flexibilitou oveľa pozitívnejšie vnímali podmienky a kvalitu svojho života, mali väčšiu radosť zo života, cítili sa bezpečnejšie, pociťovali viac energie pre každodenný život, boli spokojnejší so svojimi osobnými vzťahmi a i. (Potašová 2002).

Tvorivosť a humor v procese stárnutia

Poznatky získané pracovníčkami ÚEPs SAV nás inšpirovali k hľadaniu ďalších súvislostí, k myšlienke o možnom vplyve tvorivosti, ktorej základom je flexibilita, na úspešné stárnutie - vyrovnávanie sa so zmenenými životnými podmienkami, vytváranie nových stratégií života a i. Východiskovým bodom bola pre nás dôležitosť flexibility v procese akomodácie. Flexibilita je kľúčovým atribútom tvorivého myslenia, opakom jeho strnulosti, stereotypnosti. Flexibilita sa prejavuje nielen pri riešení problémov, ale aj v postojoch k životným situáciám, udalostiam, ktoré možno vyjadriť nasledovne: všetko možno robiť aj inak, na všetko možno mať rôzny pohľad, voliť odlišné prístupy. Dôležitosť flexibility v procese úspešného stárnutia podporujú početné štúdie.

Pokúsime sa tu ukázať najprv úlohu tvorivosti v procese stárnutia. Tento aspekt je zatiaľ málo rozpracovaný a docenený. Základnou otázkou je tu 1. či je tvorivosť pozitívnym potenciálom úspešného stárnutia. S ňou súvisí otázka 2. aký má význam humor pre úspešné stárnutie. Humor je špecifickým prejavom tvorivosti. Vo všeobecnosti sa potvrdzuje, že humor a

tvorivosť spolu úzko súvisia a tvoriví ľudia majú nielen väčší zmysel pre humor, ale aj vyššiu schopnosť tvoriť ho.

1. Je človek tvorivý aj v staršom veku? Tvorivosť : vek

Predpokladom pre hľadanie hlbších súvislostí medzi humorom a jeho účinkami na úspešné stárnutie je ozrejmiť si, ako sa tvorivosť vyvíja vekom, aké zmeny možno očakávať u stárnúcich ľudí, alebo aké sú špecifická tvorivosti v staršom veku. Náhľady na vývin tvorivosti vekom sú, ako uvádza Sasser-Coen (1993) značne protichodné: na jednej strane pretrváva prístup deficitu reprezentovaný autormi ako Lehman a McCrae, ktorý zdôrazňuje lineárny vzťah medzi tvorivou produktivitou a vekom, tvorivosť má podľa neho zostupnú tendenciu v priebehu života. Tento prístup sa opiera o kvantitatívne ukazovatele.

Alternatívny prístup zdôrazňuje kvalitatívne zmeny v tvorivom procese a ukazuje, že tvorivé myslenie a konanie môže byť zásadne rozdielne v rôznych štádiách života a tvorivosť môže mať v nich odlišné kvality. Sasser-Coen (1993) v súlade s inými autormi podporuje existenciu zrelého tvorivého myslenia a konania. Základom zrelej tvorivosti je schopnosť myslieť integrujúco a originálne, myslenie je pritom obohatené vlastnými osobnými skúsenosťami. Predpoklady o úbytku tvorivosti vekom sa javia skôr ako dôsledok sociokulturálnych stereotypov o stárnutí. Špecifiká tvorivosti v závislosti od veku dáva do súvislosti s celkovou produktivitou a efektívnou produktivitou Root-Bernstein (1999), čím opäť stavia vedľa seba kvantitatívne či kvalitatívne rozdiely v tvorivosti. „Efektívnu produktivitu“ chápe ako ukazovateľa najdôležitejších výstupov jednotlivca. Zdôrazňuje mnoho podôb tvorivosti, pričom človek môže byť aktívnejší v priebehu života vždy v inej z nich. Goff (1992) vychádza z chápania tvorivosti humanisticky orientovaných psychológov Maslowa, Rogersa, ktorí dali rovnítko medzi sebaaktualizáciu a tvorivosť, ako aj z teórie rastu. Zdôrazňuje možnosť sebarealizácie a sebaaktualizácie, využitie úplného potenciálu jednotlivca v priebehu celého života. Výskumy Goff u starých ľudí ukazujú, že tvorivé postoje a záujmy sa nemusia vekom znižovať. Tvorivosť sa u účastníkov tvorivých programov (pozri ďalej) vekom dokonca zvýšila alebo stabilizovala, ale nedošlo k jej poklesu.

2. Humor v období stárnutia – Humor : vek

I keď sa v posledných rokoch zvyšuje záujem bádateľov o úlohu humoru v procese stárnutia, počet výskumných štúdií je minimálny. Naznačené sú pozitívne vzťahy medzi humorom a dlhovekosťou, jeho vplyv na zvýšenie kvality života, jeho terapeutické účinky: pomáha zvládať stres a vyrovnávať sa so stresmi stárnutia.

Kanadskí neuropsychológovia v štúdií zisťujúcej efekty normálneho stárnutia na chápanie a oceňovanie humoru (Shammi, Stuss 2003) chápu humor ako vyššiu mentálnu schopnosť. Chápanie a oceňovanie humoru vyžaduje podľa nich integráciu kognitívnych procesov (pracovná pamäť, mentálna pružnosť, abstraktné uvažovanie a ďal.) a afektívnu citlivosť. Výsledky uvedených autorov dokazujú, že 1. afektívna citlivosť na humor môže v starobe zostať nedotknutá. Stárnutie nevyklučuje schopnosť emocionálne reagovať na humor a starší ľudia sa nelíšia od mladých v oddiferencovaní a ocenení humorných od neutrálnych výrokov. Autori to pripisujú tomu, že sociálny úsudok starších ľudí zostáva neovplyvnený vekom, dokonca sa môže zlepšiť. 2. Na druhej strane výsledky podporujú relatívny deficit v kognitívnom chápaní (verbálneho i neverbálneho humoru), čo je dané poklesom funkcií čelného laloku. Deficit v kognitívnom chápaní však možno podľa nich vysvetliť aj komplexitou úloh, ktorá môže viesť k nepochopeniu vtipu.

3. Terapeutické účinky humoru, humor ako coping

Najstaršie pokusy o využitie humoru v psychologickej praxi sa viažu s jeho terapeutickými účinkami. Všeobecne sa prijíma názor, že humor má významné miesto pri vyrovnávaní sa so životnými udalosťami či ťažkosťami tým, že umožňuje vytvoriť si iný uhol pohľadu na problém, vidieť vlastné postoje a správanie z komickej perspektívy, vidieť komickú stránku nepríjemností či problémov. Teórie humoru založené na uvoľnení napätia a relaxácii chápu humor ako copingový mechanizmus, umožňujúci uvoľnenie potlačených citov, redukovávajú napätie, stres, anxiету a i. (Jednotlivé aspekty humoru podrobnejšie rozoberáme v prehľadovej štúdií Jurčová, v tlači.)

Nepriamo sa funkcie humoru dotýkajú zistenia o ukazovateľoch well-beingu v staršom veku. Grob (1995) medzi indikátormi well-beingu uvádza okrem iných: uspokojivý coping s divergujúcimi cieľmi, koncentrácia na pozitívne aspekty udalostí a optimistický postoj k životu. Vo vzorke 20 – 94 ročných respondentov zistil rozdiely medzi vekovými skupinami napr. v škále „Radosť zo života“, v ktorej dochádzalo u starších ľudí k výraznému poklesu. Zároveň však zistil u nich signifikantne vyšší pozitívny postoj k životu než u mladých ľudí. Rozdiely vysvetľuje prežitými životnými udalosťami: ľudia, ktorí prežili vo svojom živote negatívne udalosti, sa dokážu ľahšie vyrovnáť s tým, čo sa v ich živote nedá zmeniť.

Zmysel pre humor a tvorivý humor, ako copingový mechanizmus porovnávali medzi mladými ľuďmi a staršou vekovou skupinou (65 – 92 roční) v škále zmyslu pre humor Thorson, Powel a d'al. (1993). Zistili odlišný osobný konštrukt zmyslu pre humor, jeho rozdielne chápanie. Ich výsledky ukazujú, že zmysel pre humor nemá lineárny vývin počas života, ale sa diverzifikuje. Tvorenie humoru, coping prostredníctvom humoru, oceňovanie humoru a vtipných ľudí sa vyvíjajú podľa nich odlišne a závisia od rôznych činiteľov. Rozdiely pripisujú predovšetkým sociálnym vplyvom a požiadavkám: pre coping humorom majú starí ľudia viac príležitostí, keďže sú viac konfrontovaní so situáciami, ktoré vyžadujú copingové správanie, medzi ktoré patrí aj humor. Tvorivý humor môže mať podľa nich zostupný vývinový trend. Pripisujú to nie nedostatku vnútorných predpokladov preň, ale vyššej potrebe mladých ľudí produkovať humor, ktorá je dôsledkom väčšieho tlaku okolia.

4. Možnosti ovplyvňovania procesu úspešného stárnutia cieľovými programami

Pokusy stimulovať a rozvíjať tvorivosť u mladých ľudí, najmä v školskom vyučovaní prostredníctvom humoru, ktoré sa uskutočnili za posledné desaťročie, priniesli pozitívne efekty. Ukázalo sa, že zakomponovanie hravých humorných prvkov do vyučovania vedie k zvýšeniu úrovne tvorivých divergenčných schopností, zníženiu stresu a anxiety, ako aj zvýšeniu školského výkonu. (Podrobnejšie Jurčová 1999, Jurčová - v tlači.)

U starších ľudí sú takéto programy predbežne len ojedinelé. Existujúce programy na stimulovanie tvorivosti však implicitne obsahujú aj humor najmä v metódach, ktoré sú založené na hre a zábave. Dve štúdie Goffovej zisťovali účinky Programu kvality života, pozostávajúceho z reálnych životných aktivít v centrách pre seniorov. Obsahoval fyzické, sociálne, emocionálne a tvorivé aspekty života.

Prínos programu pre zvýšenie tvorivosti a sebavyjadrenia u starších ľudí (Goff 1992) sa v experimentálnej skupine prejavil vo zvýšení celkového skóre tvorivosti, štatisticky významne sa zvýšila fluencia a flexibilita, čo autorka pripisuje inovatívnej vyučovacej intervencii. Program kvality života podporil tiež schopnosť tvorivého sebavyjadrenia participantov pri hľadaní odlišných možných pohľadov na realitu. Ako konštatuje autorka, „program aktivít určených na zvýšenie tvorivosti starších dospelých poskytuje príležitosti pre rast, sebavyjadrenie, vedie k lepšiemu pochopeniu seba a druhých a využitie vrodeneho

tvorivého potenciálu alebo seberealizácie“ (Goff str.48). Za kľúčové elementy úspešného osobného prispôsobenia sa považuje spôsobilosti tvorivého myslenia.

V druhej štúdií (Goff 1993) sa sledoval vzťah tvorivosti a životnej spokojnosti pred a po intervencii vyššie uvedeným programom. Zvýšilo sa skóre tvorivosti aj životnej spokojnosti, ako aj vzťah medzi životnou spokojnosťou a tvorivosťou. (Poznámka: I keď sú tieto výsledky veľmi povzbudivé, skúsenosti s programami u žiakov hovoria o možných vplyvoch nekontrolovateľných činiteľov na ich efektívnosť, ktorá môže byť dôsledkom napr. zvýšeného záujmu výskumníka o tréňované osoby. Správanie sa v ďalšom živote, trvácnosť zmien dosiahnutých tréningom by vyžadovali longitudinálny výskum.)

*Originálny program na podporu akomodačnej flexibility - **Ako zvládať nepríjemnosti** (Potašová, Golecká 2002) bol vyvinutý a experimentálne overený aj na Slovensku. Jeho súčasťou je i naučiť sa vidieť alternatívy, čo opäť možno chápať ako súčasť stimulácie tvorivého myslenia. I keď v podstate ide len o prvé lastovičky, úsilie výskumníkov nájsť možnosti ako do najvyššej staroby využívať svoj potenciál tvorivý a ľudský, má ďalekosiahle dôsledky.*

Záver

1. Potvrďuje sa, že tvorivosť sa vekom nemusí strácať, nadobúda skôr iné kvalitatívne vlastnosti podložené osobnými skúsenosťami. Jej význam pre úspešné stárnutie je najmä v tom, že môže pomôcť pri pretváraní a utváraní novej koncepcie života. Výrazne sa na tom podieľa flexibilita myslenia.
2. Humor, ako špecifický prejav tvorivosti, napomáha v staršom veku vyrovnávaniu sa s narastajúcimi ťažkosťami, ktoré sú jeho sprievodným znakom. Zmysel pre humor sa v staršom veku viac diverzifikuje. Tvorivý humor môže mať zostupný vývinový trend, k čomu prispievajú mnohé sociálne vplyvy a požiadavky.
3. Prirodzene, aj terapeutické využívanie humoru v starobe má svoje **limity**. Humor samotný vždy nepomáha, naopak môže vyvolávať nežiadúce efekty. Ich príčiny môžu byť rôzne: napr. človek humor nechápe, nemá zmysel pre humor, vážne ochorenia, (Mareš, Marešová 2003), akumulácia negatívnych udalostí v živote a ich prepojenia, čím sa dostanú spod kontroly jednotlivca (Grob 1995), vyrovnávanie sa s očakávanými nepriaznivými okolnosťami - keď humor má priaznivé účinky skôr pri vyrovnávaní sa s minulými udalosťami (Martin, Kuiper 1999) a i.
4. Výskumy potvrdzujú tiež dôležitosť osobnostných vlastností (extraverzia, optimizmus...). U starších ľudí sú zrejme mnohé špecifiká vnímania a tvorenia humoru podmienené aj ich osobnostnými vlastnosťami.
5. Programy orientované na zvýšenie tvorivosti, resp. programy, ktorých súčasťou je aj jej stimulovanie, ukazujú možnosti zlepšenia – plnšieho využitia tvorivého potenciálu, zvýšenia životnej spokojnosti a pohody. Ukazuje sa, že centrá pre seniorov možno projektovať tak, aby život stárnúcich ľudí v nich zostal otvorený novým podnetom, aby poskytovali priestor pre seberealizáciu a zaujímavú aktivitu. Nemali by sa stať len miestom pasívneho a útrpného očakávania konca.

Literatúra

- Árochová, O., Golecká, L., Potašová, A., 2001, Výskum staroby: zvládanie involučných zmien, In: E. Ficková (Ed.): Osobnosť a zvládanie stresu, ÚEPsSAV Bratislava, 40-50
- Goff, K., 1992, Enhancing creativity in older adults, *The journal of creative behavior*, 26, 1, 40-49
- Goff, K., 1993, Creativity and life satisfaction of older adults, *Educational gerontology*, 19, 241-250
- Grob, A., 1995, Subjective well-being and significant life events across the life-span, *Swiss journal of psychology*, 54, 1, 3-18
- Jurčová, M., 1999, Humor ako prostriedok rozvoja tvorivosti v škole, In: *Výchova a vzdelávanie na prelome tisícročí*, zborník z vedeckej medzinárodnej interdisciplinárnej konferencie, Herľany - Košice
- Jurčová, M., v tlači, Humor a tvorivosť, *Československá psychologie*
- Mareš, J., Marešová, J., 2003, Humor jako prostředek zrodu a udržování sociální opory ve zdravotnictví, In: J. Mareš a kol.: *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. Hradec Králové, Nucleus
- Martin, R.A., Lefcourt, H.M., 1999, Daily occurrence of laughter: Relationship with age, gender and type A personality, *Humor: International journal of humor research* 12, 355-384
- Potašová, A., 2002, Quality of life: Specific problems of senior citizens, *Studia psychologica*, 44, 4, 305-309
- Potašová, A., 2002, *Prežívanie a zvládanie involučných zmien*, CD ROM, Prešov
- Potašová, A., Golecká, L., 2003, *Ako zvládať neprijemnosti*, ÚEPsSAV
- Root-Bernstein, R., 1999, Productivity and age, *Encyclopedia of creativity*, Vol 2, Academia press, 457-463
- Sassen-Coen, J.A., 1993, Qualitative changes in creativity in the second half of life: A life span developmental perspective, *Journal of creative behavior*, 27, 1, 18-27
- Shammi, P., Stuss, D.T., 2003, The effects of normal aging on humor appreciation, *Journal of the International neuropsychological society*, 9, 855-863
- Thorson, J.A., Powell, F.C., Sarmany-Schuller, I., Hampes, W.P., 1997, Psychological health and sense of humor, *Journal of clinical psychology*, 53, 6, 605-619

VÝZKUM DOMÁCNOSTÍ POSTIŽENÝCH POVODNĚMI V ČR V ROCE 2002

Tomáš KOHOUTEK, Tomáš URBÁNEK

Psychologický ústav AV ČR Brno

Abstrakt

V zimě 2003/2004 proběhlo ve spolupráci s Českou katolickou charitou šetření ve 492 domácnostech postižených povodněmi v ČR v roce 2002. Byla zvolena metoda strukturovaného rozhovoru vedeného tazateli a doplněného několika škálami. Výsledky byly rekódovány z volných výpovědí do kategorií a kvantitativně zpracovány. V příspěvku budou uvedeny výsledky týkající se dopadů povodňových událostí na psychiku postižených osob spolu s některými souvislostmi.

Klíčová slova: povodně, symptomy PTSD, psychosociální pomoc

Abstract

In winter 2003/2004 a survey of 492 households struck by floods in Czech Republic in 2002 has been carried out in collaboration with the Czech Caritas. Structured interview technique administered by interviewers was chosen and supplemented with several scales. The results in the form of free answers were recoded into summary categories and processed quantitatively. The paper presents results concerning effects of floods on the minds of the struck persons and some associations of these effects.

Keywords: floods, symptoms of PTSD, psychosocial aid

Úvod

Psychologický ústav AV ČR prováděl výzkum efektivity pomoci domácnostem postiženým povodněmi v České republice v roce 2002. Zadavatelem tohoto výzkumu byla Česká katolická charita, která poskytla databázi svých kontaktů na domácnosti, ve kterých pomáhala, a jejíž spolupracovníci působili při přípravě a realizaci výzkumného projektu. Výsledky výzkumu, který probíhá od ledna 2004, jsou značně rozsáhlé, a budou součástí zprávy, která v současné době vzniká v koordinaci s Charitou a jejími spolupracovníky. V tomto příspěvku jsme se zaměřili na tu část výsledků, které se týkají prožívání povodně, jak o něm referovali sami postižení.

Metody

Byl proveden dvoustupňový výběr domácností postižených povodněmi v roce 2002 na základě databáze obcí a počtů domácností v nich, získané díky zadavateli výzkumu – České katolické charitě. Nejprve byly vybrány obce v rámci každé diecéze (Brno, České Budějovice, Litoměřice, Plzeň a Praha) a následně byl podle počtu postižených domácností v každé z vybraných obcí stanoven počet domácností, které měli tazatelé v dané obci oslovit. Opora výběru obsahovala údaje o 4793 domácnostech, na základě dohody s vedením Charity byl stanoven přibližný rozsah výběrového souboru 500, který byl přibližně dodržen – celkový počet respondentů je 492. Kontakty s dotazovanými domácnostmi a samotné dotazování zajišťovali pracovníci a spolupracovníci České katolické Charity zaštitěni průvodním dopisem a průkazem Psychologického ústavu AV ČR jako garanta výzkumu.

Metoda, využitá k získavaniu údajů od respondentů, kombinuje postupy strukturovaného interview a dotazníku. Převážná většina položek je formulována jako otevřené otázky, několik uzavřených otázek je vždy doplněno výzvou ke komentáři. K některým významnějším okruhům se respondenti vyjadřovali i na škálách, zařazeny byly i dvě grafické položky. K relevantním okolnostem šetření se na zvláštním listu vyjadřovali i sami tazatelé.

Jednotlivé okruhy a položky byly formulovány na základě dostupných údajů o průběhu povodní, relevantních literárních zdrojů i empirických zkušeností pomáhajících. Metodika byla konstruována pracovníky PsÚ, řadu podkladů pro její vytvoření poskytla a formulaci metody supervidovala dr. B. Baštecká. Výsledné podobě metody předcházely rovněž předvýzkum, ověřující především ekonomičnost a srozumitelnost, provedený erudovanými pracovníci Charity.

Osu rozhovoru tvořily otázky zaměřené na **průběh** povodně a **pomoc** v každé ze základních fází povodňových událostí. K pomoci v každé fázi se respondenti vyjadřovali ve dvou aspektech – jaká pomoc jim byla **poskytnuta** a jaká pomoc jim naopak v příslušné fázi **scházela**. U poskytované pomoci dále specifikovali zdroj (od koho přišla) a měli možnost svou odpověď dále upřesnit prostřednictvím doplňujícího, případně hodnotícího komentáře.

Jsou zařazeny i explicitní otázky na roli **psychosociální pomoci** a opory, jejichž poskytování může být ve srovnání s ostatními formami pomoci náročnější a problematičtější. Další okruh otázek je věnován objektivním i subjektivním **dopadům** událostí. Respondenti dále posuzovali na škálách a slovně komentovali dopady na domácnost a rodinu, emoční dopady a dopady na zaměstnání. K psychickým dopadům a zvláštnostem prožívání povodní se vyjadřovali rovněž na škálách ve zvláštní kartě. Tyto škály byly vybrány částečně na základě škály IES (Horowitz, 1979; APA, 2000) a rozšířeny o položky specifické pro situaci povodně. Tyto škály v tomto případě nemají diagnostický význam a slouží pouze k vytvoření obrazu prožívání postižených, které nemusí být pomáhajícím v dané chvíli vždy zcela srozumitelné. Interpretace prožívání obětí povodní může poskytnout nápovědi, jak jednat se zasaženými v rámci organizace pomoci, s jakými úskalími se mohou pomáhající setkat, na jaké potřeby je vhodné v odpovídajícím časovém úseku reagovat i informace o potřebě psychosociální pomoci jako takové.

Dotazníky vyplněné tazateli byly jednotlivými diecézními charitními centry postupně posílány na adresu Psychologického ústavu AV ČR, kde byly vyškolenými osobami převáděny do elektronické podoby (tabulky ve formátu MS Excel) a nakonec převedeny do formátu statistického software (SPSS 12.0). Odpovědi byly kategorizovány a posléze analyzovány z hlediska četností výskytu jednotlivých kategorií a vzájemných souvislostí.

Výsledky

V tomto příspěvku se chceme soustředit na prožívání povodně postiženými vzhledem k jednotlivým fázím povodně.

Charakteristiky jednotlivých fází povodně

V dotazníku byly události pracovně rozčleněny do čtyř fází:

- 1) fáze před příchodem povodně (přípravy na povodeň; tam, kde byl příchod zcela náhlý, o této fázi nereferovali) – **fáze I**
- 2) fáze vlastního průběhu povodně (příchodu povodňové vlny nebo nárůstu hladiny – mnoho respondentů bylo v této fázi již evakuováno – ti pak referovali o okolnostech a podmínkách evakuace) – **fáze II**
- 3) fáze po opadnutí vody nebo po návratu (začátek obnovy) – **fáze III**
- 4) fáze dlouhodobé obnovy (perspektiva zhruba jednoho roku po povodni) – **fáze IV**

Fáze I, ktorá predstavovala prípravu na príchod vody, bola charakteristická ve 32% prípadů vyklizením a sťahovaním domů a bytů. Jiných 28% respondentů ale uvedlo, že v této fázi nedělali nic. Pro 17% respondentů tato fáze znamenala především realizaci preventivních opatření jako stavění protipovodňových hrází apod. Již v této fázi 19% respondentů přijímalo humanitární a materiální pomoc a 4% respondentů byla evakuována. Práce v této fázi prováděli především svépomocí (30%) nebo za pomoci komunity (14%), platnými pomocníky byla také samospráva (13%) a jmenovitě také hasiči (8%). Pouhých 14% respondentů uvedlo, že jim v této fázi nic nescházelo. Nejčastěji chyběly informace (42%) a pracovní síly (10%).

Fáze II, kterou vymezujeme přítomností vody, znamenala pro celých 18% postižených přímé ohrožení na životě, ale i mnoho ostatních respondentů uvádělo pocity strachu z povodně (9%), o majetek (5%) nebo svoje blízké (3%), popř. nějaký druh astenizujících emocí (7%). Necelá čtvrtina (24%) strávila tuto fázi nečinně. V některých případech, kdy voda pouze protékla danou lokalitou, tato fáze představovala začátek prací na obnově (17%). Postižení byli příjemci humanitární (9%) a materiální (7%) pomoci, ale objevují se zde také první spontánní zmínky o pomoci psychosociální (2%). V rolích poskytovatelé opět převažuje komunita (24%), respondenti sami (17%), samospráva (12%) a hasiči (12%). V 17% případů respondentům nic nescházelo, ale nejčastěji chyběly opět informace (17%), v 8% zázemí a v 6% fyzická pomoc. Na chybění pomoci psychosociální si zde explicitně postěžovalo 1% respondentů.

Fáze III, která začala těsně po opadnutí vody, byla charakteristická ve většině případů stavebními pracemi (65%), sanacemi (39%), ale také novým vybavováním domácnosti (17%) a vysoušením (17%). Nejčastější formou pomoci v této fázi tedy byla práce (64%), ale hned na druhém místě z hlediska četností to byla pomoc finanční (44%); Pokračovaly také pomoc humanitární (40%) a materiální (29%). Nejvýznamnějšími poskytovateli pomoci v této fázi byly orgány samosprávy a státní správy (59%), humanitární organizace (54%), komunita (46%), hasiči (25%), dobrovolníci (23%) a armáda (18%). V 16% považovali respondenti za významnou svépomoc. V největší míře chyběla v této fázi pomoc finanční (20%), v menší míře pomoc materiální (7%) a odborná (4%), ale také informace (6%). Z hlediska tématu našeho příspěvku je zajímavé, že stejně jako v předchozí fázi, 2% respondentů vyhledala a 1% respondentů scházela psychosociální pomoc.

Fáze IV, která představovala dlouhodobější vyrovnávání se s následky povodně, byla nejcharakterističtější finanční pomoci (56%), pomoci ve formě práce (46%), pomoci materiální (21%) a humanitární (20%), poskytnutím zázemí (10%), ale již také pomoci psychosociální (9%). Nevýznamnějším poskytovatelem pomoci je komunita (55%) a humanitární organizace (44%), následují pojišťovny (21%), samospráva a státní správa (20%), hasiči (11%) a dobrovolníci (10%). Více než třetině respondentů (37%) ve čtvrté fázi nechybělo nic, další třetině (34%) ale chyběly finance. Další kategorie nejsou zastoupeny příliš výrazně, pro naše téma je zajímavé, že 4% respondentů si stěžovalo na nedostatky v oblasti přístupu pomáhajících k nim jako postiženým a psychosociální pomoci.

Na zvláštní škále respondenti souhrnně hodnotili důležitost jednotlivých forem pomoci ve všech čtyřech fázích. Ve fázi I jsou nejdůležitější informace a pomoc při preventivních opatřeních, ve fázi II je to ubytování, ve fázi III je to nejvíce forem pomoci (z nejčastěji zmiňovaných pomoc humanitární, pomoc při odklizení bahna, finanční, práce na vysoušení a úklidu, služby pojišťoven, stavební a technické poradenství, materiální pomoc, psychická pomoc a podpora, instrukce, lékařská pomoc a pomoc při jednání na úřadě). Konečně ve fázi IV je nejdůležitější pomoc při rekonstrukci domu.

Při tomto způsobu dotazu a měření je psychická pomoc a podpora nejvýše hodnocena ve fázi III, a to 20% respondentů. Zde ale jednak nejde o spontánní zmínku a jednak se dotaz netýká institucionalizované psychosociální pomoci, ale psychické podpory obecně.

Podrobnejšie se touto otázkou zabývame v ďalšom príspevku (Urbánek, Kohoutek, zde - 2004, s.483-490).

Prožívání jednotlivých fází respondentů

Z dalších výsledků výzkumu je patrné, že pro velkou část postižených představovaly povodně přinejmenším značnou a mimořádnou zátěž, pro mnoho lidí skutečné trauma, pro nezanedbatelný počet lidí setkání s katastrofou, osobní tragédií. Zážitky ohrožení vlastní osoby či „pouze“ majetku, ohrožení či rozpadu „vlastního světa“ boří životní jistoty považované běžně za samozřejmé a často vedou též k přechodným, nezřídka i k trvalým psychickým změnám. Ty mohou mít řadu podob – počínaje mobilizací funkčních a v zásadě užitečných, adaptivních mechanismů, přes rušivé stresové fenomény, které již samy o sobě mohou představovat zátěž, až po vznik závažných poruch (např. posttraumatické stresové poruchy), jejichž samostatné terapii bývá nezbytné věnovat se často i mnoho let po odeznění situace, která je vyvolala.

V průběhu rozhovoru byly respondentům předloženy k posouzení škály obsahující stručné popisy projevů psychické zátěže z výše uvedených tří skupin (tzn. mobilizace adaptivních mechanismů, stresové jevy nebo symptomy poruchy). Respondenti referovali o svých prožitcích na pětibodových škálách, kde 0 znamená zkušenost „bez výskytu“ a 4 „velmi intenzivní“. Informovali dále o tom, ve které fázi povodňových událostí se tato jejich zkušenost v dané intenzitě odehrávala.

Prezentované výsledky obsahují jednak indikátory četnosti výskytu dané zkušenosti – počet respondentů, kteří její výskyt v dané fázi v nějaké míře uvedli (zobrazeno pozicí bodu v grafu), jednak indikátor její intenzity – průměrné vyjádření na pětibodové škále (zobrazeno velikostí bodu v grafu). Grafické znázornění tak ilustruje průběh a vývoj reakcí na povodňové události (viz grafy 1-4).

Jediným prožitkem, jehož výskyt byl nejčetnější ve **fázi I**, tedy před příchodem povodně, byl *pocit, že blízcí se ohrožení není reálné* – v různé míře jej vyjádřilo 47% respondentů. Tento pocit může člověka do jisté míry chránit před působením ohrožující situace, vyjadřovat přirozenou fázi popření v reakci na stres. Současně však může komplikovat přípravu na příchod povodně – ve volných výpovědích v jiné části rozhovoru respondenti uvádějí například, že dnes již by nebezpečí nepodcenili. Výskyt tohoto pocitu může též korespondovat s nedostatkem přesnějších, důvěryhodných informací a jasných instrukcí, na který respondenti rovněž v souvislosti s přípravnou částí často upozorňovali. Tato hypotéza může být podpořena i dalšími výsledky – nad 10% respondentů v této fázi uvedlo též *pocit vlastní strnulosti tváří v tvář blízcímu se nebezpečí* (19%) a *pocit bezmocnosti* (16%), *neschopnost se rozhodovat* (11%).

Při příchodu povodně a v jejím průběhu (**fáze II**) respondenti nejčastěji uváděli opět *pocit vlastní strnulosti tváří v tvář blízcímu se nebezpečí* (22%). Nejtypičtějším pocitem je *pocit vlastní bezmocnosti* (45%). Souvislost s přímým vystavením živlu, traumatu, je zřejmá. Je třeba si rovněž uvědomit, že záplavy měly na geograficky diferencovaném území různý charakter, čemuž odpovídala i odlišnost intervencí – většina našich respondentů nebyla v průběhu povodní přítomná doma, byli buď evakuováni, nebo odjeli sami. Pocit bezmocnosti pak může souviset opět s referovaným nedostatkem informací, tentokrát o tom, co se děje doma. V pozadí je v každém případě objektivní nemožnost cokoli dělat, přímé nebo zprostředkované přihlížení ničícímu živlu. Pocit bezmocnosti bývá často považován za jeden z pocitů, které stojí na počátku řetězce stresové nebo traumatické poruchy. Lze se tedy domnívat, že jakýkoli způsob jeho zmírnění může už v této fázi působit jako výrazná prevence výskytu dalších zatěžujících symptomů.

Fázi III, po opadnutí vody nebo po návratu, označila většina respondentů za vůbec nejnáročnější fázi v celém průběhu povodňových událostí. To odpovídá převažujícímu charakteru záplav – pro většinu zasažených lidí neznamenal ani tak přímé fyzické ohrožení, jako spíše narušení či v horším případě úplnou destrukci jejich zázemí v materiálním i psychologickém smyslu. Pohled na zničený domov, obec, uvědomění si nutnosti obnovovat při přetrvávajícím pocitu bezmoci a často s minimální představou, *jak* tuto obnovu provést, se tak stává relativně nejtraumatičtějším zážitkem. Začátek fáze obnovy představuje nejzávažnější moment pro převážnou část zasažených.

Tomu odpovídá i počet projevů a pocitů, které se nejčastěji objevují právě v této fázi. Pro přehlednost si všímáme zvlášť těch, které jsou čtenější, typičtější (graf 3a – nad 30% výskytu) a méně čtených – ne však automaticky méně závažných (graf 3b).

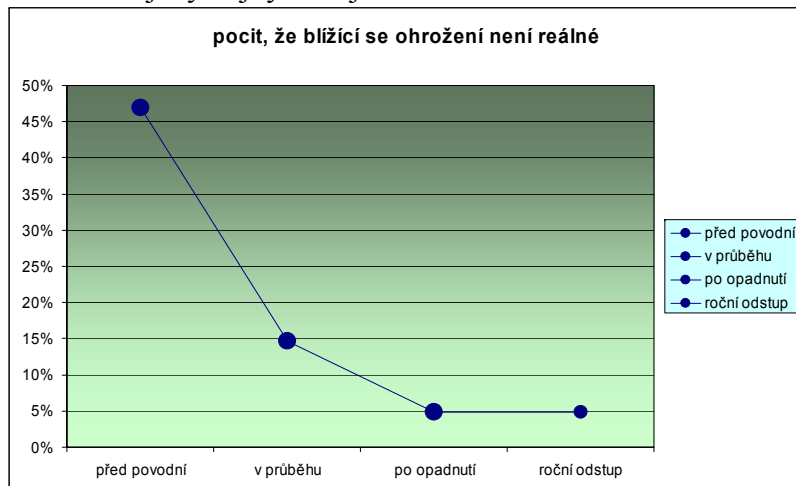
Téměř stejně často (kolem 45%) uvádějí v této fázi respondenti pocit *přemíry činnosti*, pocit, že „nemohou vypnout“, že „věci nelze uvést do pořádku“, *zahlcení vlastními emocemi, nespavost, pocit chaosu, neladu* a dále *ztrátu iluzí, ambicí, plánů a nadějí*. Na první pohled je zřejmé, že se zde kombinují projevy aktivace, potřeby odstraňovat škody, s projevy uvědomění si, „dolehnutí“ dopadů ničivých událostí na člověka. V obou případech se jedná o jednoznačnou výzvu pro pomáhající, explicitně vyjádřenou i referencí potřeby včasné pomoci v této fázi a jejím oceněním tam, kde včas přišla, jak se ukázalo v další části výzkumu. Včasná pomoc může odpovídat potřebě zasažených začít obnovovat, může usměrnit často netrpělivé a chaotické aktivity zasažených, ale i reagovat na potřebu vyrovnat se s dopady povodně, která je v této fázi již velmi intenzivní.

K méně čteným projevům (výskyt pod 30%) v této fázi patří *pocit „ustrnutí času“, nedostatek síly a chuti obnovovat „svůj svět“ po povodních, nesoustředěnost, „zúžené vědomí“, neschopnost rozhodovat se, větší míra kouření a konzumace alkoholu, potřeba mluvit o povodni stále dokola, i když člověk nechce* a méně často (i když relativně silně co do prožitku) i *zážitek, že někdo v okolí je v šoku*.

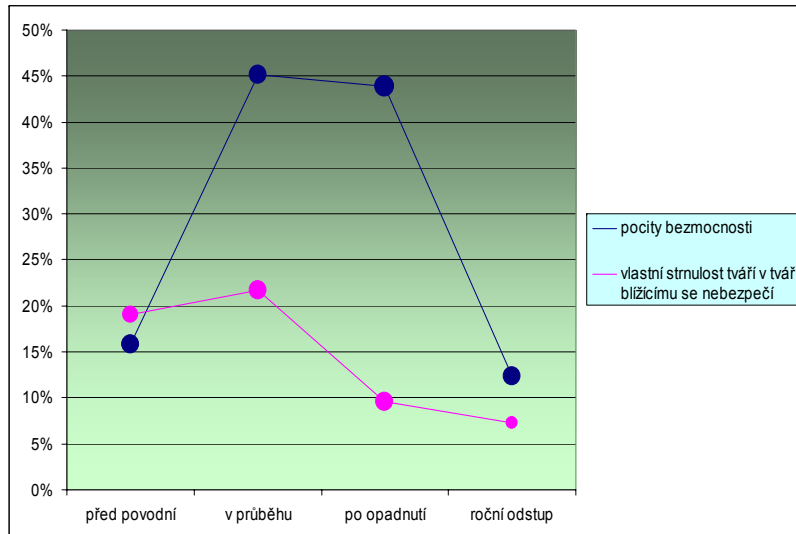
Jde tedy vesměs o prožitek astenizujících, oslabujících reakcí na události. Z časového průběhu je patrné, že jde vesměs (s výjimkou *nedostatku síly obnovovat*) o zesílení těch reakcí, které mají svůj základ již v předchozí fázi. Včasná, možná i předběžná instrukce, poskytnutí informace o možných důsledcích povodně a sdílení prožitku by proto mohla mít preventivní účinek. Tyto do značné míry disociativní projevy mohou také komplikovat distribuci pomoci, komunikaci se zasaženými. Tomu by odpovídal i požadavek lepšího přístupu pomáhajících, lepší komunikace a většího přihlížení ke stavu, v němž se často nacházejí, který respondenti formulovali jako častý vzkaz pomáhajícím ke zkvalitnění pomoci.

V perspektivě roku po povodních (**fáze IV**) vystupují do popředí prožitky *pocitu, že zkušenost z povodni je nepřenosná* (téměř 65%), skutečnost, že *některé věci člověku povodeň stále připomínají* (téměř 70%), *rozčilující dojem ze zpráv o povodních* (50%), *potřeba vyhnout se všemu, co připomíná povodeň, vnucující se představy, vzpomínky nebo obrazy* (obojí téměř 40%), *sny o vodě a povodni a pocit, že pokud má člověk myslet na povodeň, může jen jakoby „bez citu“* (obojí 30%). Relativně nejvyšší počet respondentů (vzhledem k ostatním fázím) uvádí i *výpadky paměti* (14%). V různé míře mohou všechny tyto prožitky a projevy znamenat, že zkušenost s povodni patří k obtížně zpracovatelným zážitkům; otázkou je, jak se na jejich výskytu podílí míra, do jaké se (ne)podařilo obnovit zázemí domácnosti i obce po povodni, do jaké míry jsou přirozenou reakcí na relativně extrémní situaci a nakolik mají povahu skutečných posttraumatických dopadů (např. intruzivní zážitky).

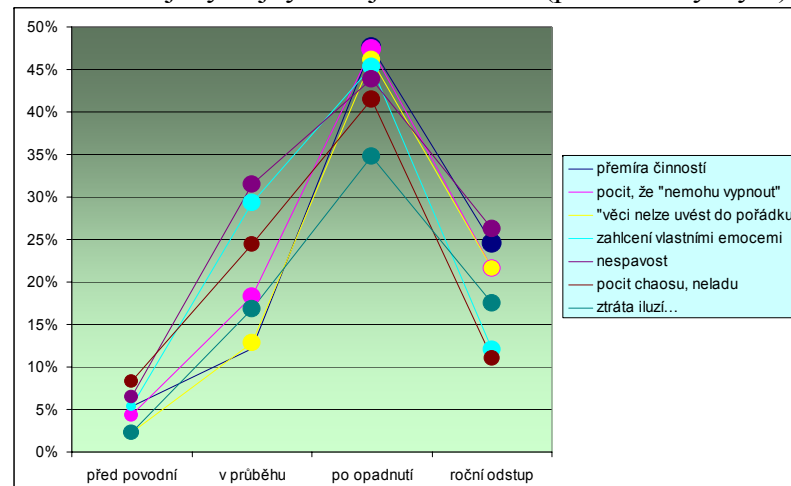
Graf 1: Projevy nejvýraznější ve fázi I



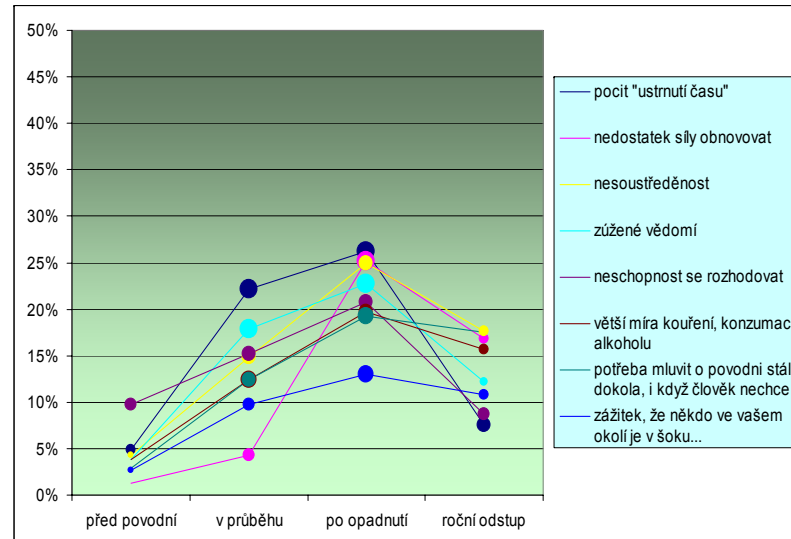
Graf 2: Projevy nejvýraznější ve fázi II



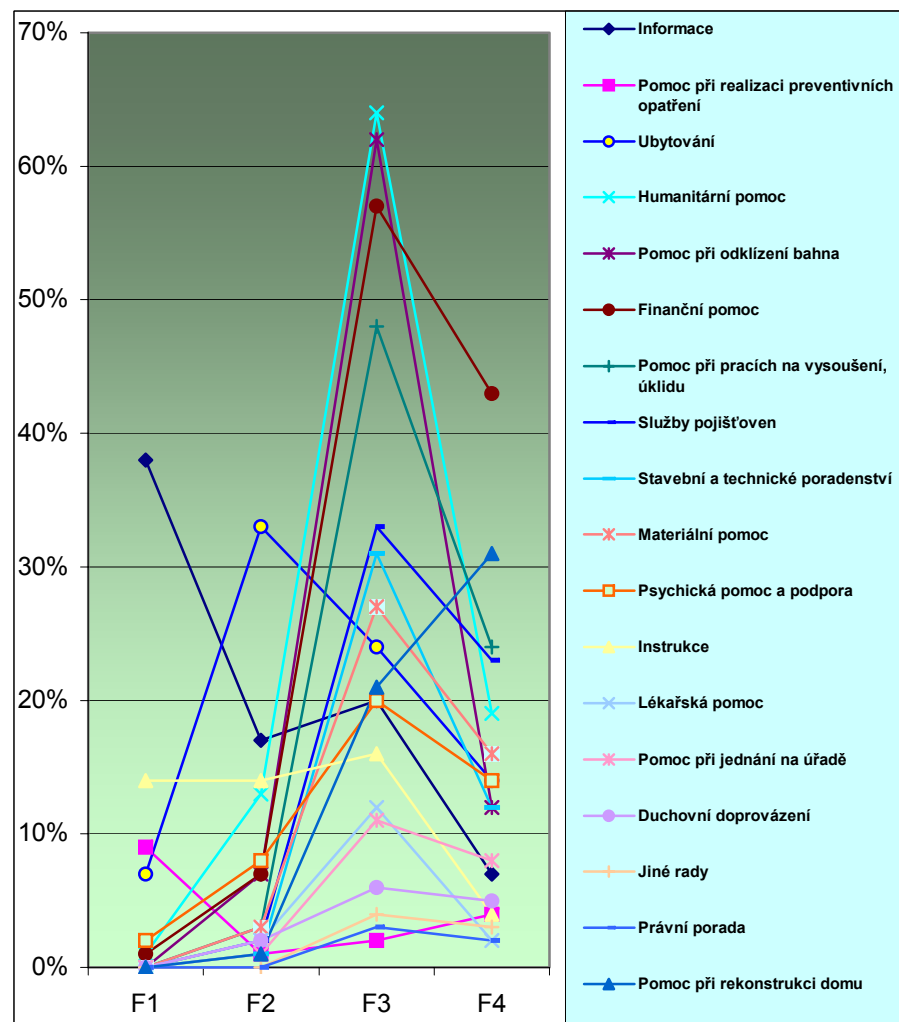
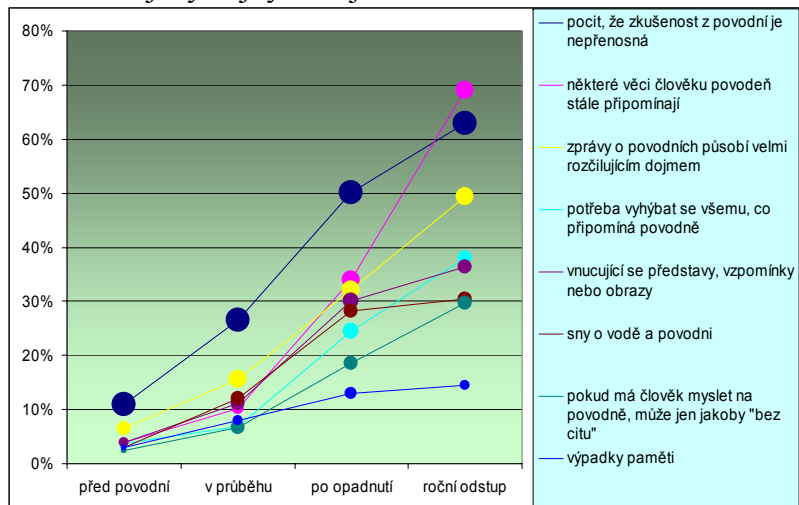
Graf 3a: Projevy nejvýraznější ve fázi III (pod 30% výskytu)



Graf 3b: Projevy nejvýraznější ve fázi III (nad 30% výskytu)



Graf 4: Projevy nejvýraznější ve fázi IV



Graf 5: Důležitost forem pomoci v průběhu povodně

Diskuse

Uvedené výsledky zcela podporujú názor, že prožívání obětí povodní odpovídá v řadě aspektů traumatickému zážitku i tehdy, není-li součástí události fyzické ohrožení člověka. Adekvátní přístup by se v tomto směru měl vyvarovat základních „mýtů“, např. že projevy PTSD je ohrožena pouze malá skupina lidí, že lidé by měli být schopni vyrovnat se sami s traumatickou událostí, nebo že lidé trpí pouze bezprostředně po traumatizující události (Myths and Facts about PTSD, 1994).

Zachycení prožívání v jednotlivých fázích povodně umožňuje s jistým zjednodušením charakterizovat období před příchodem povodní jako období výraznějšího „popírání“ blížícího se nebezpečí a potřeby adekvátních a včasných informací a instrukcí. Vlastní průběh povodně je z psychologického hlediska pro většinu zasažených obdobím strnulosti a výrazných pocitů bezmocnosti. Význam nabývají především informace o průběhu povodní, tato fáze se již – především u evakuovaných – může stát i fází s výraznou potřebou připravit se mentálně i informačně na další postup. Jako nejvíce zátěžová se vzhledem k převažujícímu charakteru záplav jeví třetí fáze – po opadnutí vody, po návratu, začátek obnovy. Tato fáze nejvíce vyžaduje poskytnutí včasné a mnohostranné pomoci a zároveň jde též o fázi nejnáročnější na adekvátní komunikaci se zasaženými. Potřeba psychosociální pomoci je ve většině případů spíše implicitní, apel na adekvátní jednání s postiženými je však jednoznačný (srov. např. Shalev, 1994). Průběh roku po povodních je charakteristický přetrváváním a v některých případech i prohlubováním příznaků dopadů povodní. Výsledky nenaznačují, že by v této době bylo vhodné pomoc předčasně ukončovat. Naopak potřeba explicitní psychosociální pomoci, totiž pomoci vyrovnat se s psychickými dopady povodní, se prudce zvyšuje.

Závěr

Tento příspěvek byl věnován vymezení časového průběhu povodňových událostí a různých aspektů prožívání postižených povodněmi v takto definovaném kontextu. Ukazuje se, že nezanedbatelný podíl postižených uvedlo symptomy prožívání, které by mohly do značné míry ovlivňovat jejich psychickou pohodu a zdraví. Tyto projevy byly výrazně specifické pro jednotlivé fáze povodně a z toho důvodu je považujeme za určité nápovědi pro plánování struktury a časového rozvrhu poskytované pomoci. Podrobnější rozbor této problematiky a návrh modelu psychosociální pomoci je uveden v navazujícím příspěvku (Urbánek, Kohoutek, zde - 2004, s.483-490).

Literatura

- American Psychiatric Association. (2000). DSM-IV-TR. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision. Vyhledáno 2. 7. 2004, <http://www.behavenet.com/capsules/disorders/ptsd.htm>.
- Horowitz, M. J. (1979). Impact of event scale (IES). In: Corcoran, K., Fischer, J. (1987). Measures for clinical practice: A sourcebook. New York: Free Press. 186-187.
- Myths and Facts About PTSD. Vyhledání 28. 6. 2004, <http://www.sidran.org/ptsdmyths.html>.
- Shalev, A. Y. (1994). Debriefing following traumatic exposure. In Ursano, R.J., McCaughey, B.G. and Fullerton, C.S. (Eds.), Individual and community responses to trauma and disaster Cambridge: Cambridge University Press.
- Urbánek, T., Kohoutek, T., (2004): Otázky psychosociální pomoci postiženým povodněmi. In Ruisel, I., Lupták, D. Falat, M. (eds.), Sociálne procesy a osobnosť 2004 Stará Lesná – zborník z konferencie, s. 483-490.

AKTUÁLNE SPOLOČENSKÉ ZMENY A PSYCHOLÓGIA

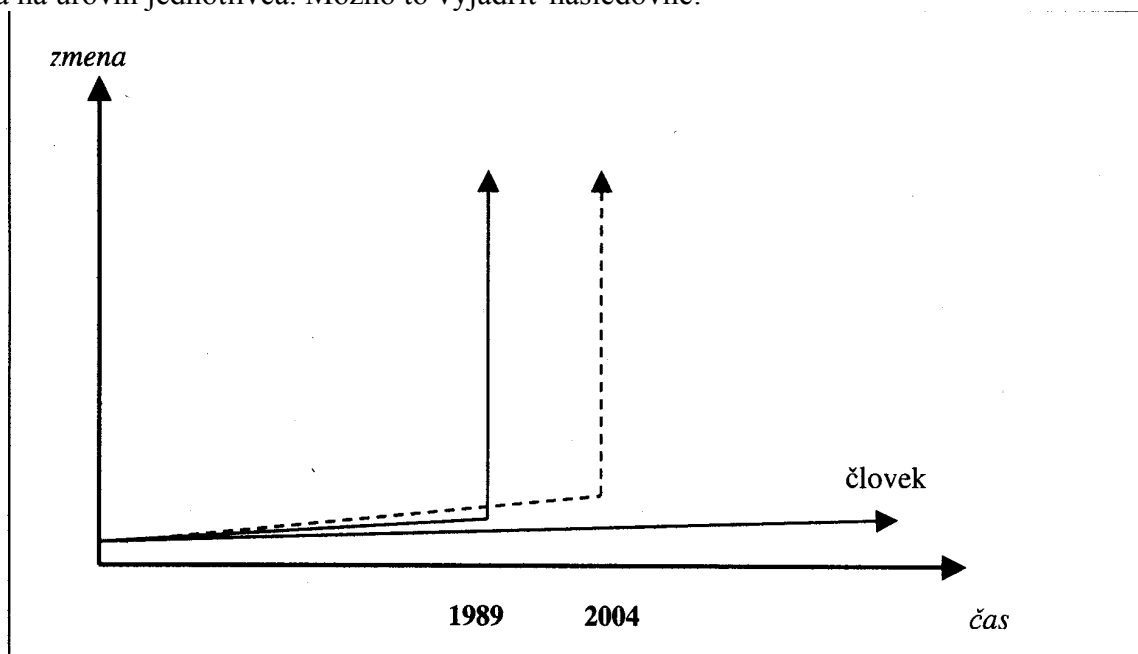
Teodor KOLLÁRIK

FSEV UK Bratislava

Súčasťou, alebo sprievodcom sociálnych procesov je zmena, prinášajúca nové skutočnosti, na ktoré musí spoločnosť a jej zložky reagovať. Osobitne to platí pre veľké zmeny, ktoré zasahujú podstatne do spoločnosti a jej štruktúr a teda aj do sociálneho systému, t.j. jednotlivcov, skupín i celej spoločnosti. Stávajú sa zdrojom náročných životných situácií, ktoré vyžadujú nové špecifické a odborné prístupy. Tým vlastne následne zasahujú aj do spoločenských vedných disciplín, pre ktoré je uskutočnená zmena výzvou, ale aj nádejou, že to prinesie zmenu aj v pohľade na ne (teda spoločenské vedy) a že vznikne priestor, potreba a požiadavka pre ich uplatnenie. Medzi ne právom patrí aj psychológia, ktorá musí kompetentne na takéto situácie reagovať, adaptovať sa, čiže prejaviť svoju kvalitu a zrelosť pre zmenu.

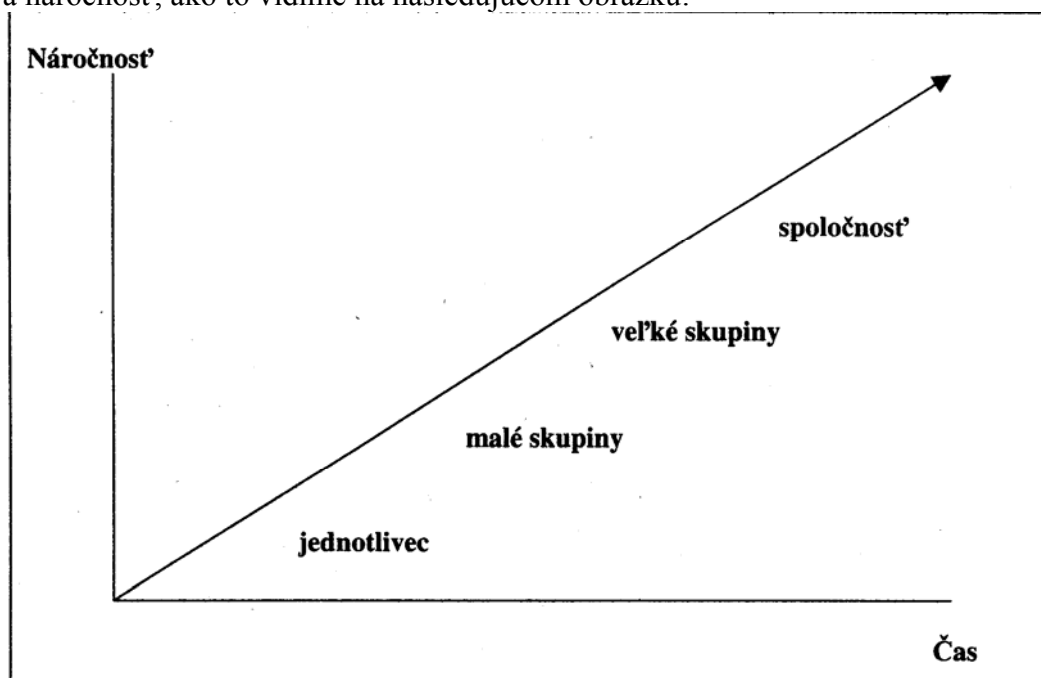
Sociálne procesy, ktoré majú kontinuálny priebeh sú prejavom logického vývoja spoločnosti a ich zvládanie zapadá do prebiehajúcej životnej dráhy sociálneho systému a jeho zložiek. Iná situácia nastáva, ak dochádza k závažným zmenám v spoločnosti, s nasledujúcimi radikálnymi zmenami v jej štruktúrach, kde sa človek dostáva do závislej pozície, čiže pozície, kde sa vyžaduje schopnosť adaptovať sa na uskutočnenú zmenu. Je to silným zásahom do života človeka, pretože zmena väčšieho „rangu“ je v rozpore s očakávanou, relatívne plynulou životnou dráhou človeka.

Takouto situáciou je pre nás v súčasnosti prebiehajúci proces po vstupe do Európskej únie, kedy uskutočnené politické, ekonomické, právne a iné zmeny zasahujú do sociálneho systému. Tieto prinášajú možnú diskrepanciu medzi zmenami na úrovni sociálneho systému a na úrovni jednotlivca. Možno to vyjadriť nasledovne:



Obrázok 1: Možná diskrepancia medzi zmenou sociálneho systému a životnou dráhou jednotlivca.

Znižovanie tejto diskrepancie v prospech jednotlivca (človeka) je dôležité nielen z hľadiska jeho optimálnej adaptácie na nové podmienky, ale aj z hľadiska ovplyvňovania procesu adaptácie ďalších štruktúr sociálneho systému. Podstatnú úlohu tu majú dva faktory : čas a náročnosť, ako to vidíme na nasledujúcom obrázku:



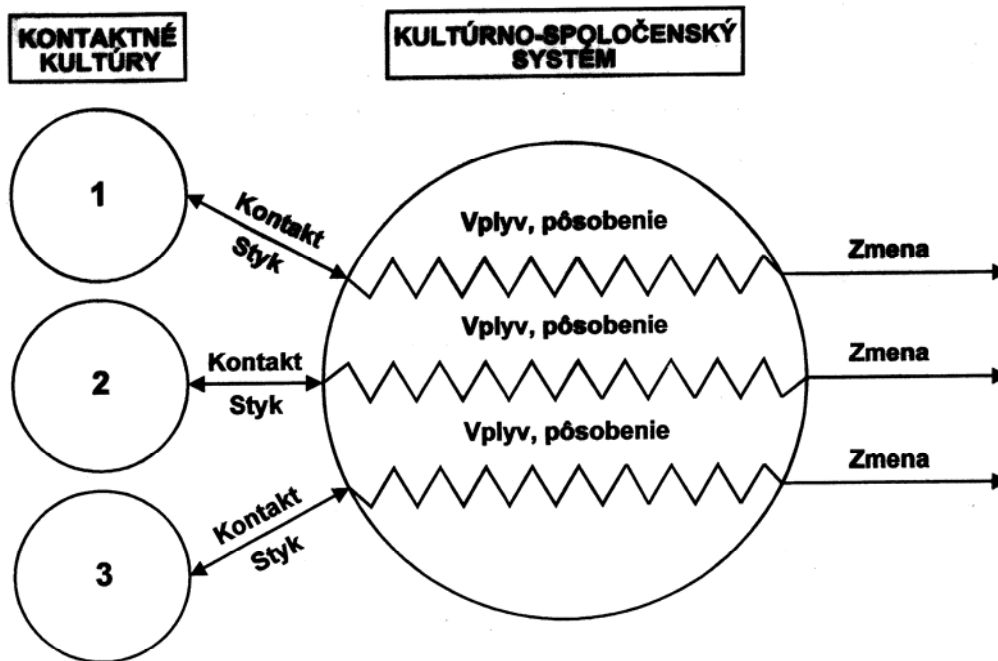
Obrázok 2: Vyjadrenie vzťahu času a náročnosti adaptácie zložiek sociálneho systému na zmeny v rámci sociálnych procesov.

Je zrejmé, že zvyšovaním hierarchie štruktúr sociálneho systému z hľadiska kvantitatívneho sa zvyšuje čas i náročnosť na zvládanie zmien a adaptácie na prebiehajúce procesy. Kvalita, adekvátnosť i časová náročnosť optimalizácie tohto procesu je v závislosti od širokej škály psychologických faktorov. Takými sú napríklad rozsah, hĺbka a závažnosť zmien, zhoda resp. rozpor v postojoch štruktúr spoločnosti, systém informovanosti, sociálne skúsenosti subjektov so zmenami, ujasnenosť cieľa, dôveryhodnosť hlavných aktérov a inštitúcií, miera obrany seba samého a vlastného systému v procese zmien, ochoty a schopnosti prijať zmenu a pod.

Všetko sú to psychologické kategórie, ktoré sú v psychológii akceptované a rozpracované na pomerne dobrej úrovni. Uskutočnené sociálne zmeny však prinášajú aj nové prvky, ktoré nútia psychológiu hľadať nové pohľady na otázky človeka a spoločnosti. A to aj v podstatných otázkach jej uplatňovania v zmenených podmienkach. Na tomto mieste uvediem dva závažné okruhy: 1. dôsledky zmien v spoločensko – kultúrnom systéme, 2. psychodiagnostika v zmenených podmienkach.

1. Dôsledky zmien v spoločensko – kultúrnom systéme.

Vstup Slovenska do EÚ prináša širokú paletu zmien aj v spoločensko – kultúrnej oblasti. Základom toho je fakt, že vstupuje do otvorených obojstranných vzťahov s inými spoločnosťami, kde je súčasne v pozícii objektu i subjektu. Čiže je výraznejším regulátorom zmien v iných spoločnostiach, kultúrach, ale aj subjektom, v ktorom sa vplyvy týchto spoločností uskutočňujú. Jednoznačne tento systém prináša väčší pohyb príslušníkov viacerých kultúr, čím rozširujú okruh aktívnych kontaktných kultúr, prinášajúcich vzájomné zmeny. Znázorňuje to nasledujúci obrázok:



Obrázok 3: Vzájomné pôsobenie spoločností a kultúr.

Hoci sa všeobecne konštatuje najmä význam spontánnej kontaktácie príslušníkov kultúr, v rámci EÚ však do toho vstupuje aj formálna kontaktácia, napríklad v oblasti ekonomiky, práva a pod.

Vzniká tu psychologický problém – na jednej strane tendencia **inertného dodržiavania** vlastných kultúrnych vzorcov, neochota akceptovať hoci aj pozitívne prvky inej kultúry, výrazné delenie na „my – oni“ a z toho prameniace možné konflikty. Pôsobí tu sociálnopsychologický fenomén, že zvyrazňovaním vlastných charakteristík sa daná kultúra viac vzdďaľuje od iných kultúr a stáva sa odolnou voči jej vplyvom. Môže to platiť pre menšiny, etnické a národnostné skupiny, ale aj pre národne orientované politické strany.

To nezriedka vedie **k odporu voči rôznym zmenám**, čiže prebiehajúci proces nemá iba vždy pozitívne dopady. A to i napriek stále platnému tvrdeniu, že každý sociálny systém má záujem o prebratie tých spoločenských a kultúrnych prvkov iných spoločností, ktoré považuje za vhodné. Všeobecnosť tohto konštatovania oslabuje skutočnosť, že v rámci daného spoločenstva existujú štruktúry s odlišnou hierarchiou hodnôt a tým aj odlišnou preferenciou jeho prvkov.

Otvorenou je najmä otázka **komunikácie** medzi zložkami EÚ v oblasti vnímania a akceptovania odlišných a špecifických kultúrnych vzorcov a vzorcov správania. Ich neznalosť a nerešpektovanie môže byť – tak ako to súsenosti ukazujú – zdrojom konfliktov a nedorozumení, najmä ak ide o kultúrne vzorce v hierarchii hodnôt centrálne postavené. Nosnou psychologickou kategóriou v tejto oblasti sú **postoje** a vyváženosť všetkých ich zložiek, napríklad postoje k imigrantom a ich akceptovanie v rámci domácej kultúry, ale i postoje príslušníkov iných spoločností k nožnej imigrácii z prístupujúcich krajín.

V pozadí toho sú **očkávania** príslušníkov všetkých spoločností EÚ, ktoré sa líšia v zameraní, hierarchii a sile. Z hľadiska toho musíme počítať, že nie všetkým sa môžu splniť ich očakávania a čím sú tieto centrálnejšie umiestnené a viazané na osobné potreby, tým môže byť väčšia miera diskrepancie. Markantné to môže byť u ľudí a skupín, ktoré vo vstupe do EÚ vidia iba príležitosť a zdroj zvýšenia si životnej úrovne (očkávajúci dobre platenú prácu).

Iným problémom môže byť osvojenie si úlohy „slovenských európanov“, niekto môže vnímať ako stratu pocitu národnej hrdosti. Nové podmienky vyžadujú osvojenie si myšlienky, že širšie, európske uvažovanie, myslenie na prospech nielen svojej krajiny, ale celej Európy nie je „zradou“ na vlastnom národe, ale prejavom pozitívneho vzťahu k prebiehajúcim spoločenským procesom.

Na Slovensku má silné korene fenomén „viazanosti na miesto“, čo svojim spôsobom bráni potrebnej a únosnej mobilite najmä v oblasti bývania a práce, resp. v ich vzájomnom spojení. A je zrejmé, že pre nositeľov takejto viazanosti možnosť voľného pohybu za prácou v EÚ nebude mať fakticky žiaden význam.

Tento načrtnutý okruh problémov otvorenej spoločensko – kultúrnej kontaktácie nám ukazuje, že prebiehajúci sociálny proces má priamy dopad na psychológiu v dvoch rovinách: 1. v rovine pôsobenia v odlišných podmienkach zvýšeného vzájomného spoločenského vplyvu, 2. v rovine riešenia nových problémov na úrovni jednotlivca, skupín a spoločnosti, ktoré sú dôsledkom uskutočnených zmien.

2. Psychodiagnostika v zmenených podmienkach.

Psychodiagnostika je súčasťou psychológie takmer od jej oficiálneho vzniku, vykonáva ju takmer každý psychológ a je to činnosť, ktorá prispieva k špecifickému, významnému postaveniu psychológie v spoločnosti i k vysokému statusu našej profesie. Je to však aj oblasť veľmi citlivá v bežných spoločenských podmienkach, výraznejšie ešte pri významných sociálnych procesoch.

V nadväznosti na predchádzajúcu časť spomením problém používania psychodiagnostických metód v zmenených spoločenských podmienkach. Prakticky otázka môže znieť: Ako zabezpečiť **validitu metód**, teoreticky i prakticky vytvorených v odlišných spoločensko – kultúrnych podmienkach? Otázka smeruje najmä do aplikačnej sféry súvisiacej s adekvátnosťou získavania a interpretácie výsledkov s ohľadom na úplne odlišné kultúrno – spoločenské podmienky. Varujúcim môže byť trend pragmatizmu a používania metód bez náležitej štandardizácie na naše podmienky. Dôsledky si každý z nás vie domyslieť.

Pohľad na vyznačený problém má však aj druhú stránku: Aká je validita metódy s ohľadom na pestrú zmes príslušníkov rôznych kultúr, napríklad pri výbere pracovníkov? Príkladom môže byť Rorschachova metóda, ktorá je celosvetovo uznávaná a používaná. Ako je však známe, výskumy ukázali prekvapujúce rozdiely kultúr, najmä v spôsobe vnímania farieb, predmetu a pozadia a pod. (pozri napr. Krech a kol.: Človek v spoločnosti, 1968, s. 384 – 385).

Napríklad púšťoví Marokánci dávajú oveľa viac odpovedí s jemnými podrobnosťami ako Európania, na druhej strane Samoovia dávajú skôr „celostné odpovede“, prípadne dávajú viac odpovedí na biele plochy v škvŕnách. Táto orientácia je historicky kultúralne sformovaná, vyvolávajúca odlišné vnímanie predkladaných obrazcov, čo ale neznamená, že (podľa európskych a amerických noriem) ide o osoby duševne dezorganizované, s vyššou inteligenciou a tvorivosťou.

Prebiehajúci proces začleňovania sa do Európy priniesol aj zásahy do **hodnotovej sféry a štýlu života**. Snaha približovať sa „západnému štýlu života“, akoby navodzovalo aj potrebu nového človeka. V našich podmienkach najmä na báze znižovania váhy „sociálnych dimenzií“ a zdôrazňovanie individuálneho presadenia sa, získania individuálnej pozície a osobného úspechu. Otvoreným zostáva otázka: Ako zvládnuť diagnosticky a interpretačné tento posun v pohľade na človeka? Ako diagnosticky „ustrážiť“ a zachytiť osobnostné základy niektorých nových foriem správania a dokonca i definovať modálnu osobnosť?

Príkladom môžu byť pragmatické a z vlastných podmienok vychádzajúce diagnostické postupy zahraničných firiem u nás, alebo aj zvýrazňovanie asertívneho správania a jeho diagnostiky a prognózovania, ktoré sa u absolventov výcvikov tohto zamerania nezriedka spája s agresivitou. Možno aj to má svoj podiel na zvýšenej agresivite v našich krajinách.

Samostatný okruh aktuálnych otvorených otázok psychodiagnostiky súvisí **s etikou práce psychológa**, jeho vysokou zodpovednosťou, kompetentnosťou. Psychológ má dostatok dôvodov i oprávnenie, aby používal vo svojej diagnostickej činnosti metódy, ktoré mu umožnia exaktnejšie preniknúť do štruktúry osobnosti. Jeho povinnosťou je však robiť to na vysokej profesionálnej úrovni a s maximálnou zodpovednosťou. Musí zostať objektívnym a riadiť sa zásadou spravodlivosti a objektivity.

Prispieje k tomu používanie overených metód, 1. splňajúcich potrebné psychometrické kritériá, 2. ktoré sú relevantné k požadovanému cieľu a poslaniu aktuálnej psychodiagnostiky, 3. ktoré sú relevantné súčasným progresívnym poznatkom psychológie. Ukazuje sa, že práve na tieto požiadavky sa u nás začína zabúdať, najmä v súvislosti s používaním zahraničných – u nás originálnych – metód, ktorých diagnostická a interpretačná hodnota môže byť diskutabilná.

Naznačené niektoré otázky poukazujú na aktuálne otvorené problémy psychodiagnostiky v nových podmienkach, na ktoré musí samotná psychológia reagovať. V hlavnej miere ide o dodržiavanie zásad práce psychológa s diagnostickými metódami, rešpektovanie požiadaviek na dobrú metódu a nepodlahnutie vplyvom pragmatických tendencií.

3. Závery, resp. výzva pre psychológiu.

Slovensko, tak ako i ďalšie krajiny, sa vstupom do EÚ dostalo do novej sociálnej situácie. To prináša zmeny vo všetkých oblastiach života, pričom univerzálne sa dotýkajú človeka, ľudí, skupín i celej spoločnosti. Paradoxom je, že sám človek je strojom zmien, ale následne i nositeľom dôsledkov týchto zmien. Pričom ale pri formovaní projektov zmien nie vždy a presne zadefinuje potenciálne problémy a ich dopad na človeka. „Terapia“ týchto dôsledkov potom nemusí byť – a skúsenosti priamo potvrdzujú – ani nie je plne efektívna, vyžaduje veľa času, námahy a investície.

Tu je globálna výzva pre systemizovanie prognostických pohľadov pri projektovaní veľkých spoločenských zmien a ich dopadu na ľudí. Je to výzva aj pre symbiózu nositeľov myšlienok o zmenách s príslušníkmi spoločenských vied, medzi nimi aj psychológie. Ak chce byť psychológia úspešná, musí dokázať pružne reagovať na zmeny v spoločnosti, bytostne sa dotýkajúcich ľudí.

V príspevku sú naznačené najmä oblasti, riešenie ktorých môže prispieť k úspešnosti psychológie, a to najmä otázky vynorenia sa zmien spoločensko – kultúrnej oblasti a v psychodiagnostike. Osobitne je to dôležité pri **aplikácii vedeckých poznatkov v praxi**. Psychológ tu vystupuje ako expert, vybavený adekvátnymi metódami, ktoré mu umožnia získať informácie o súčasnom stave konkrétneho problému a na základe toho i formulovať optimálne cesty vývinu a rozvoja daného javu. Práve tento prognostický pohľad sa od nás očakáva, osobitne v oblasti spolužitia viacerých spoločentiev a príslušníkov kultúr. Zároveň musí odolať i tlaku praxe a riadiť sa etickými zásadami práce psychológa, citlivo konfrontovať pragmatické požiadavky s reálnymi možnosťami psychológie, jej metodologickou a teoretickou vyzbrojenosťou, exaktnosťou, objektivitou i kompetenciou.

Na druhej strane, anticipácia nových sociálnych javov nevyhnutne vyžaduje od psychológie progresívnosť a inovatívnosť metód a ich používania v širšom spoločenskom a kultúrnom rámci Európskej únie. Vyžaduje to však aj **zrelosť praktikov, resp. užívateľov** jej poznatkov a ich schopnosť implantovať ich do vlastnej práce na rôznych úrovniach.

Literatúra je k dispozícii u autora.

KVALITA ŽIVOTA NAŠICH DETÍ, UČITEĽOV A RODIČOV

Dorota KOPASOVÁ

VÚDPaP, Bratislava, Slovensko

Vychádzame zo Zásad podpory zdravia a z hľadiska projektu Škôl podporujúcich zdravie, ktoré vychádzajú z Akčného plánu pre životné prostredie a zdravie obyvateľstva SR v 21. storočí. A tak mottom realizovanej výskumnej úlohy P-80 na VÚDPaPe „ Metodický materiál pre implementáciu projektu Zdravá škola v školách a v školských zariadeniach a monitorovanie výsledkov sa stáva „ Zdravie pre všetkých v školách „ / Kopasová, 2003, 2004 /.

WHO / World Health Organization / - Svetová organizácia zdravia definuje zdravie ako stav fyzickej, mentálnej a sociálnej pohody jednotlivca a nie iba ako absenciu choroby, alebo neschopnosti, konštatuje už v roku 1992 M. Ugrocká.

Z tohto pohľadu, prioritným cieľom Škôl podporujúcich zdravie, či už v MŠ, ZŠ, SŠ je vtiahnuť do vzájomnej interakcie dieťa – učiteľa – školu – rodinu a postupne celú lokalitu školy a bydliska dieťaťa, v záujme zlepšenia psychického a fyzického zdravia všetkých zúčastnených. A to je to najcennejšie, čo projekt prináša.

Základom zdravej spoločnosti je emocionálne zdravá rodina, konštatuje I. Štúr / 2001 /. Aké deti prichádzajú do materskej a základnej školy, závisí nielen od ich genetického vybavenia, ale najmä od atmosféry rodiny. Rodina a škola sú v detstve a dospievaní , dva základné pramene duševného zdravia, žiaľ, niekedy i príčiny zbytočného utrpenia. Z týchto prostredí niet pre dieťa úniku, iba do fantázie a nebezpečnej vnútornej samoty, alebo do asociálneho gangu, konštatuje I. Štúr / 2001 /.

Preto cieľom nášho realizovaného výskumu, bolo aplikovať nami overené výsledky na deťoch, priamo v pedagogickej praxi a zároveň získať spätnú informáciu o ich aplikácii od realizátorov / učiteľov / a ich rozvíjaní priamo v praxi.

Domnievali sme sa, že aplikáciou nami získaných, nami overených poznatkov, do pedagogickej praxi, sa prehĺbi vzájomný kontakt a vzťah učiteľ – žiak a prehĺbi sa spätná väzba – rodičia – dieťa – učiteľ.

Projekt je určený pre metodikov MŠ, ZŠ, pre učiteľky a učiteľov MŠ, ZŠ a pre pracovníkov CVČ, s ktorými ho aj overujeme.

Výber tvorí 104 učiteľov z okresu Trnava a Nové mesto nad/Váhom.

Projekt sa realizoval v priebehu dvoch školských rokov / 2002/2003; 2003/2004 /.

V školskom roku 2002/ 2003 odznelo 10 prednášok. Boli to prednášky z okruhov, ktoré psychický vývin našich detí ovplyvňujú.

V septembri 2002 sa realizovalo vstupné psychologické vyšetrenie zúčastnených učiteľov – test a v júni 2003 – retest, kde použité psychologické testy boli rovnaké. Išlo o Osobnostný inventár KUD; Nedokončené vety; Eysenckove osobnostné dotazníky. Ide o kvalitu života z pohľadu učiteľa.

V septembri 2003 odovzdali všetci vlastný projekt, ktorých cieľom je eliminovať najpálčivejšie problémy vlastných škôl.

O všetkých projektoch v priebehu ich realizácie sme diskutovali na spoločných stretnutiach v priebehu školského roku 2003/2004. Výsledky realizácie odovzdali účastníci v máji 2004, aj s návrhmi ich ďalšieho pokračovania. V júni 2004 sme im odovzdali certifikáty dvojročného vzdelávania a realizácie overovania Projektu „ Zdravie pre všetkých v školách „.

V decembri 2004 odovzdáme metodický materiál využiteľný pre celoslovenskú sieť MŠ, ZŠ a CVČ v zmysle nášho kréda „Zdravie pre všetkých v školách“.

Analýzu získaných výsledkov sme priblížili v štúdiách D. Kopasová, 2003; 2004.

Certifikáty obdržalo 60 / 97% / účastníkov z Trnavy a 39 / 93% / z Nového mesta nad/Váhom. 95% / N=99 / z pôvodného počtu N=104 ukončilo certifikátom našu aktívnu spoluprácu. V súčasnosti pokračuje analýza získaných údajov a spracovávanie metodického materiálu.

Dnes sa zameriame na analýzu spätných informácií o aplikácii ich projektov a ich rozvíjaní priamo v praxi. Išlo najmä o to, aby sa prehĺbil vzájomný kontakt a vzťah učiteľ – žiak a prehĺbila sa spätná väzba rodičia – dieťa – učiteľ.

Priblížim Vám niekoľko ukážok:

- Symbióza zdravých a zdravotne postihnutých detí v MŠ v Novom meste nad Váhom sa darila v tom zmysle, že deti so zdravotným postihom mali väčšiu možnosť seberealizácie, poznávali svoje možnosti, mali uspokojenú túžbu styku so svojimi rovesníkmi. Zdravé deti poznávali pre ne neznámy spôsob života, učili sa porozumieť druhému, snažili sa nadväzovať priateľské vzťahy, nájsť spôsob pomoci;

- Projekt „Relaxáčik“ v Novom Meste nad/Váhom, plne podporil hypotézu, že pravidelnou aplikáciou relaxačných techník, sa zlepšuje schopnosť koncentrácie a učenia sa detí s poruchami učenia a ADHD;

- Projekt „Putovanie dušou“, jeho realizácia v ZŠ v Pobeďimí a vôbec zvýšený záujem učiteľov o žiakov v triede zmiernil, alebo celkom odstránil niektoré problémy / ako napríklad šikanovanie, podceňovanie niektorých spolužiakov/. Zároveň naznačil, že žiaci majú veľa nevyjasnených odpovedí týkajúcich sa problémov dospievania, priateľských vzťahov, manželstva, rodiny. Ide o deviatakov. Monitorovací dotazník v závere projektu ukázal, že niektoré problémy na konci školského roka už nie sú problémami a spoločná aktivita, na ktorú na začiatku roka žiaci nevedeli dať odpoveď, je dnes jasná – realizovaný trojdňový výlet do Tatier;

- Projekt CVČ v Starej Turej „Otvorené partnerstvo“ pre všetky vekové kategórie, hodnotí autorka splnený na „200%“. Pretože mal prínos nielen pre CVČ, ale bol prínosom pre celú staroturiansku verejnosť;

- Projekt MŠ v Trnave, T. Tekela 1, sa zameral na krásu včerajška pre dnešok. Išlo o úctu k histórii. Podľa priameho pozorovania a predchádzajúceho výkladu pani učiteľky výtvarne znázornili chrám sv. Mikuláša, okolie hradieb, divadlo, múzeum, knižnicu. Deti mali z tejto nezvyklej činnosti zážitok a zo svojich prác veľkú radosť;

- Projekt „Autizmus, deti, ktoré žijú vo vlastnom svete. Extrémna osamelosť“ bol realizovaný na ZŠ Spartakovská 5 v Trnave. Na tejto škole sa autistické deti neodsúvajú do špeciálnych škôl, ale práca s nimi sa realizuje v bežných triedach ZŠ, kde pedagógovia prispôbujú aktivity tak, aby aj tieto deti výchovno – vzdelávací proces zvládali a boli šťastné;

- Projekt „Medziľudské vzťahy v triede“, z Cífera, pomohol vymiznúť problémom vyučujúcich na vyučovacích hodinách. Ide o ôsmakov. Pani učiteľka triedna bude s nimi pokračovať ešte aj v deviatom ročníku. Túži ešte zdokonaľiť vzájomnú úctu detí medzi sebou;

- Riešenie projektu ZŠ s MŠ v Bielom Kostole, jeho realizácia prebiehala veľmi ťažko. Zapríčinila to dosiaľ nevyriešená situácia s konkurzom na riaditeľa. Trvá to od 1. 1. 2004. Spory okolo konkurzu zapríčinili i to, že sa budúci prváčikovia prihlásili na iné školy, kde nie je situácia napätá. Alarmujúce.

Ako účastníci vnímajú a čo im dali dva spoločne prežité školské roky? Odcitujem vyjadrenie jednej z riasditeliek MŠ z Ružindolskej ul. 8, v Trnave: „Množstvo informácií, podnetov, širší pohľad na známe i menej známe skutočnosti“.

Po preštudovaní poznámkové zošita sa jej vynorilo niekoľko viet a výrokov z našich spoločných sedení, s ktorými sa stotožnila a využíva ich v praxi. Za ne ďakuje.

Sú to:

- vzájomná úcta a dôvera v MŠ;
- maličkosti vytvárajú pohodu a pokoj;
- stotožnenie sa s tým, čo robím;
- učiť deti povedať nie. Najprv sa to musí naučiť učiteľ;
- pozitívne ovplyvňovanie slovníka detí;
- trpezlivosť a dôslednosť rodiča a učiteľa dieťaťu najviac pomôžu;
- človek rastie s výškou pochvaly;
- nie je dôležitý koláč, ale čo sa pri jeho pečení deje;
- pátrať potom, čo deti v triede spája a nie po tom, čo ich rozdeľuje;
- psychológ učí rodiča, ako s dieťaťom robiť, nestačí k nemu iba 1 x mesačne chodiť / platí to aj o logopédovi ;
- pomôž mi, aby som to dokázal robiť sám;
- najarogantnejšie deti sú najzraniteľnejšie;
- ak sa dieťaťu ktoré sa pomôže, dá na noc igelit, je to, ako by ste povedali: „Nech sa páči, pocikaj sa, koľko chceš „;
- len šťastný učiteľ môže vychovávať šťastné deti;
- počúvajte deti, keď hovoria, ale aj keď mlčia, vždy to má svoj význam;
- nemôžeme naučiť všetky deti všetko, ale snažme sa, aby boli šťastné.

Z uvedených skutočností je evidentné, že riešenie výskumnej úlohy P-80 „Metodický materiál pre implementáciu projektu Zdravá škola v školách a školských zariadeniach a monitorovanie výsledkov „ začína dávať odpovede na nami stanovené očakávania z hľadiska kvality života v prospech učiteľov, detí a všetkých nás.

Literatúra:

Kopasová, D.: Kvalita života, práca a kontexty u učiteľov. In.: Zborník príspevkov „Práca a jej kontexty „ z Psychologických dní v Trenčíne. SPS SAV; ČMPS; PUOSSR, Stimul, ed.: I. Sarmány Schuller, Bratislava 2003, s. 75-79.

Kopasová, D.: Kvalita života slovenských učiteľov v súčasnosti. In.: Zborník z konferencie „Psychologické dimenzie kvality života „, Prešov, Katedra psychológie FFPU, ed.: J. Džuka, Info- Zborník- link ACQOL, webová stránka Australian Centre on Quality of Life: http://acqol.deakin.edu.au/Publications/other_proceeding.htm/ 2004 /.

Štúr, I.: Ochrana a podpora duševného zdravia. In.: Zborník z konferencie ŠPZ „Podpora duševného zdravia detí „, OŠMaTK, Martin 2001, s. 11-12.

Ugrocká, M.: Pestovať zdravé sebavedomie a sebaúctu. Učiteľské noviny, 4. 1. 1992, č. 1, s. 9-10.

ZNIŽUJÚ IRACIONÁLNE PRESVEDČENIA PREŽÍVANIE ŽIVOTNEJ ZMYSLUPLNOSTI?

Jana KORDAČOVÁ*, Peter HALAMA**

*Ústav experimentálnej psychológie SAV Bratislava

**Katedra psychológie FF TU, Trnava

ABSTRAKT:

Vnímanie života ako zmysluplného zahŕňa okrem motivačného (usilovanie sa o hodnotné ciele) a afektívneho komponentu (prežívanie pocitu životného naplnenia) aj komponent kognitívny, teda interpretácie životných udalostí a s tým súvisiace presvedčenia, ktoré človeku potvrdzujú signifikanciu a pozitívnu hodnotu života. Cieľom prezentovaného výskumu bolo zistiť, či a ako iracionálne presvedčenia Ellisovho typu prispievajú k prežívaniu životnej zmysluplnosti. 179 vysokoškolským študentom sme administrovali Škálu iracionálnych presvedčení IPA (Kondáš, Kordačová, 2000) a Škálu životnej zmysluplnosti (Halama, 2002). Štatistická analýza odhalila, že životná zmysluplnosť negatívne koreluje tak s celkovým skóre IPA, ako aj s väčšinou jej subškál, pričom presvedčenia, ktoré negatívne ovplyvňovali prežívanie životného zmyslu, sa týkali najmä bezmocnosti voči osudu a minulým vplyvom, neschopnosti ovládať svoj život a nieť zaň zodpovednosť, atď. Zároveň sa ukázalo, že niektoré presvedčenia môžu pozitívne predikovať prežívanie životnej zmysluplnosti.

ÚVOD

Problematika životnej zmysluplnosti je v súčasnosti pomerne často rozpracovávanou témou najmä v súvislosti so vznikom tzv. pozitívnej psychológie. Doteraz bola táto téma spájaná skôr s klinickou psychológiou, kde sa skúmalo, aký podiel má na psychopatológii stav nedostatku zmyslu života, nazývaný V. E. Franklom (napr. 1996, 1997) aj existenciálna frustrácia, či existenciálne vákuum. V súčasnosti je v súvislosti s rozvojom pozitívnej psychológie tendencia skúmať viac podpornú úlohu zmyslu života v zvládaní záťaže, kvalite života a pod.

V psychológii sa objavujú dva prístupy k chápaniu zmyslu života. Prvým je dôraz na **poznávací procesy**, ktoré pomáhajú človeku uchopovať a štrukturovať realitu svojho života. Zmysel života v tomto chápaní je akási osobná teória života, či svetonázor, ktorý tvorí základný poznávací rámec, pomocou ktorého človek uchopuje svet a usporadúva podnety z vonkajšieho sveta do zmysluplného celku (napr. Yalom, 1980, Park, Folkman, 1997). Druhým prístupom je chápanie zmyslu života v dimenziách **životných cieľov**. V tomto prístupe sa zmysel života chápe ako súbor životných cieľov, ktoré dávajú ľudskému životu smer a účel. Tieto ciele majú rôzny význam, sú usporiadané hierarchicky a spoločne tvoria systém životných hodnôt. Najdôležitejšou úlohou systému cieľov je to, že aktivujú a organizujú ľudské správanie (napr. Klinger, 1977, Emmons, 1999).

Vzhľadom na blízky vzťah životnej filozofie a osobných cieľov je v súčasnosti tendencia integrovať tieto prístupy do komplexnejších teórií zmyslu života, ktoré chápu zmysel života ako viacdimeziálny konštrukt. V súčasnosti najvýznamnejšou teóriou je Rekerov a Wongov (1988) **trojkomponentový model zmyslu života**. Podľa týchto autorov možno

zmysel života a jeho prežívanie popísať pomocou troch komponentov. **Kognitívny** komponent sa vzťahuje k životným postojom a presvedčeniam, obsahuje životnú schému, rámec, ktorý umožňuje interpretovať a udeľovať zmysel jednotlivým životným udalostiam a životu ako takému. **Motivačný** komponent sa týka snahy a úsilia o dosahovanie cieľov. Obsahuje tiež hodnotový systém životných cieľov, ktoré si človek na základe svojich hodnôt vyberá. Autori pridávajú aj tretí komponent - **afektívny** komponent, ktorý súvisí s prežívaním spokojnosti, naplnenia a šťastia, ktoré vyplýva zo zmysluplného života (porovnaj tiež Wong, 1998, Reker, 2000, Halama, 2002).

Dôležitým aspektom tohto modelu je to, že kognitívny komponent v ňom hrá najdôležitejšiu úlohu. Autori totiž vychádzajú z kognitívnej perspektívy a považujú kognitívny komponent za akýsi "uholný kameň" svojho modelu. To znamená, že kognitívny systém presvedčení ovplyvňuje motivačný komponent, keďže diktuje, o ktoré ciele a hodnoty sa bude človek snažiť. Kognitívny komponent tiež ovplyvňuje afektívny komponent. Systém presvedčení poskytuje chápanie života a životných udalostí, eliminuje chaos a úzkosť a takým spôsobom vedie k pozitívnej afektivite. Podobné prepojenie kognitívnej, afektívnej a behaviorálnej zložky ponúka aj racionálno-emočná behaviorálna teória porúch emotivity a správania amerického klinického psychológa A. Ellisa (napr. 2000 a inde) s dôrazom na kognície, resp. na osobný systém presvedčení jednotlivca (zavše nazývaný aj životnou filozofiou), ktorý vo vzájomnom prepojení s ostatnými dvoma komponentami podstatnou mierou určuje charakter osobného prežívania, interpretácie sveta a celkovú kvalitu života.

Dalo by sa teda povedať, že systém presvedčení je základnou zložkou aj prežívania zmyslu v živote človeka. Pri nachádzaní zmyslu života ide totiž o interpretáciu vonkajšej reality práve na základe systému osobných presvedčení. Táto interpretácia sa môže týkať zásadných otázok ľudskej existencie, ale aj jednotlivých podnetov a udalostí, s ktorými je človek konfrontovaný. Jednotlivým čiastkovým podnetom a udalostiam je na základe osobnej teórie reality prisudzovaný zmysel, ktorý je s ňou v súlade (utváranie zmyslu smerom nadol), na druhej strane zase je osobná teória reality utváraná na základe významov jednotlivých situácií a prežívania (utváranie zmyslu smerom nahor). Takýmto spôsobom usporadúva človek vnútorný aj vonkajší svet do zmysluplnej totality, čo je výraz, ktorý použil napr. V.E. Frankl (1997, 1996).

Dôležité je však povedať, že nie každý systém presvedčení dokáže človeku poskytnúť interpretáciu sveta a svojho života ako zmysluplného. Kognitivistickí terapeuti (okrem spomínaného A. Ellisa aj A. T. Beck a iní) popísali dysfunkčné systémy **iracionálnych presvedčení**, ktoré vznikajú najmä na základe nefunkčného rodinného prostredia, či negatívnych skúseností. Dysfunkčné systémy nie sú schopné priviesť človeka k takému zmyslu, ktorý je funkčný a ktorý je v zhode s realitou. Hoci niekedy dokážu vytvoriť súvislú a logicky prepojenú subjektívnu realitu, tá je tak ohrozujúca a pesimistická, že neposkytuje dostatočnú mieru sebaúcty. Týmto spôsobom človek neprežíva život ako zmysluplný, ale ako chaotický, nebezpečný, ohrozujúci, čo následne vedie k nedostatku zmyslu života a často aj k depresívnej symptomatológii. Iracionálne presvedčenia ako neadekvátne filozofické premisy o sebe a o svete (Ellis 1979 a inde) a ich vzťah k psychopatológii (úzkosť, depresia a pod.) tvoria v súčasnosti podstatnú časť kognitívnej teórie psychopatológie, pričom isté teoretické a výskumne styčné plochy oboch prístupov (rozumej Reker, Wong a Ellis) sa o.i. ponúkajú práve v ich spoločnej tendencii uchopiť podstatné aspekty skúmaného problému trojkomponentovo – interakciou kognitívnej, emocionálnej a behaviorálnej zložky (porovnaj aj ABC model porúch emotivity a správania A. Ellisa 1979, 2000 a inde).

V našom príspevku sa chceme zamerať na otázku, či iracionálne presvedčenia Ellisovho typu znižujú prežívanie zmyslu v živote človeka. Tiež nás zaujímala otázka, ktoré z týchto presvedčení najviac prispievajú k prežívaniu života ako bezzmyselného.

Spôsob výskumu

VÝSKUMNÝ SÚBOR

Výskumný súbor tvorilo 179 vysokoškolských študentov z rôznych bratislavských vysokých škôl. Z nich bolo 43 mužov a 129 žien, 7 svoje pohlavie neuviedli. Priemerný vek probandov bol 21,45 rokov (štandardná odchýlka 2,53), pričom sa pohyboval od 18 do 32 rokov. Dotazníky boli administrované anonymne v priebehu vyučovania.

POUŽITÉ METÓDY

Na meranie životnej zmysluplnosti bola použitá **Škála životnej zmysluplnosti** (Halama, 2003) obsahujúca 18 výrokov, ku ktorým proband vyjadruje svoj súhlas resp. nesúhlas na 5-bodovej Likertovej škále. Škála meria celkovú úroveň toho, do akej miery vníma proband svoj život ako zmysluplný, ako aj úroveň prežívania zmyslu života v troch komponentoch, ktoré definovali Reker a Wong (1988). Každá dimenzia (kognitívna, motivačná, afektívna) je tvorená 6 položkami, napr. *Mám životnú filozofiu alebo presvedčenie, ktoré mi pomáha vidieť v živote zmysel* (kognitívna dimenzia), *Teším sa na to, čo mi môj život v budúcnosti prinesie* (afektívna dimenzia), *V mojom živote sú veci, v ktorých sa naplno angažujem* (motivačná dimenzia).

Na zisťovanie miery iracionálnych presvedčení sme použili **Škálu iracionálnych presvedčení IPA** (Kondáš, Kordačová, 2000). Škála je Likertovho typu, je 5-stupňová a pozostáva so 40 tvrdení, ktoré spadajú do 5 faktorov: Bezmocnosť (*"Je márne priečiť sa osudu a okolnostiam"*), Idealizácia (*"Všetko zlo treba potlačiť"*), Perfekcionizmus (*"Každý človek by mal všetko robiť dokonale"*), Externálna vulnerabilita (*"Cudzím ľuďom sa usilujeme zapáčiť"*) a Negatívne očakávania (*"Nezistní ľudia na svoju povahu nakoniec vždy doplácajú"*). Celkovú mieru vyčísluje sumárne skóre, pričom vysoké skóre hovorí o vysokej miere iracionality myslenia respondenta.

Výsledky

Na zistenie vzťahu medzi Škálou životnej zmysluplnosti a Škálou iracionálnych presvedčení sme použili analýzu prostredníctvom Pearsonovho korelačného koeficientu. Korelácie medzi škálami a ich dimenziami sú prezentované v tabuľke 1. Z výsledkov vidieť, že celkové skóre Škály životnej zmysluplnosti a jej dimenzie korelujú negatívne ako s celkovým skóre IPA, tak aj s jej dimenziami bezmocnosť, externálna vulnerabilita a negatívne očakávania.

Tab. 1. Korelácie medzi Škálou životnej zmyslupnosti (ŠŽZ) a Škálou iracionálnych presvedčení (IPA)

	bezmocnosť	idealizácia	perfekcionizmus	externálna vulnerabilita	negatívne očakávania	celkové skóre IPA
kognitívna dimenzia	-0,27**	-0.06	-0.14	-0.26**	-0.33**	-0.26**
motivačná dimenzia	-0,22**	-0.08	-0.02	-0.21**	-0.23**	-0.18*
afektívna dimenzia	-0,28**	-0.09	-0.11	-0.19*	-0.33**	-0.24**
celkové skóre ŠŽZ	-0,30**	-0.08	-0.11	-0.26**	-0.35**	-0.27**

Ďalším krokom bola snaha zistiť, ktoré konkrétne presvedčenia prispievajú k nízkej miere prežívania zmyslu života. Na to sme použili krokovú regresnú analýzu, pričom nezávislými premennými boli položky škály iracionálnych presvedčení IPA a závislou premennou bolo celkové skóre Škály životnej zmyslupnosti ŠŽZ. Ako postup na výber premenných bola použitá metóda Backward, ktorá selektuje nezávislé premenné na základe ich parciálnej korelácie so závislou premennou. Na základe stanovených kritérií bolo v krokovej regresnej analýze identifikovaných 10 položiek škály IPA s najvyššími parciálnymi koreláciami s celkovým skóre ŠŽZ. V konečnom modeli je 35,3 % variability závislej premennej vysvetlených vplyvom vybraných 10 premenných ($R = 0,594$, $R\text{-square} = 0,353$). V tabuľke 2 sú uvedené štandardizované beta-koefficienty, t hodnoty, ich štatistická signifikancia a parciálne korelácie jednotlivých položiek. Z vyselektovaných položiek malo 8 negatívne parciálne korelácie so životnou zmyslupnosťou a 2 z nich pozitívne korelovali so životnou zmyslupnosťou.

Tab. 2. Kroková regresná analýza položiek IPA na celkovú životnú zmyslupnosť

	štandardizovaný beta-koefficient	t hodnoty	signifikancia	parciálne korelácie
IPA2 - Úsilie po zdokonaľovaní býva spravidla neúspešné	-,188	-2,689	,008	-,211
IPA3 - Aj najlepší priateľ časom sklame a zlyhá	-,119	-1,682	,094	-,134
IPA12 - To, po čom človek túži, je vždy žiarivejšie ako to, čo má.	-,135	-1,973	,050	-,157
IPA18 - Voči nepriazni osudu je človek úplne bezmocný	-,132	-1,723	,087	-,137
IPA20 - Svedomie je natoľko citlivé, že v nás vyvoláva pocit, viny už len pri myšlienke na niečo nedovolené alebo zlé	,174	2,504	,013	,197
IPA26 - Je strašne nepríjemné, ak ľudia vycítia moju slabosť	-,148	-2,099	,037	-,166
IPA27 - Koreňom zla sú zvyčajne vonkajšie okolnosti	,140	1,862	,065	,148
IPA28 - Byť zodpovedný za všetky svoje vážne rozhodnutia je nad sily jednotlivca	-,190	-2,508	,013	-,197
IPA31 - Rodičov nič neospravedľuje, ak zo svojich detí nevychovejú čo najdokonalejších ľudí	,127	1,808	,073	,144
IPA34 - Moja minulosť určite nepriaznivo ovplyvňuje môj súčasný život.	-,324	-4,699	,000	-,353

DISKUSIA

Výsledky korelačnej analýzy poukazujú na to, že medzi mierou iracionálnych presvedčení a životnou zmyslupnosťou existuje negatívny vzťah. Dá sa povedať, že predpoklad o negatívnom vplyve iracionálnych presvedčení na celkovú úroveň prežívania zmyslu, vrátane jeho komponentov, sa potvrdil. Hodnoty signifikantných korelačných koeficientov sa pohybujú od -0,18 až po -0,35, teda dajú sa považovať skôr za nižšie a poukazujú tak na relatívne slabší vzťah než na silnú závislosť. Nedá sa preto tvrdiť, že by iracionálne presvedčenia boli dominantným faktorom pôsobiacim na životnú zmyslupnosť, avšak aj napriek týmto nízkym koreláciám možno pripustiť, že človek s vyššou životnou zmyslupnosťou má nižší počet iracionálnych presvedčení. Možno predpokladať, že prítomnosť iracionálnych dysfunkčných presvedčení v životnej filozofii človeka bráni pozitívnej interpretácii života aj jednotlivých životných udalostí. Schopnosť hodnotiť a interpretovať svet a okolnosti života racionálnym spôsobom sa teda podľa všetkého spája s vnímaním života ako zmyslupného. Pri širšej extrapolácii by sa tiež dalo uvažovať o istej pozitívnej kognitívnej "dispozícii", alebo o spoločnom "kognitívnom menovateli" v podobe racionálnych a funkčných osobných presvedčení, ktoré zabezpečujú, alebo aspoň pomáhajú človeku prežívať svoj život ako zmyslupný. Takúto interpretáciu podporuje aj samotná racionálno-emočná teória porúch emotivity a správania, ktorá hovorí, že vysoká miera iracionálnych presvedčení znižuje nielen celkovú kvalitu prežívaného života, pocit šťastia a naplnenia, ale že iracionálne osoby sú vo všeobecnosti depresívnejšie, prežívajú viac obáv a neistoty, ale aj hnevu, bezmocnosti a pod. (Ellis, 2000, Dermut et al., 1997 a i.)

Zaujímavé výsledky priniesla korelačná analýza subškál škály iracionálnych presvedčení so škálou životnej zmyslupnosti. Kým subškály SZZ korelovali s IPA a jej dimenziami pomerne konzistentne, medzi jednotlivými subškálami IPA sa vyskytli značné rozdiely. So životnou zmyslupnosťou najviac koreloval **faktor negatívnych očakávaní**, ktorý hovorí o tendencii zveličovať negatívne dopady a o prítomnosti pesimistických presvedčení. Keďže sa jedná o inverzné vzťahy, hovorí to o tom, že nízky zmysel života sa spomedzi dimenzií iracionality najvýraznejšie spája práve s tendenciou osoby predpokladať nepriaznivý vývoj udalostí, s jej negatívnym kognitívnym nastavením a s jej nepodloženými iracionálnymi obavami.

Signifikantné vzťahy sa v našom výskume ukázali aj medzi životnou zmyslupnosťou a faktormi IPA **bezmocnosť** a **externálna vulnerabilita**. Zdá sa, že iracionálna bezmocnosť v podobe presvedčenia o závislosti jednotlivca od osudu a pocitu nemožnosti voči jeho vplyvom, znižuje schopnosť prežívať a interpretovať život ako zmyslupný. Aj negatívny vzťah SZZ s externálnou vulnerabilitou indikuje, že príliš pevné presvedčenie o sile externých vplyvov a závislosť od mienky iných a ich pomoci je dôležitým kognitívnym činiteľom, ktorý znižuje prežívanie života ako zmyslupného. Možno povedať, že čím viac človek lipne na presvedčení o tom, že hodnotenie iných ľudí je dôležité pre jeho život a že bez pomoci iných je celkom stratený, tým menej zmyslupný život prežíva. Dá sa tiež uvažovať, že tento vzťah súvisí s neschopnosťou takéhoto človeka odhaliť vlastné vnútorné a autonómne zdroje a motívy, ktoré by ho viedli k autentickým osobným cieľom a k následnému pocitu zmyslupnosti. Nehovoriac o tom, že iracionálna snaha o pozitívny obraz u všetkých ostatných ľudí je vopred odsúdená na neúspech a dlhodobú frustráciu, čo automaticky znižuje pocit zmyslupnosti života.

Naopak, nízke a nesignifikantné korelácie sa ukázali medzi životnou zmyslupnosťou a faktormi **iracionálnej idealizácie** a **perfekcionizmu**. A hoci sa u týchto faktorov objavuje veľmi slabá tendencia k negatívnemu vzťahu so zmyslupnosťou, povedať, že by významne znižovali celkovú životnú zmyslupnosť, sa na základe našich zistení nedá. Môže to súvisieť s tým, že niektoré presvedčenia z týchto faktorov sa v našom výskume ukázali schopné istým

spôsobom prispievať k životnej zmysluplnosti, ako to naznačujú aj výsledky regresnej analýzy.

Regresnú analýzu (tab. 2). sme použili s cieľom identifikovať tie iracionálne presvedčenia, ktoré najviac prispievajú k životnej bezzmyselnosti. Na základe hodnôt parciálnych korelácií položiek škály IPA so SZZ sa ukázalo niekoľko takých položiek, ktoré reprezentujú spomínané dimenzie bezmocnosť, negatívne očakávania a externálna vulnabilita. Zaujímavým však bolo zistenie, že niektoré položky mali pozitívnu parciálnu koreláciu so zmyslupnosťou., čo naznačuje ich kladný príspevok k prežívaniu životnej zmysluplnosti.

Jednou z takých položiek je napr. položka 27, ktorá znie: "Koreňom zla sú zvyčajne vonkajšie okolnosti" a patrí do faktora bezmocnosti. To je v rozpore sa vyššie uvedeným zisteným negatívnym vzťahom medzi touto dimenziou a životnou zmyslupnosťou. Jedno z možných vysvetlení je, že sa jedná o typ presvedčenia, ktoré svojím charakterom zabezpečuje tzv. short-range hedonizmus (na rozdiel od tzv. long range hedonizmu), čím sa síce presvedčenie o bezmocnosti voči negatívnym externým vplyvom javí ako krátkodobé "prínosné" (nakolko je úľavové a môže eliminovať existenciálnu úzkosť), zároveň však z dlhodobej perspektívy "falošne" oprostuje jedinca od vlastnej zodpovednosti za negatívny dopad niektorých udalostí v jeho živote, ktoré by pri akceptovaní racionálnejšieho typu presvedčenia mohol efektívnejšie ovplyvňovať. Takéto presvedčenie však oprostuje človeka aj od významného pozitívneho a psychologicky posilňujúceho zážitku, ktorý prináša kontrapresvedčenie, že život máme vo svojich rukách a že jeho dôležité aspekty sme schopní kontrolovať.

Z ostatných presvedčení s pozitívnou parciálnou koreláciou patrilo jedno do faktora idealizácie (IPA 20) a druhé do faktora perfekcionizmu (IPA 31). Tieto zistenia, hoci sú prekvapivé, môžu poskytovať čiastočné vysvetlenie pre nízky a nesignifikantný vzťah uvedených faktorov so životnou zmyslupnosťou. Je možné uvažovať o tom, či niektoré konkrétne osobné životné filozofie, sýtené presvedčeniami o potrebe dokonalosti či idealizácie dobra, nereflektujú v podstate problém nedostatočnej akceptácie seba ako nedokonalejšieho a omylnej ľudskej bytosti, pričom pri prežívaní zmyslupného života môžu mať takú subjektívnu váhu, že ich vylúčenie z kognitívneho systému jednotlivca by mohlo podstatnou mierou redukovať pocit zmyslupného života. Naše zistenia tak opakovane (porovnaj Kordačová, 2001, 2003) provokujú *úvahu o možnom pozitívnom (a quasi funkčnom) pôsobení istých špecifických iracionálnych presvedčení v psychickej regulácii a o ich protektívnej úlohe*, keď napr. pri celkovom chýbaní zmyslu života ho takéto presvedčenia môžu suplovať, resp. aspoň čiastočne človeka chrániť (napr. pred vlastným negatívnym sebaobrazom). Domnievame sa preto, že tento psychologicky zaujímavý fenomén stojí za hlbšie preskúmanie, a to nielen z hľadiska príspevku k racionálno-emočnej behaviorálnej teórii porúch emotivity a správania, ale aj ako špecifického aspektu vývinovej teórie (iracionálna idealizácia v zmysle špecifickej copingovej stratégie adolescentného veku).

Záver

Naše výsledky potvrdili, že iracionálne presvedčenia sú jedným z faktorov, ktoré znižujú schopnosť zmyslupnej interpretácie svojho života. V terminológii racionálno-emočného behaviorálneho prístupu sa teda schopnosť adekvátne hodnotiť a interpretovať svet spája s vnímaním života ako zmyslupného. Iracionálne presvedčenia, ktoré negatívne súviseli so životnou zmyslupnosťou, sa týkali najmä bezmocnosti voči osudovým a vôbec externým vplyvom, pesimizmu voči budúcnosti a nadmerných nepodložených obáv, ako aj citlivosti na

externálne regulačné vplyvy. Na druhej strane však naše výsledky naznačujú, že isté iracionálne presvedčenia majú potenciú zvyšovať životnú zmysluplnosť. Otázne však je, do akej miery je protektívna funkcia takýchto presvedčení dlhodobá a nakoľko sa jedná o funkčné, resp. quasi-funkčné pôsobenie takýchto presvedčení.

LITERATÚRA

- Ellis, A., Rational emotive behavior therapy as an internal control psychology. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 18, 2000, 1, pp. 19-37.
- Ellis, A., Theory of RET. In: Ellis, A., Whiteley, J. M. (Eds.), *Theoretical and empirical foundations of RET*. Monterey, CA, Brooks/Cole, 1979.
- Emmons, R.A.: *Psychology of ultimate concerns*. New York, Guilford Press, 1999.
- FRANKL, V.E.: *LEKAŘSKÁ PÉČĚ O DUŠI*. BRNO, CESTA, 1996.
- FRANKL, V.E.: *VŮLE K SMYSLU*. BRNO, CESTA, 1997.
- HALAMA, P.: VÝVIN A KONŠTRUKCIA ŠKÁLY ŽIVOTNEJ ZMYSLUPLNOSTI. *ČESKOSLOVENSKÁ PSYCHOLOGIE*, 46, 2002, 3, 265-276.
- KLINGER, E.: *MEANING AND VOID. INNER EXPERIENCE AND THE INCENTIVES IN PEOPLE'S LIVE*. MINNEAPOLIS, UNIVERSITY OF MINNESOTA PRESS, 1977.
- KONDÁŠ, O., KORDAČOVÁ, J.: *IRACIONALITA A JEJ HODNOTENIE*. BRATISLAVA, STIMUL, 2000.
- Kordačová, J., Irrational idealization and symptoms of maladjustment in adolescents. *Studia Psychologica* 43, 2001, 4, 331-337.
- Kordačová, J., Irrationality and manifestations of fear and anxiety in a sample of a Slovak adolescents. *Studia Psychologica* 45, 2003, 4, pp. 345-355.
- Park, C.L., Folkman, S.: Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, 1, 1997, 2, 115-144.
- REKER, G.T.: THEORETICAL PERSPECTIVE, DIMENSIONS AND MEASUREMENT OF EXISTENTIAL MEANING. IN: REKER, G.T., CHAMBERLAIN, K. (EDS.): *EXPLORING EXISTENTIAL MEANING. OPTIMIZING HUMAN DEVELOPMENT ACROSS THE LIFE SPAN*. THOUSAND OAKS - LONDON - NEW DELHI, SAGE PUBLICATIONS, 2000, 39-55.
- REKER, G.T., WONG, P.T.P.: AGING AS AN INDIVIDUAL PROCESS: TOWARD A THEORY OF PERSONAL MEANING. IN: J.E. BIRREN, V.L. BENGSTON (EDS.): *EMERGENT THEORIES OF AGING*. NEW YORK, SPRINGER, 1988, 214-246.
- Wong, P.T.P.: Meaning-centered counseling. In: P.T.P. Wong, P.M. Fry (Eds.): *The human quest for meaning. A handbook of psychological research and clinical applications*. Mahwah - London, Lawrence Erlbaum Associates, 1998, 395-436.
- Yalom, I.D.: *Existential psychotherapy*. New York, Basic Books, 1980.

AKÚ PSYCHOLÓGIU VLASTNE ROZVÍJAME?!

Damián KOVÁČ

Ústav experimentálnej psychológie SAV Bratislava

Akiste si týmto vystúpením rozhnevám nejednu kolegyňu či kolegu, najmä z tých mladších kohort. Domnievam sa totiž, že najmä im, narozdiel od nás postarších, sa v dôsledku makrospoločenského stavu u nás nedopriala koherentná "basic psychology". Nemajú, ako to Nemci hovoria, "Kinderstube". Nech to príslušní nechápu zatiaľ ako obžalobu, je to skôr ich obhajoba. Dôsledkom toho je, že vo svojej odbornej činnosti sa niektorí z nich vykorienili z podstaty psychológie a iní sa postavili na "hlinené nohy". Mnohí z nich sa však stali nie modernými, ale mondénnymi psychológmi.

Fenomén svetáctva je syndróm "malých" voči "veľkým", čo je historicky overená skúsenosť v rôznych oblastiach ľudského správania. Osobitnú, ba priam obludnú podobu nadobudol u nás v období soc-totalitarizmu. Začnem historkou, aby som bol konkrétny. Vedecké kolégium pedagogiky a psychológie ČSAV sa pri udeľovaní vedeckej hodnosti CSc. Riadilo ako jedným z rozhodujúcich kritérií počtom uvádzaných prameňov zo sovietskej literatúry, pričom samostatnú časť mala tvoriť spisba klasikov marxizmu-leninizmu. To, pravda, je len malá ukážka fenoménu "malých" voči "veľkým", aj keď išlo o ideologický dirigizmus moci. Všeobecne je totiž známe, že rozhodujúce obdobie vývoja psychológie ako modernej vedy a odbornosti na Slovensku prebehlo v bývalom Československu (až na malé ostrovčeky) v nápodobe, resp. v napojenosti na sovietsku psychológiu, na jej ideologické korene a vedúce toreticko-metodologické princípy. Pokiaľ ide o samých psychológov, dali by sa tu identifikovať prinajmenšom tri skupiny: protagonisti režimu, adjustovaní z vynútenia a spontánne prispôsobiví. Vyskytli sa, pravdaže aj tzv. disidenti, ale tí sa vo verejnom živote psychológie neprejavovali. Tomu sa tu nechcem podrobnejšie venovať, apelujem však na nás, čo sme minulý režim prežili, aby sme si položili ruku na srdce a pripomenuli si, čo všetko v našej kariére išlo na vrub tzv. autocenzúry. Tak alebo onak, psychologické dedičstvo našej malej odbornej komunity je výrazne poznačené znakmi veľkej, v danom prípade sovietskej komunity. Musím však hneď dodať, že adverbium sovietska je politicko-geografická vigneta prevažne na ruskej psychológii, vyznačujúcej sa viacerými súperiacimi psychologickými školami.

Demokratický prerod spoločenského systému však prehodil výhybku – tentoraz už dobrovoľnej mondénnosti z tzv. východu na tzv. západ. História sa však nemohla len tak zopakovať. Kým východná – sovietska psychológia sa aspoň navonok javila koherentnou, západná – prevažne severoamerická - funguje odjakživa pluralisticky. A tak mondénnosť malých voči veľkým sa začala prejavovať variantne. Kohorty našich vekovo stredných či mladších psychológov sa však z pochopiteľných dôvodov nenasmerovali na niektorú veľkú európsku psychológiu, napr. nemeckú alebo francúzsku, ale výlučne na anglosaskú a z nej najmä na severoamerickú. A tak sa už v priebehu 90. rokov stal, aspoň pre výskumnú produkciu slovenských psychológov, typickým výstup, ktorého imidž je evidentne mondénny; týka sa to nielen "topics", spracovania, ale najmä citovanej literatúry, ktorá je ostentatívne zaoceánskeho pôvodu. Táto svetáctosť, ktorú mnohí pokladajú za skutočnú svetovosť, priniesla do našej malej komunity bezosporu nové témy, prístupy, technológie a i. Ibaže...

Netreba azda nikoho presviedčať, že psychológia v USA svojim ľudským, mentálnym, publikačným, ale najmä inštitucionálnym organizačným potenciálom, teda napokon finančným zabezpečením, je na vrchole špičky sveta. No nie je bez dôsledkov ani historická skúsenosť, že USA sa stali kolískou takmer všetkých psychologických hnutí; a tie, hoci už vedecky prekonané, tam doteraz zamaskovane prežívajú v rôznych "neo" – podobách, čo naši,

historicky slabo erudovaní psychológovia nedokážu identifikovať. Súčasne možno s poľutovaním konštatovať, že severoamerická psychológia akceptovala z európskych tradícií len experimentálnu a potom už začalo obdobie totálneho ignorovania toho, čo sa odohrávalo v európskych regiónoch. Napokon je tu aj jeden metodologický postreh, či azda kritika: psychologické poznanie sa nemôže vyčerpať ani "psychológiou vysokoškolákov" (starodávna výhrada) ale ani "psychológiou bielej strednej vrstvy Američanov". Také je v súčasnosti stále frekventovanejšie poukazovanie na úskalia generalizovania a aplikovateľnosti získaných výsledkov z jednej socio-kultúry do druhej.

Prečo to tu všetko uvádzam? Čo tým sledujem? Nuž tu je moja odpoveď: najprv v podobe jedného hodnotiaceho konštatovania a potom v nastolení viacerých otázok.

V mojej redaktorskej a posudzovateľskej činnosti sa t.č. spravidla stretávam s nasledovnou podobou štúdií. Najprv sa náš autor v časti tradične nazývanej ako teória (teoretická časť účelových prác alebo úvod či problém v časopiseckých štúdiách) prezentuje ako viac-menej dobrý reproduktor informácií prevažne z anglosaských prameňov, spravidla získaných z počítača o danom "topicu"; zásadne pritom fumiguje históriu skúmaného problému u nás. Preberá to i ono z cudzieho bez toho, aby k tomu zaujal čo i len náznak hodnotiaceho stanoviska. Slovom, úvod do štúdia alebo žiadúci príklon autora k riešiteľom problému, je nahradený bezkrvnou rešeršou. A ďalej. Metodová časť typickej štúdie našej autorky je spravidla popisom prevzatej metodiky – najčastejšie neštandardne preloženého dotazníka alebo inventára, ktorý môže ale aj nemá svoj pôvod v "teoretickej" pozícii predtým pertraktovaných poznatkov o skúmanom probléme. Nasledovať by mal výskumný plán. No ten je infaustne stereotypný: korelačná štúdia. A to, čo je vo výskumnej štúdií najcennejšie i najnáročnejšie, t.j. diskusia o "vypočítaných" výsledkoch, je viac alebo menej len verbalizácia údajov z tabuliek či popisovanie obrázkov. Slovom, teória, metóda a interpretácia výsledkov v týchto štúdiách netvoria koherentný celok ale vnútorne nesúvisiacu ba neraz aj rozpornú mozaiku, nazvem to príkro – "maglajz".

Pripúšťam, že v predchádzajúcom popise je dosť dramatizácie problému vykorenenosti alebo bezdomovstva mnohých našich psychológov. Práve preto môžu odpovede na nasledujúce otázky moju kritiku uzemniť. Pýtam sa teda:

Obr. 1 Princiálne otázky psychológie

PRINCIÁLNE OTÁZKY PSYCHOLÓGIE

- Kto je človek – nositeľ psychična, bio-psycho-sociálne bytie, alebo ...?
- Je pre psychológov človek predovšetkým osoba, individuum, alebo ...?
- Je psychické v človeku filozofický "mind", abstraktný pojem, sociálny konštrukt alebo ...?
- Vieme vymedziť rozdiely medzi duševným, psychickým a duchovným v človeku?
- Aký je vzťah medzi psychickou reflexiou a psychickou reguláciou?
- Čo sa z psychologického fungovania dá a nedá, prípadne v budúcnosti sa bude dať vysvetliť poznatkami zo štúdia mozgu?
- Patrí problém "nature vs. nurture" v súčasnosti, zohľadniac rozvoj genetiky a existenciu informačnej spoločnosti už do histórie psychológie?
- Čo môže globalizácia sveta zmeniť v psychickom uspošobení ľudí?

- Aké dôsledky na psychické funkcie a osobnosť ľudí má computerizácia života?
- Dá sa súhlasiť s tým, že psychológia je veda o prežívaní a správaní, resp. o správaní a prežívaní, alebo ...?
- Patrí psychológia ako moderná veda do sociálnych či behaviorálnych vied, alebo ...?
- Nomotetizmus, idiografia, hermeneutika; aké sú ich možnosti a nedostatky, alebo ...?
- Je využívanie kvalitatívnych metód natoľko autentické, aby sa táto metodológia nedala inkorporovať, resp. integrovať do tzv. akademickej psychológie?
- Je to naozaj psychologické, ak projekty psychologických výskumov zohľadňujú (majú pod kontrolou) len počet, vek a pohlavie probandov?
- Je v psychologických výskumoch dostatočne zohľadňovaná diverzita skúmaných osôb (gender, etnicita, sociálna vrstva, religiozita a d'.)?
- Možno získať validné psychologické fakty jednorazovým výskumom, navyše ak sa použije jedna metodika, napr. dotazník?
- Ak uznávame, že osobnosť je centrálnou kategóriou, čo s výskumami, v ktorých táto premenná nie je pod kontrolou alebo vo variácii výskumníka?
- Psychologická interpretácia: nakoľko je sama o sebe hodnoverná, keď psychické fenomény sídlia v makroúrovňových realitách?
- Akú opodstatnenosť majú samostatné psychologické výskumy, keď budúcnosti patria hlavne interdisciplinárne a interkulturálne výskumné projekty?
- Nakoľko je psychológia, jej teória a metodológia v 21. st. závislá od filozofie, ideológie, tzv. ducha doby?
- V čom môže byť, resp. pravdepodobne bude súčasná psychológia ovplyvnená východo-ázijskými koncepciami a praktikami človeka v dôsledku globalizácie a internetovej kultúry?
- Stala sa psychológia ako celok po viac ako storočnom vývoji vedou v zmysle uznávaných kritérií, alebo sú to len nekompletné psychologické štúdie?
- Je to únosné a perspektívne, že psychológovia v odbornopracovnej činnosti sa venujú len problémovým jedincom, riešením kritických ľudských situácií, alebo...
- Má byť psychologické bádanie nadovšetko zamerané na užitie ("action-oriented"), alebo je rovnako potrebný základný a voľný výskum len tak, aby ...
- Možno v rámci tzv. pozitívnej psychológie očakávať vznik novej psychologickkej paradigmy?

Odpovede na tieto otázky môžu vyjaviť, akú psychológiu vlastne rozvíjame. No bezohľadu na to, nakoľko sme originálni, či sme prívrženci alebo len epigóni, "pluralisti", alebo nebodaj bezdomovci, naďalej, resp. nanovo vyvstáva pre psychológov celý rad závažných zadaní. Nie je tu priestor na ich výpočet a tým menej na ich systemizáciu, aj keď by sa to akokoľvek žiadalo. Jednako sa mi nedá uviesť aspoň toľko.

Aby sa psychológia stala uznávanou, potrebnou, ba neodmysliteľnou vedou a odborom vo vyspelých spoločnostiach 21. stor., mali by sme predovšetkým výdatnejšie prispievať k minimalizovaniu agresivity, xenofóbie, hostility a d' tendencií vedúcich k medziľudským konfliktom, antisociálnemu správaniu, napokon aj k ozbrojeným zrážkam v celosvetovom meradle. Psychológovia by sa mali viac ako doteraz podieľať na

minimalizovaní výskytu patopsychologických a psychopatologických porúch a onemocení. No strategickým zadaním psychológie a psychológov je prispievať v rozhodujúcej miere k vývinu integrovaných osobností čo najširšieho počtu členov toho-ktorého spoločenstva. Z toho všetkého možného je pre mňa osobne super zadaním prispievať k metanoi osobnosti podľa históriou osvedčených hodnôt a tým aj ku kvalite života. To je megakoncept možnej budúcej epochy, do ktorého spadajú takmer všetky klasické oblasti psychologických výstupov (zdravie, výchova, práca, atď.) ako aj mnohé novodobé (environment, médiá, konzumizmus a d.), ba dokonca aj terorizmus.

V rámci tohto strategického zamerania by som chcel poukázať aspoň na tri fenomény, ktoré mi ležia na srdci a sú nateraz v psychológii veľmi opomínané.

Predovšetkým je to pokornosť – historicky stredoveká cnosť, ktorá by mohla mať v komplexne ladenej psychológii osobnosti v náprotivku so sebaistotou miesto systémového psychoregulátora. Je mi ľúto, že moje intencie v skúmaní subjektívnej neistoty-istoty ako komponentu pokornosti som nedotiahol do náležitého konca. Nie menej závažným pre prežitie ľudstva v novom miléniu je striednosť – ďalší systémový regulátor správania pre prežitie ľudstva, ktorý je takisto totálne negovaný psychológmi. Poznáte azda nejaký psychologický výskum toho? Ja nie. Napokon chcem vyzdvihnúť vďačnosť – pojem, ktorý sotva nájdeme v psychologickéj terminológii. Aj ja ho viem popísať len zo svojho prežívania, čo sa tu nehodí bližšie rozvádzať. Zato chcel by som vyjadriť vďačnosť všetkým tým, ktorí mi umožnili tu vystúpiť, vďačnosť Vám, ktorí ste ma vypočuli a nenahnevali sa na mňa za moje kritické slová.

Literatúra v pripravovanej monografii Psychológiou k metanoi (Veda).

METÓDY VÝSKUMU PRI PRÁCI S RÓMSKOU POPULÁCIOU

Elena KRETOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

ekretova@centrum.cz

Ako uvádzajú viacerí autori (Adamovič, 1975; Farkašová, 1987) napriek dlhotrvajúcej potrebe výskumu rómskej minority na Slovensku a jej špecifik, existuje v tejto oblasti minimum psychologických výskumov. V Hübschmanovej (podľa Adamovič, 1975) prehľade publikovaných prác o Rómoch za roky 1955 – 1972 je z 88 recenzovaných prác len 7 z oblasti psychológie a pedagogiky. K. Adamovič (1975) sám uvádza výskumy zamerané na asociálnu a delikventnú činnosť rómskych detí a mladistvých (Andreánska, Balaščík, Sopko), najmä však na zisťovanie inteligencie a školskej zrelosti (Olejár, Kondáš, Kvassay). Výsledky, závery a diskusie prác zo 60. – 80. rokov sú takmer totožné z výsledkami výskumu rómskej populácie na Slovensku v 90-tych rokoch a na prelome milénia a majú viacero spoločných znakov.

Výskumné plány zamerané na rómsku populáciu majú v prevažnej miere exploračný charakter. Neobsahujú hypotézy, skôr kladú otázky, na ktoré hľadajú odpoveď. V komparačno-verifikačných plánoch sa porovnáva majorita s minoritou. Hypotézy bývajú položené v kontexte už známych overených javov (napr. zlyhávanie v inteligenčných skúškach a testoch školskej zrelosti), po čom nasleduje pátranie po príčinách „nevyvrátiteľnosti“ týchto hypotéz. Už to napovedá, že akékoľvek psychologické bádanie na poli rómskej komunity je na Slovensku niečo ako Kolumbova cesta do Indie. Pri projektovaní výskumu chýba teoretická základňa, chýbajú výsledky, ktoré by umožnili diskusiu, nehovoriac už o konfrontácii.

Tretím typom sú experimentálne výskumné plány (Farkašová, 1987; Kundrátová, 2000). Intervenujúcou premennou sú podporné programy zamerané na rozvoj reči a myslenia alebo interetnickej komunikácie. Vyhodnocované sú výsledky pred a po intervencii, poprípade nasleduje porovnanie experimentálnej skupiny s kontrolnou. Tieto výskumy majú stanovené hypotézy, ktoré sa týkajú predovšetkým vplyvu programov na experimentálnu skupinu.

Výskumné súbory majú rovnako niekoľko spoločných znakov. Platí pravidlo, že pri skúškach intelektu a školskej zrelosti ich tvoria deti predškolského alebo mladšieho školského veku. Sociálno-psychologické skúmanie pracuje už aj so žiakmi druhého stupňa ZŠ, kde však pozorujeme riziko nižšieho počtu probandov.

Zaujímavou premennou, ktorá sa javí ako veľmi významná je vek. Mnohí autori (Ferjenčík – Bačová – Bányaiová, 1994; Koteková, 1998; Kundrátová, 1995; Kretová, 2001) zistili zhoršovanie výkonov, komunikácie, či vnímania druhých a seba v súvislosti s vekom. Zdá sa, že ako rómske deti starnú, vzdávajú sa uchopiteľnosti známymi psychologickými metodikami a ostávajú v škatulkách „neprispôsobivých a nevykonných“ Rómov. Čo nám ako psychológom opäť nehovorí nič o ich prežívaní, internej motivácii v konaní a myslení. Konanie a motivácia vo vnútri komunity ostávajú v psychológii ešte stále neprebádané.

Úplne absentujú výskumy s dospelou rómskou populáciou. O príčinách by sa dalo dlho diskutovať.

Ďalšou dôležitou premennou je aj socio-ekonomický status rómskych rodín. A to nielen v porovnaní s majoritou, ale aj vnútri minority. Výskumy ukazujú rozdielne vnímanie školy (Kretová, 2003d), spolužiakov i samých seba (Koteková, 1998) u detí z tzv. integrovaných a neintegrovaných rodín. Dá sa predpokladať, že rómske deti z osád, alebo z prostredia takmer

výlučne rómskeho majú lepšie sebaponímanie a pozitívnejší vzťah ku škole. Hoci sú deti z integrovaných rodín komunikatívnejšie, sledujeme výskyt väčšieho rizika – rizika predsudkov a uzavretia sa voči majorite, i sklznutie do správania, ktoré je očakávané. Naproti tomu deti z izolovaných rómskych komunít sú spontánnejšie a vo svojich výpovediach úprimnejšie, pravda oveľa náročnejšie na komunikáciu s výskumníkom a na minimálne pohodlie potrebné pre výskum.

Sociálno-psychologický výskum sa doteraz zameriaval predovšetkým na zisťovanie

- interetnických a sociopreferenčných vzťahov v zmiešaných triedach ZŠ (Koteková, 1998; Kunderátová, 1995; Olejár – Kondáš, 1965)
- subjektívneho prežívania členstva v triede (Koteková, 1998)
- interetnické postoje v etnicky zmiešaných triedach (Kunderátová, 1995)
- morálny vývin a hodnotový systém (Kunderátová, 1998; Kretová, 2001; Kretová, 2002)
- príslušnosť ku širšej a užšej komunite, vzťah ku škole (Kretová, 2003b, 2003c)

Druhou veľkou skupinou sú výskumy zamerané na:

- kvantitatívne a čiastočne i kvalitatívne porovnanie intelektových výkonov s majoritou (Adamovič, 1975; Ferjenčík, 1997; Ferjenčík – Bačová – Bányaiová, 1994)
- skúmanie školskej zrelosti a podporných intervenčných programov (Olejár – Kondáš, 1965; Farkašová, 1987)
- vytvorenie metodiky na odlíšenie mentálnej retardácie od sociálnej zaostalosti a odhalenie potencie dieťaťa ďalej sa vzdelávať (Dočkal – Farkašová – Kunderátová – Špotáková, 2004)

Pomerne rozšíreným spôsobom zisťovania interetnických vzťahov v sociálnej psychológii pri práci s rómskou minoritou je využitie sociometrie. Zdá sa aplikovateľná rovnako dobre u nerómskych i u rómskych detí. Individuálny status rómskeho dieťaťa v zmiešaných triedach vychádza opakovane ako významne horší, v porovnaní s nerómskou populáciou (Koteková, 1998; Kunderátová, 1995). Dôležitou premennou je opäť vek. S vekom sa vzťahy zhoršujú. Možno povedať, že zhoršenie s majoritou s prihliadnutím na vek prichádza smerom k rómskym chlapcom a smerom od rómskych dievčat. Korelácie s osobnostnými dotazníkmi ukázali, že vzťahy na úrovni pracovno-výkonovej (školský úspech) súvisia s pozitívnejším sebaobrazom rómskych detí.

Ďalšou rozšírenou metódou je použitie sémantického diferenciálu, ktorý je v kontexte minority vhodný a použiteľný. Pri skúmaní interetnických postojov táto metóda potvrdzuje negatívne postoje medzi minoritou a majoritou v oboch smeroch, opäť v závislosti na veku, kedy dochádza k zhoršeniu. Skúmanie intraetnických postojov, či postojov vnútri rómskej komunity a rodiny ostáva výzvou.

Sémantický diferenciál (Kunderátová, 1998) pri skúmaní hodnotového systému rómskych detí sa neoveril. Respektíve overil slabú diferenciáciu opačných pólův hodnôt vo vnímaní detí a pubescentov. Zovšeobecnene deti ťažko diferencujú medzi „dobrým a zlým“. K podobným záverom pri výskume hodnotového rebríčka sme dospeli aj pri použití metódy núteného výberu, keď rozpätie medzi vrcholom a koncom rebríčka hodnôt bolo v porovnaní s majoritou veľmi úzke (Kretová, 2001).

Zo sémantických metód sa javí problematickejšie i použitie sémantického výberu (Kretová, 2003b – výskum príslušnosti ku komunite). Metodika je pre deti prítiažlivá, no kladie zvýšené nároky na administrátora. Pred administráciou testu je dôležité spoločne prezrieť všetky obrázky, vysvetliť ich symbolickosť a overiť si, či sú obrázky deťmi takto vnímané. Môže sa stať, že ak sa zhoduje podnetové slovo s obrázkom, dôjde k 8-násobnému zvoleniu tohto obrázku (konkrétne dom). Ťažiskom je zdôraznenie symbolickej funkcie podnetových vzorov, a preto je vhodnejšie túto metódu administrovať individuálne (veková skupina 9-11 rokov).

Pri výskume vnímania príslušnosti ku komunite (blízkych miest a ľudí) sa ako vhodné overilo použitie farebného sémantického diferenciálu (Kretová, 2003a). Pri použití tejto metódy sme nenarazili na nepochopenie princípu výberu farieb, ako to bolo pri sémantickom výbere. Farby motivovali všetky deti k spontánnej aktivite (opäť 9-11 ročné deti). Z klinického hľadiska sa objavil problém interpretácie farieb. Zvláštnosťou je zvýšená preferencia fialovej farby, ktorá má v existujúcich metódach našej kultúry rôzne významy. Ščepichin a Ricklová (1992) interpretujú voľbu fialovej za určitých podmienok (typických pre výbery rómskych detí) ako znak infantilného regresu a únikov do fantazijného sveta. V Lüscherovej (1995) symbolike znamená fialová farba premenu, vibrujúcu senzibilitu, spirituálnu fascináciu a túžbu po zlúčení. Takúto fialovú voľbu prednostne deti pred pubertou, mentálne retardovaní ľudia a ľudia z nižších sociálnych vrstiev. Otázkou zostáva, či preferencia fialovej farby u Rómov značí skutočne regres. V ponímaní západnej civilizácie pravdepodobne áno. Môže ísť však jednoducho o kultúrne podmienené vnímanie. Zvýšenú preferenciu fialovej farby zaznamenala vo výskume kresby postavy O. Urbánková (2004) u HIV pozitívnych detí. Upozorňuje na to, že výskumný súbor tvorili deti z Kene a možno teda uvažovať o kultúrnom vplyve na ich farebné preferencie.

Použitie dotazníkových metód a osobnostných testov je vo výskume rómskej populácie asi najproblematickejšie. Výsledky sa viac-menej zhodujú aj s výstupmi pozorovaní: Rómovia sú viac neurotickí, psychotickí, s organickými poškodeniami a asociálnymi, prípadne antisociálnymi tendenciami, s nízkym sebedomím – najmä ženy (Adamovič, 1975; Olejár – Kondáš, 1965; Kundrátová, 1995). Všeobecne sa osobnostné dotazníky neosvedčili, pretože osobnostný profil Róma, ktoré zaznamenajú je už dávno popísaný v prameňoch, ktoré čerpali len z pozorovania a nedajú sa na nich viazať významy a postupy prác spojené s podobnými závermi u nerómskej populácie. Nehovoriac o sociálnej žiadúcnosti odpovedí, poprípade ťažkej zrozumiteľnosti otázok. Osobnostné a iné dotazníky obsahovo a formálne vyhovujúce rómskej komunite z neintegrovaných oblastí ostávajú pre psychológiu výzvou.

Osobitnou kapitolou psychologických testov používaných pri práci s rómskym etnikom sú skúšky intelektu a školskej zrelosti. Použité metódy štandardne dokazujú nižšie IQ v porovnaní s majoritou v priemere od jednej do dvoch sigiem (Ferjenčík, 1997; Ferjenčík – Bačová – Bányaiová, 1994; Adamovič, 1975; Farkašová, 1987 a iní). Nastolila sa otázka diferenciálnej diagnostiky intelektu, ktorá je aktuálna minimálne od 70. tých rokov (Olejár – Kondáš, 1965). Na rómskej populácii sa neosvedčila kultúrna nezávislosť dostupných neverbálnych skúšok (Ferjenčík – Bačová – Bányaiová, 1994; Adamovič, 1975; Farkašová, 1987). Či už kvôli náročnosti myšlienkových operácií, alebo kvôli sociálnej zanedbanosti a neobratnosti pri práci s ceruzkou a inými materiálmi (kocky ap.). Verbálne skúšky sa ukazujú byť nevhodné. V skúškach Wechslerovho testu je problémom slovná zásoba, generalizácie, analógie, eliminácie. Z verbálnych skúšok sa podľa realizovaných výskumov najviac osvedčila skúška porozumenie (Ferjenčík, 1997; Farkašová, 1987), v ktorej deti dosahujú v porovnaní s ostatnými skúškami dobré skóre. Táto úloha si zachováva test-retestovú reliabilitu, koreluje s ostatnými stálymi (reliabilnými) verbálnymi skúškami (vedomosti, slovník), v ktorých je však výkon stabilne veľmi nízky (Ferjenčík, 1997). Zdá sa, že ide o prijateľný spôsob testovania verbálnych schopností podľa noriem majority, a po úprave by sa dal subtest transformovať i do formy, ktorá by podnecovala rozvoj verbálnych schopností a učenia.

Výskumy potvrdzujú slabší výkon detí v testoch školskej zrelosti, najmä slovníkových. Zároveň potvrdzujú aj zlepšenie výkonu v týchto testoch po intervencii podporného programu (Farkašová, 1987), absolvovaní predškolskej dochádzky (Adamovič, 1975), či pri umiestnení v detských domovoch (Kvassay, 1975). To svedčí o tom, že malí „cudzinci“, ktorí sa javia ako mentálne retardovaní pri intenzívnom kontakte s požiadavkami majority dokážu odpovedať vyžadovaným spôsobom.

V súčasnosti už existujú intelektové skúšky, ktoré sú kultúrne nezávislé, rozvíjajú myslenie a reč a využitie inteligencie na teoretickej i praktickej úrovni (Feuerstein; Test učebného potenciálu). Tieto testy vyžadujú zaškolenie a nie sú na Slovensku pre psychologov bežne dostupné. RR screening vytvorený kolektívom autorov na Slovensku je metodikou, ktorá si zadala úlohu odlišiť deti s mentálnou retardáciou od detí so zanedbanou inteligenčnou potenciou. Vytvorená metodika bola overovaná na skupine 6 – 10 ročných rómskych detí z celého Slovenska. Skúška obsahuje úlohy na meranie kauzálnych vzťahov a kvalitatívnych zmien v chápaní času, schopnosti zoradovať objekty podľa nejakého kritéria a nachádzať pravidlo zoradenia objektov, vytváranie pojmu čísla, verbálnych schopností porozumenia tvorbe gramatických pravidiel a úlohy na odhalenie prípadného organického poškodenia mozgu a myslenia. Neosvedčili sa úlohy zamerané na logické operácie klasifikácie a triedenia, inklúzie a radenia (triedenie, zovšeobecnenie, eliminácie, priradovanie) a úlohy zamerané na zrakovú percepciu a vizuálno-motorickú koordináciu. Vybrané úlohy ako aj celá škála majú uspokojivú reliabilitu (0,74-0,89). RR screening je prostriedok na vylúčenie mentálnej retardácie, no nemožno ju ním potvrdiť. Neposkytuje údaje o úrovni a štruktúre intelektových schopností. Dobrý výkon znamená, že dieťa dosiahlo úroveň primeranú vývinovým štandardom mladšieho školského veku a nie je mentálne retardované. Testové úlohy sú nezávislé od veku, nezávislé na reči (okrem jednej úlohy, kde je zložitejšia inštrukcia), sú časovo nenáročné, obsahovo spĺňajú kultúrnu a socio-ekonomickú nezávislosť, výkon nie je závislý na poruchách neurotických, rečových, ani na poruchách pozornosti a organicite. Potvrdil sa vplyv roku školskej dochádzky, čiže normy pre RR screening boli vytvorené podľa školských ročníkov.

V rámci úlohy „Psychologické a pedagogické aspekty kognitívneho rozvoja a sociálnej integrácie rómskych žiakov“ plánuje Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie rozsiahly výskum kognitívnych funkcií s pokusom o objasnenie osobitostí myslenia rómskych žiakov. Výstupom by mali byť návrhy na úpravu učebných osnov pre ZŠ s prihliadnutím na špecifiká vývinu myslenia. Výskumný výber budú tvoriť deti predškolského a mladšieho školského veku z viacerých lokalít Slovenska. Použité budú vybrané kognitívne úlohy zamerané predovšetkým na neverbálne a manipulačné myslenie, pamäť a menej na verbálne schopnosti. Otázkou zostáva, či sa podarí postihnúť zákonitosti myslenia rómskych detí a to nielen na princípe porovnaní s majoritou.

Literatúra

ADAMOVIČ, K. (1975): *Intelektové výkony a školská úspešnosť cigánskych žiakov vo vzťahu k činiteľom ich sociálneho prostredia*. Záverečná správa, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava.

DOČKAL, V. – FARKAŠOVÁ, E. – KUNDRÁTOVÁ, B. – ŠPOTÁKOVÁ, M. (2004): *RR screening. Testová batéria na vylúčenie mentálnej retardácie 6 – 10 ročných detí*.

FARKAŠOVÁ, E. (1987): *Rozvíjanie osobnosti cigánskych detí predškolského veku prostredníctvom intervenčných programov*. Záverečná správa, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava.

FERJENČÍK, J. (1997): *Validita a reliabilita Wechslerovho inteligenčného testu u rómskych detí*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 32, 3, s. 277-288.

FERJENČÍK, J. – BAČOVÁ, L. – BÁNYAIOVÁ, T. (1994): *Kvantitatívne a kvalitatívne rozdiely v riešení Farebných progresívnych matíc slovenskými a rómskymi deťmi*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 29, 1, s. 9-25.

KOTEKOVÁ, R. (1998): *Etnický kontext sociálnych kompetencií – sociálna akceptácia rómskych detí v škole*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 33, 2, s. 119-134.

- KRETOVÁ, E.(2002): *Mravné priestupky vo vnímaní rómskych a nerómskych detí na Slovensku*. Naništová, E. (Ed): Osobne významné miesta v živote človeka. Trnava, katedra psychológie TU, ISBN 80-88774-92-6.
- KRETOVÁ, E. (2003a): *Niektoré osobitosti osobnosti rómskeho dieťaťa*. In: Svoboda, M., Humpolíček, P., Humpolíčková, J. (Eds.): Sociální procesy a osobnost 2003. Brno, Psychologický ústav FF MU Brno, 2003, s. 173 –180, ISBN 80-86633-09-8, CD.
- KRETOVÁ, E. (2003b): *Príslušnosť ku komunitě u slovenských rómskych detí*. In: Heller, D., Sobotková, I., Šturma, J. (Eds.): Psychologické dny 2002 - „Kořeny a vykořeňení“. Olomouc, Psychologický ústav AVČR, Českomoravská psychologická společnost, katedra psychologie FF UP, 2003, s. 428 – 432, ISBN 80-86174-05-0.
- KRETOVÁ, E. (2003c): *Príslušnosť rómskych detí ku komunitě ako vzťah k domu, osade, škole a dedine*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 2003, č. 2, s. 138 - 147.
- KRETOVÁ, E.(2003d): *Prežívanie spokojnosti so školou u rómskych žiakov*. Poster na konferencii Dieťa v ohrození XII.: Spôsoby a formy interdisciplinárnej spolupráce pri ochrane detí a mládeže. 12. – 13. 2003, Bratislava, VÚDPaP, FSEV UK a DF SR Bratislava.
- KRETOVÁ, E.(2001): *Úroveň morálneho vývinu a osobitosti morálnych noriem rómskych detí mladšieho školského veku na Slovensku*. Diplomová práca, Trnavská univerzita, fakulta humanistiky, Trnava.
- KUNDRÁTOVÁ, B. (1998): *Hodnotová orientácia rómskych detí*. Heller, D. – Šturma, J. (Eds.): Psychologie pro třetí tisíciletí. Testecentrum, ČMPS, Olomouc 2000, ISBN 80-86471-04-7.
- KUNDRÁTOVÁ, B. (2000): *Možnosti využitia sociálno-psychologického tréningu v procese ovplyvňovania etnických postojov u detí*. Heller, D. – Šturma, J. (Eds.): Psychologie pro třetí tisíciletí. Testecentrum, ČMPS, Olomouc 2000, ISBN 80-86471-04-7.
- KUNDRÁTOVÁ, B. (1995): *Sociálno-psychologické charakteristiky postavenia rómskych detí v etnicky zmiešaných triedach*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 30, 2, s. 215-226.
- KVASSAY, J. (1975): *Niektoré psychologické charakteristiky detí cigánskeho pôvodu v závislosti od druhu výchovného pôsobenia*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 10, s. 247-258.
- LŮSCHER, M.: *LŮscherova klinická diagnostika: Test voľby farieb a tvarov (T-171)*. Psychodiagnostika, Bratislava 1995. Upravili: Černý, V., Dan, J.
- OLEJÁR, F. – KONDÁŠ, O. (1965): *Črty osobnosti v osobitne štruktúrovanej sociálnej skupine*. Československá psychológia, 9, s. 464-470.
- ŠČEPICHIN, V. – RICKLOVÁ, A. (1992): *Test barevného sémantického diferenciálu*. Horkel Elektronik Test.
- URBÁNKOVÁ, O. (2004): *Kresba postavy HIV pozitívnych detí*. Psychologie dnes, 10, č. 6, s. 30-32.

OSOBNOST ONKOLOGICKEHO PACIENTA (PRICINY ONKOLOGICKEHO OCHORENIA Z PSYCHOLOGICKEHO HLADISKA)

Helena KUKUROVA*, Agnesa KOCISOVA**

*Psychopor, Košice

**UPJŠ v Košiciach, Fakulta verejnej správy

„Človek sa nesmie stratiť medzi ľuďmi“

Liga proti rakovine

Na Slovensku pribúda ročne 23 000 nových prípadov ochorenia na rakovinu. Dotýka sa to každej štvrtej rodiny. Celosvetovo sa hľadajú príčiny vzniku ochorenia, zdokonaľuje sa diagnostika a liečba. Do popredia sa dostáva prevencia a ľudský rozmer.

Podľa deklarácie práv onkologických pacientov prijatej Európskou asociáciou líg proti rakovine v júli 2002, lekárska a psychosociálna starostlivosť sa má onkologickým pacientom poskytovať rovnako. Pacienti, ich príbuzní a ich rodiny potrebujú radu, pomoc a špeciálnu starostlivosť počas liečby i po nej. Onkologickí pacienti majú právo na zdravotnícku starostlivosť podľa potreby, vrátane prevencie a rehabilitácie.

Uplatnenie práv podľa deklarácie predpokladá, že k tomuto účelu budú vytvorené primerané podmienky.

Príčiny vzniku onkologických ochorení

EKOLÓGIA	- znečistenie prostredia, vody (úbytok zdravých pitných zdrojov), vzduchu (exhaláty priemyselné v ovzduší a vnútorné v príbytkoch);
STRAVOVANIE	- nevhodné stravovacie návyky, nedodržiavanie pitného režimu, chemizácia potravín;
SOCIÁLNE PROCESY	- hmotná núdza, nezamestnanosť, osamelosť;
BIOLOGICKÉ FAKTORY	- oslabený imunitný systém, nedostatok pohybu;
FYZIKÁLNE FAKTORY	- žiarenie, elektromagnetický smog, geopatogénne zóny;
CHEMICKÉ VPLYVY	- zlozvyky fajčenia, alkoholizmu, užívania návykových látok;

PSYCHOLOGICKE FAKTORY - nadmerné a dlhotrvajúce stresy, zaťažujúce vzťahy v rodine, v práci;

DEDIČNOSŤ - predispozície k rovnakému druhu ochorenia.

„Zdravie nie je neprítomnosť choroby, ale rovnováha v rovine fyzickej, duševnej a sociálnej“

WHO – svetová zdravotnícka organizácia

Vznik nádorového ochorenia vo svojej etiológii je multi-faktorový, ale výskumy čoraz viac poukazujú na **psychosociálne súvislosti**.

V anamnéze onkologických pacientov sa vyskytuje psychosociálna záťaž – nahromadenie životných situácií ťažko riešiteľných, bez nádeje na úspešné odstránenie alebo vyriešenie problému, aktuálne situácie vyžadujúce maximálnu adaptáciu. Strata blízkej osoby alebo narušenie vzťahov. Detstvo v patologickom rodinnom prostredí. Potláčané emócie, s možnosťou spustenia depresívnych procesov. Striktné dodržiavanie noriem proti vlastnej vôli, strata vlastného JA.

Tieto okolnosti sa v anamnéze vyskytujú najmenej dva roky pred vypuknutím ochorenia a objavenia sa prvých klinických **príznakov**. Postihnutý človek žije v istej „**životnej pasci**“, z ktorej nevie nájsť únik. Z pohľadu psychosomatiky sa u pacientov s rakovinou jedná o dlhodobjšie prežívanie stresu, úzkosti a napätia typu hopelessness – helplessness (bezmocnosť a beznádej), strata zmyslu života.

Psychosociálne stresory oslabujú imunitný systém, vedú k zníženiu počtu T-lymfocytov, dôležitých pri imunitných reakciách. Následkom oslabenia organizmu vzniká somatické ochorenie, nezriedka práve typu onkologického charakteru.

Osobnosť onkologického pacienta

1. Človek, ktorý sa zriekol svojej individuality v prospech zaradenia sa do masovej spoločnosti.
2. Nenápadnosť, nevyčnieva, existuje v strednom prúde.
3. Nepresadzuje sa, má pasívnejšie, harmonizujúce vystupovanie.
4. Potláča svoje skutočné pocity, hlavne nedovolí si prejaviť hostilitu, zlosť, depresiu, negatívne emócie.
5. Hyperadaptovanosť a komformita pri hlbokých vnútorných konfliktoch.
6. Prežívanie úzkosti, strachu pri neschopnosti korigovať ich prirodzenými postupmi.
7. Snaha vyhovieť za každú cenu, nepovie nie.
8. Časový stres s množstvom povinností a neschopnosťou „vypnúť“.
9. Pocit vlastnej nedôležitosti, nešikovnosti, neadekvátne a neopodstatnené sebaopodceňovanie.
10. Perfekcionalizmus.
11. Preberanie zodpovednosti na seba nekriticky bez ohľadu na vlastné schopnosti a možnosti, aj za iné osoby.
12. Nerešpektovanie vlastných pocitov, potrieb, uprednostňovanie požiadaviek a potrieb iných ľudí.

Skrývanie svojho pravého vnútorného ega, priblíženie sa vonkajšiemu ideálu JA bez rešpektovania vnútorných pocitov.

Zdanie je dôležitejšie ako skutočné bytie.

*„Najlepším liekom pre človeka je človek,
najvyšším stupňom lieku je láska.“*

Paracelsus

Programy pre zdravie

1. Zdravá výživa.
2. Pohyb, pravidelné cvičenie, chôdza.
3. Relaxačné a meditačné cvičenia.
4. Pobyť v prírode.
5. Láska, partnerské vzťahy, vzájomnosť.
6. Odpočinok, hry navodzujúce radosť.
7. Zájmy, záľuby, tvorivosť.
8. Spiritualita.

Ako začať s ozdravovacím procesom?

Účinná je psychoterapia aj podporné skupiny, ktoré poskytujú konkrétne postupy na podporu tela a duše, vrátane emocionálnej roviny.

Zastaviť sa, pohrúžiť sa do svojho vnútra, začať s postupnými zmenami v živote. Odstrániť zaťažujúce situácie. Preladiť z negatívnych na pozitívne emócie. Zmeniť myslenie. Odstrániť obmedzujúce hodnotenie „ja to neviem, nedokážem“. Prejaviť svoje túžby, želania, pocity, svoje vlastné JA. Naučiť sa povedať „nie“ alebo „ja chcem“. Uvedomiť si vlastnú hodnotu a poukazovať na ňu. Žiť v prítomnosti, neposudzovať minulosť a neupínať sa k budúcnosti. Neporovnávať seba s inými. Uvoľniť sa a úsmev a smiech zahrnúť do života ako jedlo. Osvojiť si „prácu“ s energiami. Zmeniť postoje, zvyky, hodnotový systém. Psychohygiena – počúvať signály tela a duše, a vyhovieť im.

Posilňovať imunitný systém zdravým životným štýlom. Detoxikovať organizmus. Dopĺňať do organizmu minerály, vitamíny, enzýmy a ďalšie podporné prírodné doplnky výživy. Užívať antioxidanty v podobe zeleniny, ovocia, štiav, čajov a iných preparátov. Zaradiť primeraný pohyb ako bežnú dennú súčasť života.

Cieľ:

Navodiť stav vnútornej harmónie s nájdením zmyslu života.

BYŤ SAMÝM SEBOU.

Kontakt:

PhDr. Helena KUKUROVÁ
PSYCHOPOR
Hroncova 5/111
040 01 Košice 1
Tel: 0907 929 238
e-mail: helkom@pobox.sk

Agnesa KOČIŠOVÁ
UPJŠ v Košiciach
Fakulta verejnej správy
Popradská 66
041 32 Košice I
e-mail: kocisova@fvs.upjs.sk

ZJAVNÉ A SKRYTÉ OBSAHY TVORIVOSTI

Daniela KUSÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV Bratislava

Súhrn: Príspevok prináša vstupnú analýzu údajov z výskumu uznávaných tvorcov – výtvarných umelcov. Rámec a otázky výskumu vyplynuli z úvah o pozícii tvorivého myslenia a zjavných obsahov, ktoré sa v jeho výskume manifestujú. Inovujúci prístup M.Csikszentmihaly a H.Gardnera, ktorým je výskum výtvarných umelcov rámcovaný, zvyrazňuje skryté, doteraz viac-menej prehliadané obsahy tvorivosti (kultúralne a sociálne), relevantné pre vznik tvorivého nápadu/produktu. Z ich dynamického chápania tvorivosti boli vyvedené okruhy otázok pre rozhovory, zamerané na obsahy, zmyslupnosť a sociálnu významnosť tvorivosti.

Teoretický rámec výskumu

Tvorivosť je v hlavnom prúde psychológie reprezentovaná tvorivým myslením. Pod tvorivým myslením sa chápe súbor intelektových kvalít, ktoré je možné operačne definovať (a merať) ako znaky tvorivého myslenia. Tie tvoria esenciu, ktorou sa tvorivé myslenie odlišuje od tzv. bežnej inteligencie. Cez ne sa obsahy tvorivosti – viazané na originalitu, flexibilitu, fluenciu - stávajú manifestnými, *zjavnými*, odlišujúcimi tvorivosť od zaužívaných, i keď inteligentných, postupov.

Otázkou, ktorá sa vynorila z prác M.Csikszentmihalya a H.Gardnera je, či takéto ponímanie tvorivosti nie je jednostranné. Ich pochybnosti a námietky voči etablovanému chápaniu tvorivosti sa týkajú: (a) *univerzálnosti* tvorivých procesov a prejavov, predpokladu “spoločného menovateľa” tvorivosti: “Jednou z hlavných príčin, prečo väčšina úvah o tvorivosti pôsobí nie dostatočne presvedčivo (ak nie až irelevantne pre tvorivosť) je, že rutinne stavajú na jednej jedinej optike” (Gardner, 1989, s.299); (b) odvodzovania tvorivosti výlučne z *individuálnych* dispozícií tvorivého človeka – intelektových, osobnostných, sociálnych a pod.: “Proces vytvárania variácie sám osebe neodhaľuje, čo je tvorivosť...zameranie na tvorivého jednotlivca mimo kontextu, v ktorom daná variácia vznikla, neumožňuje, aby ju pozorovateľ ohodnotil” (Csikszentmihaly, 1989, s.330). Inými slovami, autorom ide o demýtizáciu tvorivého myslenia, nakoľko jeho pozícia ako centra bádania zužuje možnosti poznávania tohto “mamutieho javu” – ako Gardner nazýva tvorivosť.

Tvorivosť v poňatí uvedených autorov je vysvetľovaná cez *dynamické* pôsobenie individuálnych, sociálnych a kultúrnych “vstupov”, ktoré sa podieľajú na vzniku diela, hodnoteného – a uznaného - ako tvorivé: (1) *oblasť/branža*: ide o skupiny ľudí, ktorí hodnotia a následne rozhodujú o tom, či si niekto alebo niečo zasluhuje byť uznané ako inovácia. Ich vstup je teda *selektívny* – vyberajú podľa istých kritérií, ktoré vznikli *sociálnou dohodou*; (2) *odbor*: je to repertoár znakov, symbolov a pravidiel, ktorými daný odbor disponuje a ktoré predstavujú *izolovaný malý svet*. V jeho sfére sa pohybujú tvorcovia, ktorým odbor poskytuje

nástroje a ponúka tiež priestor pre inovácie; (3) *osoba*: je ponímaná ako systém intelektových, osobnostných a sociálnych predpokladov jednotlivca a je predbežne najviac prebádaným výsekom výskumu (Csikszentmihaly, 1989, Gardner, 1993).

Tento inovujúci obrat v prístupe k tvorivosti, koncipovaný ako *dynamický model tvorivosti*, poukázal na doteraz skryté, menej alebo viac prehliadané obsahy, ktorými je tvorivosť sýtená. Cez ne sa zvyrazňuje jedinečnosť *tvorcov* samotných, *kultúry*, v ktorej ich myšlienky vznikli a *komunit*, ktoré ich ocenili a prisúdili im *punc tvorivosti*.

Uznávaní tvorcovia –výtvarníci a tvorivosť

Pôvodný nápad výskumu uznávaných tvorcov – výtvarných umelcov - vznikol z pocitu potreby venovať sa ľuďom, pre ktorých je tvorivosť takrečeno pracovným nástrojom a sú ako tvoriví aj oceňovaní svojimi kolegami. Po viacročných skúsenostiach vo výskumoch s testami tvorivého myslenia sme začali zvažovať postup, kde by sme boli v priamom kontakte s ľuďmi, ktorých tvorivosť nie je potrebné testovať, ktorých tvorba sa vyznačuje originalitou a ďalšími znakmi zisťovanými v testoch tvorivého myslenia.

Bola tu tiež pohnútka zviditeľniť ľudí, ktorí majú potenciál vnášať rozmanitosť, neobvyklosť pohľadov do vžitého videnia sveta – sveta ľudí aj sveta vecí. Sú to ľudia, ktorí „*nám ukazujú niečo, čo nevidíme každý deň*” (Krén, 2004) – alebo sa aspoň o to pokúšajú. Vysielajú cez svoj odbor „snímky sveta”, ktorý bežne prehliadame, alebo si jeho význam či hodnotu neuvedomujeme.

Výtvarných umelcov chápeme zároveň ako ľudí, ktorých povolanie zasahuje aj mimo ich vlastnú tvorbu. Vo svojich komunitách nie sú iba „solistami” – i keď povaha ich práce zväzda k takémuto stereotypu. Sú tiež potenciálnymi aktérmi a vyjednávačmi, ktorí vstupujú do vytvárania kritérií pre hodnotenie inovácií v rámci svojho odboru.

V rámci dynamického modelu tvorivosti sa výskumné otázky vzťahujú ku kognitívnym, dynamizujúcim a sociálno-hodnotiacim stránka tvorivosti – k ponímaniu tvorivosti ako intelektovej dispozície a k významu tvorivej činnosti, jej reflexie tvorcami samotnými a komunitami, ktorým je adresovaná. Ktoré intelektové znaky tvorivosti oceňujú tvorcovia ako najprínosnejšie pre tvorivú produkciu? Čím sa tvorivosť od odlišuje inteligencie? Vnímajú tvorcovia svoju inakosť – odlišnosť od ľudí, ktorí s tvorivosťou nepracujú? Ako hodnotia status tvorivej profesie a spätnú väzbu, ktorá sa ich tvorbe dostáva?

Štruktúra rozhovoru a postup

Výskum v prvej etape, ktorej priebeh a vstupnú analýzu tu uvádzam, bol robený metódou rozhovoru/dialógu. Jeho podkladom boli tri okruhy otázok: (1) *obsahy* a procesy tvorivosti; (2) *zmysluplnosť*, význam tvorivosti; (3) *status*, sociálna významnosť tvorivosti. Každý z nich bol ďalej špecifikovaný do viacerých otázok, ktoré upresňovali záber výskumného záujmu.

Výskumu sa predbežne zúčastnilo šesť mužov a štyri ženy, polovica z nich patrí do strednej generácie, polovicu tvoria mladí výtvarníci a výtvarníčky. Všetci zúčastnení majú za sebou samostatné aj skupinové výstavy, niektorí pôsobia ako vysokoškolskí pedagógovia. Vzorka

vznikala metódou *snehovej gule*, t.j. každú skúmanú osobu som požiadala o návrh osôb pre ďalšie rozhovory.

Každý rozhovor začínal informáciou o *dôvernosti* získaných údajov a zaručenej *anonymite* skúmanej osoby, ktorá bola doložená písomným potvrdením. Rozhovor trval cca jednu hodinu, nahrával sa na diktafón.

Tvorivosť, tvorca a tvorba

- obsahová analýza výpovedí

Rozhovory boli doslovne prepísané a analyzované cez témy, ktoré sa v jednotlivých okruhoch vynorili. Z obsahovej analýzy boli predbežne vyčlenené nasledovné témy:

(1) *tvorivosť* – jej náplň ako intelektovej dispozície; (2) *tvorba* – dynamizujúce stránky tvorivosti; (3) *tvorca* – reflexia vlastnej tvorby

(1) *Tvorivosť*: obsahy, ktoré sú jej esenciou. Sem boli zaradené výpovede, popisujúce tvorivosť ako dispozíciu, resp. zvyrazňujúce jej odlišnosť od inteligencie. Z citácií je zrejmé, že išlo skôr o hľadanie výrazu pre označenie predpokladov, ktoré sýtia tvorivosť, než o jednoznačné vyjadrenia:

“...intelekt predstavuje laicky povedané čistú cestu k výsledku a tá tvorivosť predstavuje tú komplikovanú cestu k výsledku, tam je to *riziko*...ono to tam vzniká v tom vnútornom svete, ale to sú také *zázraky*, že mám pocit, že to prichádza zvonka...to je odrazu, že ja som išiel a ono ma to stretlo, až sa mi to ponúklo...v tom mozgu niečo uložené je, ale tá *rekombinácia*, ktorá nastane, to je niečo neuveriteľné, niečo *čo ste neočakávali*, to je jeden z najčarovnejších momentov tvorivosti”(M1).

...čo je podľa mňa tvorivosť? Neviem, úplne prirodzená vec, ja to beriem tak, že mi to bolo dané, tak to proste rozvíjam...možno je to *istý druh takej hry*, ktorá prerástla v prácu...proste sa tak hrá človek, možno je to trochu tak zjednodušene povedané, ale myslím, že tá *hra* je dosť dobré slovo na to...*citlivosť sama osebe* čo sa tvorivosti týka, že možnože sú tí ľudia trochu precitlivejší, vnímaví, ináč prepracovávajú podnety, ktoré sa im dostávajú, a sú ľahšie zraniteľní tým pádom, lebo veľa vecí aj pretransformujú pre seba, cez seba...” (F3).

“verím v nutnosť určitej vlastnosti a tou je *zvedavosť*, tvorivý človek by mal mať aktívovanú počas celého svojho života, a tá *zvedavosť* človeka núti hľadať zdroje, klásť si otázky a uvažovať o možných otvorených odpovediach.....verím, že nutným predpokladom tvorivosti je určitá *celistvá osobnosť*, kde myslím to racio je jedna časť, ktorá je veľmi úzka, ale na druhej strane sú tie emocionálne aspekty...najnevyhnutnejšie je *dať zelenú intuícii*”(M2).

“...netrápil som sa, čo je tvorivosť, ale viem, čím ju kŕmim...napríklad viem, že keď aj vedome narúšam určité stereotypy...to je trochu aj prístup k životu, ktorý mi pomáha oceniť život viac, mať z neho potešenie na jednej strane tou *pestrosťou* väčšou, ale určite je tam aj zložka, ktorú akože vôbec nemám v rukách...myslím, že tá tvorivosť prináša niečo blízke *vtipu*, prinášanie *nečakaného*”(M9).

(2) *Tvorca*: zmysluplnosť, motivačné zdroje tvorivej práce. Táto téma sa vzťahuje k dynamizujúcim aspektom tvorivej práce, k výpovediam o akceptácii vlastnej inakosti, o pochybnostiach a ich zvládaní v procese tvorenia:

“...tá *pochybnosť* je síce súčasťou inšpirácie alebo tej energie, ktorá vás tlačí na jednej strane, ale keď si ju človek moc pripustí, tak vás zničí, lebo budete až tak pochybovať, že sa spálite...človek ako nejaký feťák alebo narkoman, lebo to nezvládne...každý je iný a najlepší je ten, ktorý nielenže to prizná, ale vie s tým so sebou pracovať...*každá slabosť je energiou*, keď ju dokážete zvládnuť...je situácia, ktorá vás zrazí na kolená a vy buď budete handrou, alebo vstanete a o to budete silnejšia, o tú skúsenosť, že ste padli na kolená, ale keď to zvládnete, keď si to natočíte, tak potom máte skúsenosť, ktorá vás urobí silnejšou, ale tá energia je v tej slabosti, k tej tvorivosti, ako predpoklad”(M5).

“...tu sa to očakáva, aby človek vytiahol zo seba, čo je preňho *zvláštne*...psychicky labilnejší dajme tomu, ale to je úplne jedno, človek musí byť spokojný s tým čo má a *vedieť s tým narábať*, to nie je problém proste byť iný, v tomto to je výhoda, len sa nesmie na to pozeráť tak, že je to niečo zlé, ale práve v tomto sa treba utvrdiť, že ja som takýto a toto je moja prednosť...”(F3).

“...to som chcel povedať, že nepriaznivé podmienky pre tvorivosť môžu byť pre tvorivosť stimulujúce, lebo pohodlie znamená, že človek sa usadí a že je spokojný, nemá veľmi dôvod meniť nejaké svoje návyky a je to také akože trošku *chodenie proti sebe* u tvorivých ľudí...”(M9).

(3) *Tvorba*: jej status, očakávania a vnímanie reakcií na vlastnú tvorbu. V tejto téme sú zoskupené výpovede reflektujúce hľadanie spätnej väzby, komunikačných ciest v rámci vlastnej komunity a mimo nej:

“...ak je to autentická tvorba, tak vždy je tam to riziko, že *možno je to slepá ulička*, a to si uvedomujem, ale musím do toho ísť...musím riskovať, že to nebude pozitívne hodnotené, v tom je ten otvorený experiment z môjho pohľadu, že ja riskujem, že to nebude úspešné, poťažne z môjho pohľadu vždy si to môžem vyhodnotiť, že *pre mňa je to cesta*”(M1).

“...keď niečo vystavujem, tak ma zaujímajú reakcie ľudí na tie veci, ale ak dostanem negatívnu ako *spätnú väzbu*, tak už aj to som schopná prehodnotiť tak v klude, že či ten človek má čiastočne pravdu a ja ju nemám, aj to trochu beriem sebecky, že aj z tej negatívnej časti môžem *vyťažiť čo sa mne hodí*...”(F3).

“...pokiaľ je to obraz, on ho vytvorí a dáva ho k dispozícii a ten (obraz) žije svojím životom tak ako moje deti budú žiť aj po mojom živote a je daný napospas interpretácii divákov, a tá *spätná väzba*, no, človek si vytvára referenčné prostredie, v ktorom má ľudí, ktorí sú citliví a rozumejú tej oblasti znakov a od tých dostáva signály – to je tá viera v zvýznamnenie diela, *nemusí to byť práve sláva*, ale...”(M1).

“...možnože aj potrebujem také ako keby oprávnenie, alebo také *ohodnotenie zvonka* na to, aby ma to posúvalo ďalej, že teda mám to robiť aj ďalej...lebo keď si predstavím, že nikdy

v živote by sa nikto nedozvedel o tom, že ja doma robím umenie, tak by som to nerobila...”(F7).

Z analýzy sa tématicky vyčleňujú výpovede, týkajúce sa kognitívnych dispozícií (tvorivosť) od výpovedí, ktoré vyjadrujú významové a hodnotiace aspekty tvorivej činnosti (zmysluplnosť a status). Ich interpretačný potenciál spočíva v hľadaní, v snahe uchopiť a pomenovať *osobne dôležité* obsahy, ktoré sa asociujú s tvorivosťou ako potenciálom a s tvorbou ako jej produktom. Z nich vzniká mozaika výrokov, ktoré vyznievajú ako *pozitívne* ladené *dilemy* – nedávajú jednoznačnú či skôr jednosmernú odpoveď na *čo, ako a prečo*. Nepodsúvajú ani obraz “veľkej” tvorivosti, ktorá by sa u uznávaných tvorcov dala očakávať. Tvorivosť im na jednej strane poskytuje výbavu, vďaka ktorej sú aj “malými” tvorcami, vnímavými na neobvyklosť naoko bežných podnetov a súvislostí, na druhej strane ich vystavuje nutnosti rozvinúť postupy zvládania dôsledkov, ktoré im tvorivosť sama osebe a život s ňou a cez ňu prinášajú.

V tomto zmysle sa dá hovoriť u našich tvorcov o dilematickom ponímaní tvorivosti, ktoré je svojím ladením konštruktívne – priznáva slabosti, riziká, pochybnosti ako temer neodvratnú súčasť tvorivého prístupu, ktorý nie je výsostne viazaný iba na tvorbu. Prenáša sa aj do osobitého vnímania sveta a do komunikácie s adresátmi správ o ňom.

Záverečné poznámky

Pôvodný nápad výskumu, ktorého torzo tu predkladám, vznikol z potreby kontaktu s tvorivými ľuďmi, skúmania ich jedinečnosti, ktorá sa dá dokumentovať ich tvorbou a uznaním, ktorého sa im dostáva v referenčných komunitách. Voľba výtvarného umenia vyplynula zo snahy zviditeľniť ľudí, pre ktorých je tvorivosť “osudovou kartou” a ktorí sa jej venujú akoby napriek marginálnosti, ktorej výtvarná tvorba t.č. čelí. Teoretickým zázemím výskumu sú práce M.Csikszentmihalya a H.Gardnera, ktorí sa cielene venujú uznávaným tvorcom.

Ak sa pýtame na zmysluplnosť a status tvorby a tvorcu, potom ide o odkrývanie obsahov, ktoré sú skryté za vlastným, manifestným výrazom tvorivosti – tvorivým produktom. Záujem o tieto skryté obsahy tvorivosti považujem za posun k poznávaniu stereotypov, mýtov a predpojatostí, ktoré potenciálne zužujú výskum a poznatky o tvorivosti na intelektové a osobnostné dispozície tvorivého jednotlivca. K nim patrí napríklad stereotyp tvorcu ako nezávislého sólistu, ktorý sa neohliada na mienku väčšiny, pre ktorého je uznanie ostatných iba podružným (ak nie zanedbateľným) cieľom, ktorého výnimočnosť vedie k “hľadaniu za každú cenu” – za cenu ignorovania publika, sociálnej izolácie a pod.

Takéto ponímanie tvorivého človeka sa neviaže iba k stereotypu umelca. Pretrváva v akcentovaní istých vlastností, ktorými by sa tvorivým myslením obdarený človek *mal* vyznačovať - ako sú nekonformnosť, odvaha riskovať a pod. Je otázkou, či ich akcentovanie nevedie k bludnému kruhu hľadania v rámci priestoru, vopred určeného našimi očakávaniami – či už laickými, alebo odbornými.

Náš výskum smeruje k hľadaniu atribútov a kritérií, ktoré vyžaduje *rola* tvorcu. Zdá sa totiž oprávnené predpokladať, že presadiť ideu ako tvorivú vyžaduje byť *aktérom* na scéne komunit, ktoré rozhodujú o jej prijatí a *vyjednávateľom*, ktorý dokáže zvažovať a načasovať svoju ponuku a hľadať prijateľné alternatívy v prípade odmietnutia.

Otázky aktérstva a vyjednávania sa vzťahujú tiež ku komunitám a ich sociálnej dynamike, v ktorej sa tvorca ocitá. Miera ich otvorenosti môže nahrávať alebo naopak brzdiť exploračné aktivity tvorcov a ich motiváciu vstupovať do vyjednávania s autoritami a "strážcami brán". V tomto zmysle je výskum uznávaných výtvarných tvorcov relevantný pre ľubovoľnú sféru, v ktorej je potreba inovácií deklarovaná.

Oblasť umenia patrí k tým, ktoré môžu byť považované za prirodzené laboratórium tvorivosti. Môže to znieť ako kliše, ale umenie je stále svetom imaginácie, symboliky, ojedinelých zážitkov. Dokáže poskytnúť nezvyčajné pohľady, významy, interpretácie do tzv. rutinného vnímania, hodnotenia, prežívania. Ako príklad možno uviesť olejomalbu mladej slovenskej výtvarníčky Doroty Sádovskej. Na prvý pohľad sú to portréty žien a dalo by sa povedať, že je to návrat k tradičnej technike (olejomalba) aj tradičnému námetu (portrétovanie). Ona však portrétuje z neobvyklého uhla, cez ktorý je pôvodná podoba zobrazenej osoby zdanlivo skreslená – zvyrazňuje totiž časti hlavy, tváre (hrdlo, brada a pod.), ktoré sú pri bežnom pohľade prekryté konvenčnými, navyknutými dominantami. Takto napokon nevidíme ani samých seba pri pohľade do zrkadla. Nie je však práve tento navyknutý uhol skreslením obrazu, ktorý si o sebe – alebo o iných ľuďoch – vytvárame? Nepatria do mnohotvárnosti podôb ľudskej tváre aj zábery, ktoré nám autorka ponúka?

Tvorivosť u výtvarných umelcov sa jasne manifestuje ich tvorbou, ktorá vykazuje znaky tvorivého myslenia. Patrí k nej aj poznávanie skrytých obsahov a procesov, ako sú schémy a stereotypy, ktorým podliehajú tvorcovia a ich odborné publikum, vnímavosť na kritériá a pravidlá komunit, reflexia "reality", do ktorej svojou tvorbou vstupujú a pod. Z tohto hľadiska nie je výtvarné umenie "malým izolovaným svetom" jedného odboru.

Literatúra

CSIKSZENTMIHALY, M., 1989, Society, Culture, and Person: A System View of Creativity. In: R.Sternberg (Ed.), The Nature of Creativity. Cambridge University Press, 325-339.

CSIKSZENTMIHALY, M., 2000, Creativity, Flow, and the Psychology of Discovery and Invention. Harper Perennial, New York.

GARDNER, H., 1989, Creative Lives and Creative Works: A Synthetic Scientific Approach. In: R.Sternberg (Ed.), The Nature of Creativity. Cambridge University Press, 298-321.

GARDNER, H., 1993, Creating Minds. Basic Books, New York.

GARDNER, H., 1998, Extraordinary Minds. Basic Books, New York.

KRÉN, M., 2004, Knihy majú úžasnú moc. Pravda.

OVĚŘENÍ EKVIVALENCE VYBRANÝCH DOTAZNÍKOVÝCH METOD ADMINISTROVANÝCH POMOCÍ WWW

Petr KVĚTON^a, Martin JELÍNEK^a, Helena KLIMUSOVÁ^b, Dalibor VOBOŘIL^a

^a Psychologický ústav, Akademie věd České republiky

^b Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika

ABSTRAKT

Předkládaná studie se zabývá použitelností webově administrovaných verzí dotazníkových metod. Na vzorku 130 univerzitních studentů (rozdělených do 2 skupin s různou formou administrace - tradiční a www) byly porovnány psychometrické charakteristiky (průměry, variability, reliability a vztah mezi proměnnými) obou vybraných metod - Oxfordského dotazníku štěstí a Škály životní spokojenosti. Sledované psychometrické charakteristiky nebyly ovlivněny formou administrace.

Klíčová slova

www administrace, online dotazník, ekvivalence

Studie byla vypracována v rámci výzkumného záměru PsÚ AV ČR (reg. číslo: AV0Z70250504).

Úvod

Pokud má výzkumník zájem získat větší objem dat, je Internet a WWW pro tyto účely ideálním nástrojem. I v našich zemích je v posledních letech penetrace Internetem natolik rozsáhlá, že je možné získat v poměrně krátkém čase takové množství dat, jaké by dříve bez těchto nástrojů nebylo myslitelné. Davis (1999) shrnuje čtyři základní výhody webového sběru dat: a) Internet významně zvyšuje množství osob, které se mohou výzkumu zúčastnit; b) webové dotazníky (a obecně i počítačové dotazníky) umožňují zpřesnit data ve smyslu eliminace chyb v administraci dotazníku a budování databáze - vytvořený webový dotazník může do jisté míry kontrolovat úplnost a relevantnost vyplněných údajů a přímé ukládání dat do elektronické databáze zamezuje zanesení dalších chyb při ručním kódování dat; c) studie prováděné na Internetu jsou časově i materiálně efektivnější; d) Internet může poskytnout respondentům vyšší pocit anonymity než je tomu u klasických hromadně zadávaných testů a tím snížit výskyt sociálně žádoucích odpovědí (Joinson, 1999).

Testování prostřednictvím internetu je přímým rozšířením tradiční počítačové administrace, jejímiž omezeními a výhodami se zabývá celá řada studií (Květon et al., in press; Květon & Klimusová, 2002; Krantz, 2000; Buchanan & Smith, 1999). Nicméně vzhledem k tomu, že webová administrace metod má svá specifika a odlišnosti, výsledky výše zmíněných studií můžeme brát v úvahu, ale jejich závěry nelze v tomto smyslu zcela generalizovat. Základní vlastností webové administrace je fyzická izolace od prostředí výzkumu, respektive osoby výzkumníka. Ve většině případů respondenti vyplňují administrovanou metodu ve známém prostředí (doma, v práci, atd.), což může podle některých autorů (např. Reips, 2000) zvýšit externí validitu takového typu výzkumu. Tím, že je respondentovi dána kontrola nad situací při sdělování potenciálně citlivých informací, webové dotazníky mohou způsobit větší ochotu a motivaci odpovídat upřímně a otevřeně (Hewson, Laurent, & Vogel, 1996).

Pres všetky výhody ktoré byly zmíněny, v případě převodu již existujících dotazníků do elektronické formy administrované pomocí WWW, je nutné zabývat se ekvivalencí původní a elektronické formy dotazníku z hlediska jejich psychometrických vlastností. Dvě formy testů jsou podle Bartrama (1994) ekvivalentní pokud: a) mají stejnou reliabilitu; b) korelují se sebou navzájem, a to na úrovni která se dá očekávat od jejich reliabilit; c) mají srovnatelné korelace s ostatními proměnnými a d) mají stejné průměry a směrodatné odchylky.

V prezentované studii byla ověřována ekvivalence vybraných osobnostních dotazníků - Oxfordského dotazníku štěstí a Škály životní spokojenosti - v podmínkách klasické (papír-tužka) a webové administrace.

Metoda

Vzorek

Vybrané dotazníkové metody byly administrovány prostřednictvím Internetu univerzitním studentům (návratnost cca 1600 osob), a také v papírové podobě 65 studentům. K těmto 65 studentům (39 žen; věk 19 - 30, průměrný věk 22.5) byli párově vybráni respondenti webového sběru dat, a to na základě oboru studia, pohlaví a věku.

Instrumenty

Následující metody byly použity v jejich klasické (papír/tužka) i internetové (www) verzi: *Oxfordský dotazník štěstí* (OHQ - Hills & Argyle, 2002) v experimentálním překladu L. Kabáta (2003). Tuto metodu tvoří 29 položek, které jsou zodpovídány na šestibodové stupnici. Sumovaný skóre dotazníku může být použit jako obecný ukazatel osobního štěstí (Hills & Argyle, 1998).

Škála spokojenosti se životem (SWLS - Pavot, Diener, 1993) v českém překladu (Blatný et al., 2004). SWSL se skládá z 5 položek, každá má být zodpovězena na pětibodové stupnici.

Analýza dat

Při statistickém zpracování výsledků jsme použili Cronbachův koeficient alfa ke srovnání reliabilit metod mezi oběma formami administrace, dále Leveneho test pro srovnání shodnosti rozptylů a nezávislý t-test pro srovnání průměrů celkových skóre jednotlivých charakteristik získaných pomocí rozdílných forem obou metod. Korelace mezi životní spokojeností a subjektivně hodnoceným pocitem štěstí byly porovnány pomocí Fischerova Z testu.

Výsledky

Rozdílné formy administrace vybraných metod byly porovnány z hlediska vnitřní konzistence, průměrů, variabilit a vzájemného vztahu. Nejprve byla porovnána úroveň reliabilit jednotlivých forem ve smyslu vnitřní konzistence zjišťované koeficientem Cronbachovo alfa.

Tabulka 1: Porovnání reliabilit rozdílných forem metod

forma	živ. spokojenost	štěstí
papír / tužka	.820	.924
www	.830	.909

Z tabulky 1 vyplýva, že úroveň vnútornej konzistencie dosahovala takýchto shodných hodnôt, pokiaľ srovnáme rozdielne formy administrácie u odpovedajúcich metód. Internetová administrácia teda neovplyvňuje vnútornú konzistenciu použitých metód.

Relevantná literatúra udáva, že rozdielne formy administrácie môžu znížiť alebo zvýšiť celkovú úroveň získaných výsledkov (Buchanan & Smith, 1999). Tabuľka 2 teda udáva porovnanie priemerov rozdielných foriem oboch metód, doplnené o porovnanie odpovedajúcich variabilit.

Tabuľka 2: Porovnanie priemerov a variabilit

průměry				
	Forma	průměr	t	p
šťěstí	papír/tužka	110.09	-1.026	0.307
	www	113.99		
živ. spokojenost	papír/tužka	16.72	-0.040	0.968
	www	16.75		
rozptyly				
	Forma	SD	F	p
šťěstí	papír/tužka	22.67	0.617	0.434
	www	20.68		
živ. spokojenost	papír/tužka	4.11	0.034	0.853
	www	4.33		

U žiadnej z metód neboli nájdené rozdiely medzi jednotlivými formami, a to ani v priemeroch ani v rozptyloch. Pokiaľ je zaručené, že sa formy metód nelíšia v úrovniach reliabilit, priemerov ani rozptylov, posledným krokom v posúdení ekvivalencie oboch foriem je porovnanie vzájomných vzťahov sledovaných premenných.

Koeficient korelácie medzi výsledkami Oxfordského dotazníka šťěstí a Škály životnej spokojenosti bol zistený v podmienkach oboch foriem administrácie. Pre podmienky klasickej administrácie bol roven 0.745, pre podmienky webovej administrácie pak 0.734. Tieto dva koeficienty sa od seba štatisticky významne nelíšia ($z = -0.135$; $p > 0.05$).

Záver

Pro účely zistenia ekvivalencie tradičnej a webovej administrácie dvomi dotazníkovými metódami boli porovnané základné psychometrické charakteristiky: priemer, variabilita, vnútorná konzistencia a tesnosť vzájomných vzťahov. V žiadnej ze sledovaných psychometrických ukazateľov nebol nájdený štatisticky významný rozdiel. Na základe tohto zistenia môžeme konštatovať, že podmienky ekvivalencie rozdielných foriem použitých metód boli splnené.

Tento jednoznačný výsledok naznačuje, že existuje reálny predpoklad ekvivalencie tradičnej a webovej administrácie ďalších dotazníkových metód podobného typu. Webom administrované dotazníky považujeme teda za efektívny a funkčný nástroj psychologického výskumu.

Literatura

- Bartram, D. (1994): Computer-Based Assessment. In: Cooper, C. L. (Ed.): *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. John Wiley and Sons Ltd., 31-69.
- Blatný, M., Jelínek, M., Blížkovská, J., & Klimusová, H. (2004). Personality correlates of self-esteem and life satisfaction. *Studia Psychologica*, 2, 97-104.
- Buchanan, T., & Smith, J. L. (1999). Using the Internet for psychological research: Personality testing on the World Wide Web. *British Journal of Psychology*, 90, 125-144.
- Davis, R. N. (1999). Web-based administration of a personality questionnaire: Comparison with traditional methods. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 31, 572-577.
- Hewson, C. M., Laurent, D., & Vogel, C. M. (1996). Proper methodologies for psychological studies conducted via the Internet. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 28, 186-191.
- Hills, P., & Argyle, M. (1998). Positive moods derived from leisure and their relationship to happiness and personality. *Personality and Individual Differences*, 25, 523-535.
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073-1082.
- Joinson, A. N. (1999). Social desirability, anonymity, and Internet-based questionnaires. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 31(3), 433-438.
- Krantz, J. H. (2000). Tell me, what did you see? The stimulus on computers. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 32, 2, 221-229.
- Květon, P., Jelínek, M., Vobořil, D., Klimusová, H. (in press). Computer-based tests: the impact of test design and problem of equivalency. *Computers in Human Behavior*.
- Květon, P., Klimusová, H. (2002). Metodologické aspekty počítačové administrace psychodiagnostických metod. *Československá psychologie*, 46, 3, 251-264.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Reips, U. (2000). The Web experiment method: Advantages, disadvantages, and solutions. In M. H. Birnbaum (Ed.), *Psychological Experiments on the Internet* (pp. 89-118). San Diego, CA, Academic Press.

NÁRODNÁ A EURÓPSKA IDENTITA: KOMPATIBILITA, KONFLIKT, ILÚZIA ?TP PT

Barbara LÁŠTICOVÁ

Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV, Bratislava

Abstrakt

Cieľom toto príspevku je skúmať vzťahy medzi národnou a európskou identitou, ktoré sú chápané ako viacnásobné kategoriálne členstvá. Prvá časť diskutuje teoretické modely vzťahov medzi skúmanými úrovňami identifikácie, druhá časť je venovaná konceptualizáciám národnej a európskej identity v kvalitatívnych interview s mladými Bratislavčanmi a Pražanmi. Konceptualizácie národnej identity sa vo významnej miere opierajú o pojem hrdosti, ktorá je buď odmietaná alebo prijímaná podľa toho, ako participanti diskurzívne konštruujú svoju pozíciu. Európska identita je závislejšia od kontextu a je menej kontroverzná ako národná identita. Špecifické chápanie národnej a európskej identity predstavujú tí participanti, ktorí ich vnímajú ako zahniezdené kategórie.

Kľúčové slová: *národná identita, európska identita, viacnásobné kategoriálne členstvá*

ÚVOD

S politickým a spoločenským vývojom v integrujúcej sa Európe úzko súvisia zmeny toho ako si ľudia reprezentujú to, kým sú a svoje vzťahy k iným (Hopkins a Reicher, 1996). Kategórie a identity, ktoré boli kedysi rutinne používané na sebadefiníciu postupne nahrádzajú iné kategórie s odlišným významom. Jedným z v poslednom čase výrazných kategoriálnych členstiev je aj príslušnosť k Európe, respektíve k EÚ. Kým pred petrolejovou krízou v roku 1973 bola vedúcim princípom EÚ „integrácia“ chápaná ako politická koordinácia národných ekonomík, po ich kolapse európsky diskurz o integrácii stratil svoj mobilizačný potenciál a bolo potrebné nahradiť ho diskurzom o európskej „identite“ (Strath, 2000; in Licata, 2003) Ak je európska identita predovšetkým politický projekt, možno si položiť otázku či aj laici (v našom prípade mladí dospelí z Bratislavy a Prahy) považujú túto kategóriu za zmysluplnú pre svoju sebadefiníciu a ako vnímajú jej vzťah ku národnej identite. Pozrime sa teraz na to, ako sa s touto výskumnou výzvou teoreticky a metodologicky vyrovnáva sociálna psychológia.

Výskumná tradícia v oblasti teórie sociálnej identity a teórie sebakategorizácie považuje self za komplexný systém, definovaný na viacerých úrovniach abstrakcie. Môžeme sa definovať v zmysle toho, čo nás robí jedinečnými ako jednotlivcov (“osobná identita”) alebo v zmysle toho, čo nás robí jedinečnými ako členov skupiny (“sociálna identita”). Pre proces identifikácie je teda potrebná konfrontácia s Iným. Sociálna identita je „tá časť self-konceptu jednotlivca, ktorá sa vytvára na základe poznania svojho členstva v skupine spolu s hodnotou a emocionálnym významom tohto členstva“ (Tajfel a Turner, 1986:15). V tomto zmysle možno považovať národnú identitu (NI) aj európsku identitu (EI) za typy sociálnej identity, za odlišné „úrovne“ sociálnej kategorizácie. Sociálno-psychologické výskumy však dlho ignorovali interakcie medzi takýmito viacnásobnými kategoriálnymi členstvami. Keďže význam každej sociálnej identity v značnej miere závisí od iných sociálnych identít, ktoré máme vo svojom repertoári, je potrebné skúmať NI a EI ako sociálne identity v interakcii (Breakwell, 1993). Risse (2001) ponúka dva modely vzťahov NI a EI. Podľa prvého modelu (*koláč z viacerých vrstiev* alebo *nested - „zahniezdený“* model) sú identity usporiadané na rôznych úrovniach tak, že možno rozlišovať medzi ich jednotlivými vrstvami, napr. od

lokálnej, cez regionálnu, národnú, až po nadnárodnú. Podľa druhého modelu (*mramorový koláč*) jednotlivé identity do seba prenikajú a môžu byť celkom premiešané.

Väčšina sociálno-psychologických výskumov v tejto oblasti používa (kvázi) experimentálny prístup, pričom najčastejším materiálom sú identifikačné škály alebo tzv. „check lists“. Ich kritici však argumentujú, že rovnaký pojem môže mať pre rôzne osoby odlišný význam, odlišné pojmy môžu mať zasa rovnaké významy a význam každého pojmu závisí od širšieho rámca, v ktorom je ukotvený (Reicher a Hopkins, 2001). Navyiac, sociálne kategórie nie sú len záležitosťou percepcie a výsledkom potreby štruktúrovať svoj sociálny svet: ich obsahy sú sociálne a ideologicky konštruované (pozri napr. Billig, 1995). Je teda potrebné skúmať, ako sú diskurzívne utvárané.

Vzťahy medzi identitami sú komplexné a prijatie nadradených identít závisí od ich vnímanej kongruencie s podradenou identitou (Hopkins a Kahani-Hopkins, 2004: 43). Hoci predpoklady teórie sebakategorizácie vychádzajú z formálneho chápania hierarchických vzťahov medzi sociálnymi kategóriami, v zmysle ktorého by európska kategória mala zastrešovať národnú kategóriu (Risseho model 1), to ako ich ľudia vnímajú a aký im pripisujú význam môže protirečiť hierarchickým vzťahom (Rutland a Cinnirella, 2000). Hoci formálne je súčasná situácia v EÚ situáciou duálnej kategorizácie a nie kategorizácie, ktorá by oscilovala medzi podradenou (národnou) a nadradenou (európskou) úrovňou identifikácie, laické koncepcie nie vždy odrážajú formálne definície a tieto dve členstvá by mohli byť reprezentované ako konfliktné (Licata, *op. cit.*). Toto je však aktuálne len vtedy, ak je EI definovaná výlučne prostredníctvom členstva v EÚ, čo je mimochodom implicitný predpoklad väčšiny západoeurópskych kvantitatívnych výskumov v tejto oblasti.

Cieľom tohto príspevku je prostredníctvom pološtruktúrovaných interview identifikovať subjektívne významy členstva v národnej a európskej kategórii a to, či príslušnosti k národu a Európe/EÚ sú pre mladých dospelých z Bratislavy a Prahy zmysluplnými a významnými rámcami identifikácie. Ako vnímajú vzťahy medzi nimi: sú kompatibilné, konfliktné alebo indiferentné?

Metóda a participanti

Dáta boli zozbierané v rámci projektu „Mládež a európska identita“. Jeho cieľom bolo kvantitatívne aj kvalitatívne skúmať ako mladí dospelí vo veku 18-24 rokov v 10 európskych metropolách/regiónoch, o. i. v Bratislave a Prahe⁷, vnímajú a prežívajú svoju identitu, občianstvo a väzby na lokalitu národ a Európu (Jamieson, 2004). V Bratislave sa na jar a začiatkom leta 2003 zrealizovalo 27 a v Prahe 25 pološtruktúrovaných interview s vybranými participantmi, ktorí sa zúčastnili prvej – dotazníkovej časti výskumu.⁸ Ku dátam prezentovaným v tomto texte sme pristupovali prostredníctvom tematickej obsahovej analýzy. Neuvádzame systematické porovnanie participantov z Bratislavy a Prahy, o rozdieloch v konceptualizáciách identít v oboch mestách hovoríme len ak sú výrazné a zaujímavé.

VÝSLEDKY

Národná identita

Je konštruovaná ako (1) *ukotvenosť v známom kontexte*: Slovensko a ČR znamenajú domov kde žijú rodičia a priatelia, byť príslušníkom určitého národa znamená „*patriť niekam*“. Byť

⁷ Ďalšími skúmanými oblasťami boli Edinburgh a Manchester – Veľká Británia, Chemnitz a Bielefeld - Nemecko, Madrid a Bilbao - Španielsko, Viedeň a Vorarlberg - Rakúsko.

⁸ Reprezentatívne vzorky mladých ľudí vo veku 18-24 (N=397 v Bratislave a N=396 v Prahe), ktorí žijú v skúmaných oblastiach najmenej osem rokov. Kritériom výberu pre interview bola príslušnosť k dvom extrémnym skupinám: silná vs slabá európska identifikácia meraná ako odpoveď na otázku v dotazníku „*Do akej miery sa cítite byť Európanom/ Európankou?*“ na škále od 0 (vôbec nie) do 4 (veľmi silne).

Slovákovi/Čechovi tiež znamená (2) **ukotvenosť v kultúrnom a historickom kontexte**: prostredníctvom *hodnôt* (zriedka špecifikované), *kultúry*, najmä ľudovej (Bratislava), určitej *spoločnej mentality* a *typických národných črt* (tiež málo špecifikované – napr. Slováci sú pracovití, nezdolní, srdeční, ale aj príliš utiahnutí) a *jazyka*. Niektorí zdôrazňujú potrebu (3) **konfrontácie s inými národmi** na to, aby si mohli svoju NI vôbec uvedomiť. Takouto symbolickou konfrontáciou sú aj športové podujatia, najmä MS v hokeji. Debata je tiež o (4) **povahe národnej identity**, o tom, či je navždy daná narodením alebo ju človek môže zmeniť. Podľa niektorých aj keď človek navždy opustí rodnú krajinu a zmení občianstvo (formálny aspekt), neznamená to nevyhnutne stratu pocitu národnej identifikácie (emocionálny aspekt) a stále zostáva Čechom/Slovákovi. Iní si myslia, že človek môže byť tým, čím chce a hlásia sa k flexibilnej identite „nomáda“. S tým súvisí aj (5) téma **hrdosti na vlastný národ** na jednej strane a **banalizácie hrdosti** na strane druhej. K tejto dochádza jednak prostredníctvom definovania národnosti ako arbitrárnej (človek sa v istej krajine narodil náhodou), jednak prostredníctvom obrany pred obvinením z nacionalizmu (v oboch mestách). Naši participanti pracujú s pojmom hrdosti aj keď ich k tomu interviewujúci nenabáda, hrdosť je zjavne „predmetom diskusie“. Nasledujúci participatant považuje hrdosť na národ za zdroj konfliktov, ale zároveň ju pragmatizuje tým, že definuje jej funkciu v každodennom živote.

„Národnosť? To je taký prázdny pojem, taká škatuľka, kde sa vlastne ľudia pre nejakú nevysvetliteľnú potrebu radiť sa niekam zaraďujú, aby mohli povedať ja som ten a ja som henten a aby na to mohli byť hrdí, to je taká... podľa mňa zbytočnosť, možno, že to slúži na zachovanie nejakej tej kultúrnej identity... (...) Vznikajú skrz to rôzne rozpory, lebo ľudia vždýcky musia trvať na tom, že to, čo oni ako jednotlivci vyznávajú je lepšie ako to, čo vyznávajú tí druhí a tým pádom vznikajú tie rozdiely, že neviem, že Slováčok je lepší ako Maďar a že Slováčok je lepší ako Čech...“ Matúš-Bratislava

Európska identita

(Európska) identita sa objavuje výlučne v situácii porovnávania

„No to bych se musela zase, že jo [smiech] nějakým způsobem vyčleňovat vůči někomu jinému, tak jako, že jsem Čech vůči cizincům. Když to budou třeba i Američani, tak asi se budu vnímat možná i jako... jako teda Evropanka. (...) Já myslím, že to jako, že bych si tak jako sedla a přirozeně se cítila tak jako Evropan, to asi těžko [smiech]. Já potřebuji konfrontaci tady k tomu a vůbec jako abych se vyprovokovala i k tomu, že jsem Čech, tak taky potřebuji někdy něco. I to, aby bylo vyprovokováno, že jsem z Prahy, tak k tomu potřebuji nějaký podnět, že jo.“ Alice-Praha

Prvá skupina participantov, ktorých konštrukcie EI spadajú do tejto kategórie, ju definujú **situčne ako púhu Inakosť** (Európania vs. tí druhí), bez toho, že by explicitne uvádzali akýkoľvek jej špecifický obsah. V druhej skupine sa obsah vynára iba v procese porovnávania so špecifickými Inými (v oboch mestách). V niektorých prípadoch sú to príslušníci iných európskych národov, kedy dochádza ku zdôrazňovaniu podobností v rámci Európy, ako napríklad výchova, náboženstvo, hodnoty. V iných prípadoch je EI vyvolaná v porovnaní s ľuďmi z neeurópskych krajín, najmä (1) z „Východu“, hlavne ázijských krajín, ale niekedy aj Ukrajiny, Bieloruska a Ruska a (2) z USA. V oboch prípadoch sú rozdiely vnímané v zmysle odlišného spôsobu rozmýšľania a odlišnej kultúry (napr. konzumná spoločnosť v USA). V prípade východných krajín sa spomínajú tiež odlišné náboženstvo (najmä Islam reprezentujúci minulosť a zastaranosť) a odlišný spôsob života (napr. postavenie žien). Opozícia Európy a USA sa konštruje najmä prostredníctvom kontrastu „starej“ Európy s absenciou tradície v USA, takisto sa zdôrazňuje vyššia kvalita európskeho školstva. Európska identita definovaná v kontraste k identite „americkej“ je jednoznačne pozitívnou sociálnou identitou. Takou bola aj v **politickom kontexte vojny v Iraku**, ktorý bol pre

niektorých aktivátorom uvedomenia si príslušnosti k Európe. Niektorí však popierajú dostatočnosť konfrontácie s Iným a zdôrazňujú subjektívne a emocionálne stránky identifikácie: „Nestačí konfrontácia s inou kultúrou, treba mať taký pocit“ Martin-Bratislava.

“Autonómne” obsahy európskej identity

Byť Európanom podobne ako Slovákom/Čechom znamená **pôvod, patriť niekam** “byť narodený v Európe”, „vyrastať v Európe“, ale aj “žiť na kontinente, kde vo vzájomnej blízkosti existujú rozličné kultúry”. Európska „jednota v rôznorodosti“ je kontrastovaná s USA, ktoré sú vnímané ako podstatne homogénnejšie, najmä jazykovo. Niektorí EI ukotvujú do značnej miery do **minulosti** (kolíska svetovej civilizácie), definujúcimi prvkami EI sú „veľké dejiny“, európska hegemonia, civilizácia a kultúra. Za základ európskej kultúry sú považované najmä kresťanské hodnoty, inak je jej definícia dosť vágna podobne ako definície pojmov „európska mentalita“ a „európsky životný štýl“.

„Tak no já tak nějak těžko vyjádřit, ale tak [Evropa je] asi určitý celek, který je sice různorodý, ale tak nějak dohromady patří k sobě a ty jeho části se hlavně doplňují a v těch vzájemných vztazích a i srážkách se tak nějak vyvíjí dohromady. No potom určíte se máme za co stydět, jako třeba za tu globalizaci nebo takhle, že Evropa chtěla svého času ten svět jako ovládnout, takže myslím, tím že doted'ka sklízí určité trpké plody všude po světě. No a jinak co pro mne Evropa znamená dál, no takový širší celek, kam patříme a jako se cítím být já nevím Pražanem a Čechem, tak na další vrstvě se cítím být jako Evropanem. Zase jinou příslušností k tomu.“ Tomáš-Praha

Zatiaľ čo Tomáš spontánne definuje európsku a národnú identitu ako “zahniezdené” kategórie a hlási sa ku identifikácii s Európou, iní participanti v oboch mestách príslušnosť k Európe považujú za **banálnu teritoriálnu príslušnosť**.

„Ak sa odosobníme od EÚ, tak nemám absolútne potrebu, alebo pocit, že by som bol nejakým Európanom (S) a mal by som byť na to hrdý. Alebo ako spätosť ku kontinentu mi pripadá ako taká fyzická trošku scestná... Už môžem byť hrdý možno na to že som Slováč, alebo rád, že som Slováč, pretože vlastne som sa tu narodil, tak to nejak musím zobrať, ale tá Európa...“ Martin-Bratislava

Martin, na rozdiel od Tomáša, jasne preferuje národnú pred európskou identifikáciou, ak je táto chápaná ako príslušnosť ku kontinentu. Kým banálny fakt, že sa niekto narodil na Slovensku môže, hoci s výhradami, vyvolávať pocity hrdosti; hrdosť na príslušnosť k Európe ako kontinentu nie je náležitá. Hrdosť je v súvislosti s EI spomínaná len zriedkavo. Podľa iných participantov hoci v súčasnosti prevláda jej banálny teritoriálny aspekt, **politický aspekt** EI sa objaví **v budúcnosti** v súvislosti s **členstvom v EÚ**. EI ako politická identita je „identitou vo vývine“ a nemožno ju dosiahnuť bez úsilia. Členstvo v EÚ prinesie „malej krajine“ vyšší politický status, čo je zdôrazňované najmä v Bratislave, ale aj v Prahe. Pozitívna NI sa teda môže realizovať cez pozitívnu EI v zmysle členstva v EÚ. NI tu teda prichádza znovu na pretras, ale tentoraz nie ako etnická, ale ako politická-štatná identita.

„Ja to skôr beriem ako holý fakt že Slovensko je v Európe, tak asi by som mal byť Európan, ale to po tej geografickej stránke, že či tam je tá politická, že či som Európan až tak pred referendum sme s kamarátmi začali uvažovať, ale pred tým skôr nie. (...) Možno že s tým vývojom že jak sa to bude menit' dúfajme, že s ním narastie nejaké to sebavedomie, že tá Európa voľačo dokáže, že (...) jak si Američania hovoria ja som Američan tak aj my si povieme ja som Európan.“ Fero-Bratislava

Kompatibilita alebo konflikt ?

Zdôrazňovanie EI možno v niektorých prípadoch interpretovať ako snahu o pozitívnu sebaaprezentáciu, keďže EI ako kozmopolitná identita sa zdá byť „sociálne žiadúcou“ najmä u participantov- vysokoškolákov. Tí, ktorí sa hlásia k pocitu európskej identity opisujú vzájomné vzťahy medzi NI a EI najmä ako „zahniezdené“. Na ich zvecnenie používajú metafory (iba v Prahe) ako „matrionka“, „terč“, „koncentrické kružnice“, „koláč“ (Risseho model 1). Kým niektorí považujú za dôležitejšiu národnú identitu, ktorá je im „bližšie“, iní zasa inkluzívnejšiu európsku identitu.

Já bych to viděl jako takové soustředné kruhy, jako že nejdřív je člověk jako člen rodiny a člen nějakého společenství a pak také obyvatel města... pak řekněme kraje a pak České republiky, nebo Čech jako státu a potom Evropan no a v neposlední řadě každý jsme obyvatel Země, takže tak bych to viděl, že to je jako nabalované postupně, že s každou tou vrstvou má člověk víc společného a čím je ta vrstva níž, tak tím víc má člověk společného s těma lidma...
Tomáš-Praha

Participantí buď tvrdia, že (1) EI a NI existujú simultánne a neoddeliteľné, alebo (2) sa stávajú výraznými v určitých komparatívnych kontextoch, pri kontaktoch s ľuďmi iných národností (NI) alebo s ne-Európanmi (EI). Pre niektorých sú NI a EI celkom premiešané (Risseho model 2):

„Takže no nie sme len Slováci, ale všetko možno je dokopy a jednak aj otec, hej tam zasa korene od Maďarska, všetko také krásne zmiešané, jak aj tá Bratislava, blízko do Rakúska, do Nemecka a tak, na všetky strany.“ Byť Európankou znamená: *„Bohaté korene a pestré kultúrne pozadie. (...) je tu veľká pestrosť, ktorá mi vyhovuje.“* Lucia-Bratislava

Naše dáta naznačujú, že EI by mohla byť v konflikte s NI vtedy, ak by bola vnímaná výlučne cez členstvo v EÚ a ak by toto bolo zároveň považované za hrozbu pre národnú identitu a štátnu suverenitu. Hoci téma obáv zo straty NI v rámci EÚ sa v Bratislave a Prahe opakuje, nie je dominantná a odráža skôr všeobecnejší verejný diskurz o tejto téme, je hľadáním argumentov pre a proti, ako to naznačujú aj nasledujúce ukážky. Tento diskurz je však živší u našich pražských ako u našich bratislavských participantov.

„Nevím prostě mě to je takový nesympatický jako ne že bych byla nějak proti EU, ale mě se to nelíbí takový seskupování. Jako právě když si vezmu v úvahu tu historii, mě to přijde takový zvláštní jak všichni bojovali za tu svojí nezávislost a samostatnost a jako ten národní výraz, že se prostě o to snažili a teď to prostě tak mizí. Všichni jako kdyby na to zapomněli.“ Pavla-Praha

„Hodně lidí jako mluví o tom, že si nezachováme identitu, že nám seberou syrečky a svíčkovou a takhle, tak si myslím, že stejně se nakonec nějak obhájí a že ty země co jsou v tý Evropský unii si ten svůj kolorit a tu povahu zachovali dosud. Jak to bude za sto let, tak to nikdo neví, ale myslím, že taková nějaká ta globalizace a to míšení a všechno to tady funguje už teďka i bez Evropský unie, takže si myslím, že moc toho k ztracení není...“ Tomáš-Praha

Diskusia a záver

Naše dáta naznačujú, že existuje viacero európskych identít: sú ukotvené v minulosti, ale aj v budúcnosti. EI je u našich participantov menej vyvinutá a je krehkejšia ako NI, o čom čiastočne svedčí aj prítomnosť/absencia diskurzu o hrdosti v súvislosti s týmito úrovňami identifikácie. Diskurz o NI je však okrem toho pomerne málo emocionálne nabitý, je pozitívnu, ale nevelmi uvedomovanou súčasťou každodennosti („banálny nacionalizmus“). Konceptualizovaná ako kultúrna, teritoriálna či politická identita, EI je zväčša vnímaná ako niečo navyše, čo sa pridáva k NI. Ako konfliktná je vnímaná iba vtedy, ak je definovaná cez

členstvo v EÚ a ak je toto vnímané ako ohrozujúce. EI ako politická identita je jednoznačne projekt: musí byť konštruovaná rovnako ako boli konštruované národné identity. Viacero autorov však upozorňuje na nebezpečenstvo vzniku nového európskeho nacionalizmu, ktorý by do kolonky „Iné“ vylučoval tie európske krajiny a národy, ktoré ešte nie sú v EÚ.

LITERATÚRA

- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage.
- Breakwell, G. (1993). Integrating paradigms, methodological implications. In: G.M. Breakwell a D.V. Canter (Eds.). *Empirical Approaches to Social Representations*. Oxford: Clarendon Press, 180-201.
- Hopkins, N. a Kahani-Hopkins, V. (2004). The antecedents of identification: A rhetorical analysis of British Muslim activist's constructions of community and identity. *British Journal of Social Psychology*, 43, 41-57.
- Hopkins, N. a Reicher, S. (1996). The Construction of Social Categories and Processes of Social Change: Arguing about National Identities. In: G. Breakwell and E. Lyons (Eds.), *Changing European Identities*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 69-93.
- Jamieson, L. (2004). Introduction. *Sociológia*, 36, 191-194.
- Licata, L. (2003). Representing the future of the European Union: Consequences on national and European identifications. *Papers on Social Representations*, 12 (5), 1-22.
- Reicher, S. a Hopkins, N. (2001). Psychology and the End of History: A Critique and a Proposal for the Psychology of Social Categorization. *Political Psychology*, 22, 383-407.
- Risse, T. (2001). European and National Identities. Some Clarifications. Dialogue Workshop „*European Citizenship: Beyond Borders, Accross Identities*“, Brusel, 23.-24. 4. 2001.
- Rutland, A. a Cinnirella, M. (2000). Context effects on Scottish national and European self-categorisation: The importance of category accessibility, fragility and relations. *British Journal of Social Psychology*, 39, 495-519.
- Tajfel, H. a Turner, J.C. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: S. Worchel and W.G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, Chicago: Nelson-Hall, 7-24.
- <http://www.sociology.ed.ac.uk/youth>, stránka projektu „Mládež a európska identita“.

VNÍMANIE ORGANIZAČNÉHO PROSTREDIA

Ladislav LOVAŠ
FVS UPJŠ Košice

Dôležitú časť nášho výskumu organizačnej kultúry organizácií verejnej správy tvorí zisťovanie hodnotenia tých stránok a aspektov života uvedených organizácií, ktoré súvisia so základnými organizačnými hodnotami a normami. V tomto príspevku prezentujeme časť výskumných zistení, ktorá sa týka predpokladaných rozdielov v hodnotení organizačných hodnôt (označili sme to ako vnímanie organizačného prostredia) rôznymi skupinami zamestnancov úradov verejnej správy.

Pojmom organizačná kultúra sa chápe typický spôsob života ľudí, ktorí organizáciu tvoria. Najčastejšie sa organizačná kultúra definuje ako súbor hodnôt, presvedčení a noriem zdieľaných členmi organizácie, ktoré sa prejavujú v riešení problémov a v sociálnom správaní vnútri organizácie a navonok (napr. O'Neil et al., 2001). V intenciách Scheinovho modelu je možné hovoriť o rôznych spôsoboch prejavovania sa organizačnej kultúry. Najvyššiu úroveň tvoria viditeľné prejavy, označené ako artefakty. Druhú úroveň tvoria zastávané hodnoty a presvedčenia (explicitne vyjadrované a oficiálne deklarované). Tretiu najhlbšiu úroveň tvoria základné presvedčenia a predpoklady (Schein, 1992).

Základom organizačnej kultúry je uznávanie istých hodnôt a noriem, ktoré pôsobia ako prvok spájajúci jednotlivcov – členov organizácie. Dôležitou otázkou je konkretizácia subjektu (nositeľa) organizačnej kultúry na skupinovej a individuálnej úrovni. Aj keď sú isté zložky a prejavy organizačnej kultúry inštitucionalizované (napr. sú vyžadované vnútornými normami), práve sféra, ktorej sa pripisuje základný význam (hodnoty, presvedčenia) má individuálny rozmer a subjektívny charakter. Mechanické chápanie definícií organizačnej kultúry vyvoláva očakávanie, že sa prijatie istých hodnôt a presvedčení týka všetkých členov organizácie. V praxi tomu tak často nie je.

V organizáciách sa často stáva, že isté skupiny alebo organizačné útvary (oddelenia, úseky atď.) si vytvárajú svoj pohľad na to, čo ich spája, svoj spôsob riešenia situácií. V takých prípadoch hovoríme o subkultúrach v organizáciách. Subkultúrou vo všeobecnosti je sociálna skupina vnútri národnej kultúry, ktorá má rozdielne (svoje špecifické) vzorce správania a presvedčení. Analogicky v organizáciách sú subkultúrami skupiny ľudí, ktorí majú od organizačnej kultúry sa odlišujúce názory, presvedčenia a spôsoby správania (Hofstede, 1999). Presnejšie je hovoriť o odlišnostiach v rámci organizačnej kultúry, nakoľko aj členovia subkultúr musia zdieľať (rešpektovať?) spoločné základné organizačné hodnoty a normy. Ide teda skôr o ich špecifikáciu, resp. využívanie tých sfér, ktoré nie sú organizačnými pravidlami prísne a presne kontrolované.

Existencia subkultúr v organizáciách môže mať rôzne pozadie. Patrí k nim aj postavenie v organizácii. Potvrdili to aj niektoré empirické výskumy. Hofstede (1999) identifikoval vo svojom rozsiahlom výskumu veľkej poisťovacej spoločnosti tri subkultúry. Označil ako subkultúra profesionálov, administratívy a útvarov styku s klientmi. Subkultúru označenú ako profesionáli tvoril vrcholový manažment, prakticky celý ďalší manažment, cenrtálne útvary a niektoré ďalšie.

Naša pozornosť sa sústredila na organizácie verejnej správy a v nich na predpoklad odlišností medzi vedeniami týchto organizácií (ich manažmentom) a ostatnými pracovníkmi, ktoré zodpovedajú charakteristikám subkultúr. V tomto príspevku uvádzame výskumné zistenia týkajúce sa otázky, či sa uvedené skupiny vnímajú ako odlišné.

V intenciách uvedeného zámeru sme overovali, či vo sfére hodnotenia základných charakteristík práce a pracovného prostredia vnímajú pracovníci verejnej správy seba, resp. svojich spolupracovníkov a manažment ako odlišné skupiny. Predpokladali sme pritom, že pracovníci verejnej správy pripíšu odlišnú váhu základným charakteristikám z oblasti pracovných a organizačných hodnôt a noriem keď sa budú vyjadrovať o manažmente a o svojich spolupracovníkoch. Prípadné odlišnosti by mohli indikovať, že pre pracovníkov verejnej správy tvoria manažmenty ich organizácií a ostatní pracovníci odlišujúce sa subkultúry.

METÓDA

Ako vnímajú pracovníci verejnej správy vedenia svojich organizácií a svojich spolupracovníkov sme zisťovali prostredníctvom dotazníka označeného ako DPA (Dotazník pracovnej atmosféry). Jeho základom je posudzovanie významu 19 charakteristík pracovného prostredia resp. organizácie, ktoré umožňujú zistiť organizačné hodnotovo-normatívne preferencie jednotlivca. Dotazník DPA tým prináša pohľad na tú sféru organizačnej kultúry, ktorá sa považuje za jej jadro. Ide konkrétne o nasledovné charakteristiky:

1. Poriadok
2. Vysoký výkon
3. Dobré vzťahy medzi pracovníkmi
4. Disciplína
5. Rozhodovanie za účasti zamestnancov
6. Dobrý informačný systém (aby každý mal všetky informácie, ktoré potrebuje)
7. Dobrá organizácie práce
8. Spokojnosť občanov
9. Dobrý dojem navonok
10. Spokojnosť zamestnancov
11. Kvalita práce
12. Podpora odborného rastu zamestnancov
13. Vzťahy s politickou sférou
14. Spolupráca medzi oddeleniami vnútri organizácie
15. Informovanosť občanov
16. Zavádzanie zmien
17. Primeraná odmena za prácu
18. Vzájomná pomoc a pochopenie medzi zamestnancami
19. Technické vybavenie pracoviska

Uvedené charakteristiky sú posudzované z rôznych hľadísk, presnejšie z rôznych perspektív. V tomto príspevku sú prezentované zistenia, ktoré sa týkajú vedenia organizácií a ostatných spolupracovníkov. V prvom prípade boli účastníci výskumu požiadaní, aby vyjadrili, nakoľko sú uvedené charakteristiky podľa nich dôležité pre vedenia ich organizácií a to z hľadiska toho, či im (vedenia organizácií) venujú pozornosť, či vynakladajú veľké úsilie na ich zabezpečenie. Jednotlivé položky boli posudzované na 5 bodovej škále súhlasu („1“) vs. nesúhlasu („5“). V druhom prípade mali na rovnakej 5 bodovej škále označiť, nakoľko sú pre ich spolupracovníkov uvedené charakteristiky dôležité.

Aj keď bolo zrejmé, že na základe škálových hodnôt bude možné identifikovať najvyššie a najnižšie hodnotené položky, resp. zostaviť ich poradie, v každej časti dotazníka (hodnotenie manažmentu, hodnotenie ostatných spolupracovníkov) sme žiadali účastníkov výskumu, aby uviedli pre dané skupiny 5 najdôležitejších položiek.

Výskumnú vzorku tvorilo 74 účastníkov, pracovníkov verejnej správy, s priemerným vekom 41,2 rokov. Z toho bolo 52 žien (priemerný vek 39,7 rokov) a 24 mužov (priemerný vek 44,4 rokov). Išlo o pracovníkov, ktorí nevykonávali riadiace funkcie.

VÝSLEDKY

Získané údaje sme analyzovali z dvoch hľadísk. Zisťovali sme pripisovanie významu jednotlivým položkám z pohľadu oboch skupín z hľadiska poradia. Následne sme zisťovali prípadné odlišnosti v hodnotení vybraných položiek na úrovni škálových hodnôt.

Pri zisťovaní poradia podľa pripisovaného významu jednotlivým položkám sme vychádzali jednak zo škálových hodnôt (aritmetický priemer hodnotení jednotlivých položiek), jednak sme počtu nominácií medzi 5 najvýznamnejších položiek.

Tab. 1: Pripisovaný význam – najvyššie hodnotené položky z hľadiska významu podľa škálových hodnôt

Ako sú vnímaní	
Manažment	Ostatní
Disciplína (2,00)	Technické vybavenie (1,45)
Vysoký výkon (2,08)	Informácie (1,53)
Dobrá dojem navonok (2,12)	Odmena za prácu (1,58)
Kvalita práce (2,15)	Organizácia práce (1,74)
Spokojnosť občanov (2,30)	Spokojnosť zamestnancov (1,77)
Poriadok (2,31)	Kvalita práce (1,77)

Tab. 2: Pripisovaný význam – najnižšie hodnotené položky z hľadiska významu podľa škálových hodnôt

Ako sú vnímaní	
Manažment	Ostatní
Odmena za prácu (3,65)	Vzťahy s politickou sférou (3,86)
Rozhodovanie za účasti zam. (3,62)	Zavádzanie zmien (2,61)
Pomoc medzi zamestnancami (3,18)	Disciplína (2,32)
Vzťahy medzi zamestnancami (3,08)	Vysoký výkon (2,21)
Organizácia práce (3,08)	Informovanosť občanov (2,15)

Tab. 3: Porovnanie najvýznamnejších položiek podľa škálových hodnôt a podľa počtu nominácií – ako je vnímaný manažment.

Ako je vnímaný manažment	
Podľa škálových hodnôt	Podľa nominácií
Disciplína (2,00)	Kvalita práce (58,8%)
Vysoký výkon (2,08)	Disciplína (57,3%)
Dobrá dojem navonok (2,12)	Vysoký výkon (56,0%)
Kvalita práce (2,15)	Dobrá dojem navonok (46,7%)
Spokojnosť občanov (2,30)	Poriadok (41,3%)
Poriadok (2,31)	Spokojnosť občanov (38,7%)

Tab. 4: Porovnanie najvýznamnejších položiek podľa škálových hodnôt a podľa počtu nominácií – ako sú vnímaní ostatní.

Ako sú vnímaní ostatní	
Podľa škálových hodnôt	Podľa nominácií
Technické vybavenie (1,45)	Odmena za prácu (61,3%)
Informácie (1,53)	Organizácia práce (50,7%)
Odmena za prácu (1,58)	Vzťahy medzi zamest. (42,7%)
Organizácia práce (1,74)	Informácie (40,0%)
Spokojnosť zamestnancov (1,77)	Technické vybavenie (38,7%)
Kvalita práce (1,77)	Spokojnosť zamestnancov (33,3%)

Tab. 5: Porovnanie najmenej významných položiek podľa škálových hodnôt a podľa počtu nominácií – ako je vnímaný manažment.

Ako je vnímaný manažment	
Podľa škálových hodnôt	Podľa nominácií
Odmena za prácu (3,65)	Rozhodovanie za účasti zam. (2,7%)
Rozhodovanie za účasti zam. (3,62)	Odmena za prácu (4,0%)
Pomoc medzi zamestnancami (3,18)	Spokojnosť zamestnancov (4,0%)
Vzťahy medzi zamestnancami (3,08)	Pomoc medzi zamestnancami (8,0%)
Organizácia práce (3,08)	Informácie (9,3%)

Tab. 6: Porovnanie najmenej významných položiek podľa škálových hodnôt a podľa počtu nominácií – ako sú vnímaní ostatní.

Ako sú vnímaní ostatní	
Podľa škálových hodnôt	Podľa nominácií
Vzťahy s politickou sférou (3,86)	Vzťahy s politickou sférou (0%)
Zavádzanie zmien (2,61)	Zavádzanie zmien (2,7%)
Disciplína (2,32)	Informovanosť občanov (8,0%)
Vysoký výkon (2,21)	Dobrý dojem navonok (9,3%)
Informovanosť občanov (2,15)	Disciplína (13,3%)

Ako je vidieť z uvedených tabuliek vedenia organizácií verejnej správy sú vnímané ako skupina ľudí s odlišnými preferenciami v oblasti hodnotenia základných pracovných a organizačných charakteristík v porovnaní s ostatnými pracovníkmi. Manažmenty sú vnímané ako najviac orientované prácu, jej kvalitu, vysoký výkon a vystupovanie navonok. Ostatní pracovníci sú orientovaní skôr na vnútroorganizačné prostredie, organizáciu práce, vybavenie pracoviska a odmeňovanie. Tento trend sa prejavil nezávisle na tom, či sa vychádzalo zo škálových hodnôt alebo z nominácií 5 najdôležitejších charakteristík.

Prípadné rozdiely v hodnotení celej sady položiek boli overované prostredníctvom MANOVA ako projekt s jednou nezávislou (hodnotenie z pohľadu rôznych subjektov) a 19 závislými premennými (položky dotazníka DPA). Zistený bol vysoko významný vplyv testovaného faktora, čo znamená, že celá sada 19 položiek bolo významne odlišne hodnotená z perspektívy manažmentu a ostatných spolupracovníkov (Rao R = 13,62, p 0.0000).

Znamená to, že manažment a ostatní sú vnímaní ako rozdielni v hodnotení použitých položiek.

Následne sme zisťovali vplyv rôznej perspektívy pri hodnotení jednotlivých položiek. Výsledky sú uvedené v tab. 7. Z 19 položiek bol zistený významný vplyv testovaného faktora v 15 prípadoch (hladina významnosti 0,01).

Najvýznamnejšie rozdiely boli zistené v položkách uvedených v tab. 8. V týchto prípadoch rovnako ako v ďalších 8 hodnotených aspektoch sa predpokladá, že väčší význam pripisujú jednotlivým položkám ostatní ako manažment. Opačná konfigurácia sa vyskytla len u položiek „disciplína“ a „vzťahy s politickou sférou“. U týchto dvoch položiek sa predpokladá, že im manažment pripisuje väčšiu váhu ako ostatní.

Významné rozdiely neboli zistené v položkách: „Poriadok“, „Vysoký výkon“, „Dobrý dojem navonok“, „Zavádzanie zmien“ (u tejto položky bol F test významný na 5% hladine)

Tab. 7: Testovanie vplyvu hodnotenie z pohľadu rôznych subjektov na jednotlivé položky (MANOVA F testy)

Položka č.	Manažment	Ostatní	F	Významnosť
1	2,31	2,11	2,66	0,0999
2	2,08	2,23	1,58	0,2122
3	3,08	1,91	71,30	0,0000
4	2,00	2,32	8,84	0,0039
5	3,62	2,05	93,37	0,0000
6	3,34	1,53	123,56	0,0000
7	3,08	1,74	85,90	0,0000
8	2,30	1,96	8,73	0,0042
9	2,12	2,05	0,28	0,5595
10	3,31	1,77	125,22	0,0000
11	2,15	1,77	9,99	0,0023
12	2,96	1,78	61,85	0,0000
13	3,19	3,86	20,46	0,0000
14	2,96	2,05	55,12	0,0000
15	2,63	2,15	20,46	0,0000
16	2,90	2,61	5,58	0,0207
17	3,65	1,58	197,94	0,0000
18	3,18	1,95	76,28	0,0000
19	3,04	1,45	104,18	0,0000

Tab. 8: Najvýznamnejšie rozdiely v hodnotení položiek

Položka	F	Manažment	Ostatní
Mzda	197,94	3,65	1,58
Spokojnosť zamestnancov	125,22	3,31	1,77
Informácie	123,56	3,34	1,53
Technické vybavenie	104,18	3,04	1,45
Účasť na rozhodovaní	93,37	3,62	2,05

ZÁVER

Naše zistenia neumožňujú konštatovať rozdielnosť v oblasti hodnotenia základných charakteristík fungovania organizácií verejnej správy medzi manažmentom a ostatnými pracovníkmi. Predmetom nášho výskumu nebolo priame porovnanie týchto dvoch skupín. Prezentované zistenia poukazujú na niečo iné. Poukazujú na to, že pracovníci verejnej správy vnímajú manažmenty svojich organizácií ako odlišne zmýšľajúcu skupinu ľudí v porovnaní s ostatnými spolupracovníkmi. Zistené preferencie a pohľad pracovníkov verejnej správy na vedenia ich organizácií prinášajú zároveň dôležité v praxi využiteľné poznatky.

LITERATÚRA:

- Hofstede, G. (1998). Identifying organizational subcultures: An empirical approach. *Journal of Management Studies*, 35, 1, 1-12.
- O'Neill, J.W., Beauvais, L.L., Scholl, R.W. (2001). The use of organizational culture and structure to guide strategic behavior: An informational processing perspective. *The Journal of Behavioral and Applied Management*, 2, 2001, 2, 131-150.
- Schein, E., (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1992.

IMPLICITNÉ TEÓRIE INTELIGENCIE V KONTEXTE KONKRÉTNEJ ŽIVOTNEJ SKÚSENOSTI

David LUPTÁK

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Inteligencia patrí už od samotných počiatkov psychológie ako modernej vedy k jej najkľúčovjším oblastiam. Vo výskume inteligencie a inteligentného správania možno rozlíšiť dva odlišné, v určitých aspektoch protichodné, podľa nášho názoru však vo svojej podstate komplementárne trendy – skúmanie inteligencie cestou explicitných a implicitných teórií či koncepcií. Oba prístupy majú svoje klady a zápory, výhody a nevýhody, tak isto v spojitosti so zvolenou metódou výskumu, čomu budeme venovať pozornosť neskôr.

Ich vzájomný vzťah je, ako sme už naznačili, komplexný a značne prepletený a do značnej miery pripomína známu hádanku ohľadom toho, čo bolo prvé či vajce alebo sliepka. Z vývojového, evolučného hľadiska sa v prípade skúmania inteligencie v jej explicitnej i implicitnej forme sa dostávame do prakticky neriešiteľnej situácie. Podľa Sabbatiniho (2001 in Lupták 2002) objavenie sa, resp. vyvinutie inteligencie resp. inteligentného života v priebehu evolúcie na Zemi v sebe prináša nevyhnutný paradox, totiž, že inteligenciu vieme rozoznať a oceniť len vďaka tomu, že sme sami inteligentní, resp. sa za takých do istej miery považujeme. Môžeme teda konštatovať, že emergencii, vynoreniu sa explicitného pojmu inteligencie nutne predchádzal veľmi dlhý a komplikovaný formatívny vývojový proces na implicitnej úrovni.

Inteligencia v explicitných teóriách

Historické počiatky výskumu inteligencie sú spojené so začiatkami psychológie ako vedy, najmä v spojení s výskumami F.Galtona (Ruisel 1999, s. 28, 36) a v tomto období súvisia skôr so snahou o jej viac či menej explicitné chápanie a definovanie.

Explicitné koncepcie a teórie inteligencie, samotný pojem inteligencie sú tak ako ďalšie pojmy používané v psychológii vo svojej podstate deduktívne hypotetické konštrukty, ktorých koreláty (Ruisel 1999, 40 - 42). Mohli by sme ich nazvať „akademické“ či možno scholastické. Ich výhodou je ich viac či menej exaktné vymedzenie, ktoré umožňuje ich lepšie uchopenie a preskúmanie. Za ich nevýhodu možno azda považovať fakt, že im často krát chýba dostatočná väzba na realitu bežnej ľudskej skúsenosti, ktorú sa potom umelo a nasilu snažia „napasovať“ na existujúcu definíciu. Za priamy dôsledok nedostatkov explicitných teórií inteligencie možno považovať aj poznatok, že po vyše storočí vedeckého bádania ohľadom podstaty inteligencie platí jediná definícia tautologickej povahy, totiž, že inteligencia je to, čo merajú intelligenčné testy. Ak by sme mali zhodnotiť doterajší vývoj v oblasti explicitných teórií a definícií inteligencie po vyše 100 ročnom snažení, musíme poukázať na všeobecnú tendenciu k postupnej diverzifikácii a „inflácii“, rozrôžňovaniu a narastaniu počtu existujúcich koncepcií. Doterajší, vyše storočný vývoj v oblasti koncepcií inteligencie zahŕňa **klasické IQ** - všeobecný **g** faktor- Stern 1900, Binet 1908, Spearman 1927, **sociálnu inteligenciu** – Thorndike 1920, **teóriu rozličných inteligencií** – Gardner 1983 (*jazyková, hudobná, matematicko - logická, priestorová, telesne pohybová, intrapersonálna a interpersonálna*), **triarchickú koncepciu inteligencie** - Sternberg 1985, **machiavelistickú inteligenciu** – Byrne, Whiten (1988), **praktickú inteligenciu** – Sternberg, Wagner (1994), **emocionálnu inteligenciu** - Salovey, Mayer (1995), **úspešnú inteligenciu** – Sternberg

(1998), **morálnu inteligenciu** - Hass (1998), **spirituálnu inteligenciu** - Emmons (2000), **existenciálnu inteligenciu** - Gardner (2000)... (pozri Lupták 2003).

Tak isto aktuálnou sa v posledných rokoch stala aj oblasť **inteligencie zvierat** - D.R.Griffin 1984S. Savage –Ramboughová 1993, 1994; S.Gould, C.G.Gouldová 1994; S.Coren 1994; Calvin 1990, 1996; Sabattini 2001 in Lupták 2003), u ktorých boli objavené schopnosti doposiaľ považované za exkluzívne ľudské, ako používanie nástrojov u primátov, vidrier, vrány a pod., objavenie protokultúry a zárodkov symbolického myslenia u šimpanzov bonobo, či schopnosť rozličných biologických druhov úspešne riešiť adaptačné problémy, s ktorými sa jedinci dotyčného druhu nikdy predtým nestretli a pod. Za zmienku stojí tak isto obrovská a neustále dynamicky sa rozrastajúca oblasť umelej inteligencie.

Za jedno z kľúčových zistení ohľadom podstaty inteligencie možno považovať to, že sa nejedná o fenomén týkajúci sa výlučne človeka. Ak má vôbec zmysel o inteligencii premýšľať, je nutné ju definovať ako určitú všeobecnú ale zároveň dostatočne špecifickú schopnosť, resp. vlastnosť určitého druhu systému, pričom človek je len špecifickým prípadom všeobecnejšieho pravidla.

Celá oblasť výskumu inteligencie je však charakterizovaná výraznou mierou roztrieštenosti, fragmentácie, kedy môžeme konštatovať existenciu vyše tucta rôznych koncepcií inteligencie, takmer 20 rozličných explicitne definovaných druhov inteligencie, niekoľko desiatok definícií inteligencie, atď. Tento stav vystihuje porekadlo „keď kvôli stromom nevidíme les“.

Tak isto považujeme v tejto súvislosti za dôležité spomenúť, že v celej obrovskej oblasti výskumu umelej inteligencie, ktorej aplikačnú stránku považujeme v ďalšom vývoji človeka za kľúčovú, tiež absentuje uspokojivé explicitné vymedzenie a chápanie pojmu inteligencia stojí prevažne na implicitnom základe v zmysle intuitívneho chápania toho čo je ľudská inteligencia. Taktiež v súčasnosti veľmi populárne a komerčne exploatované adjektívum inteligentný je rozličným javom, situáciám a produktom prisudzované v absolútnej miere z pozície implicitného chápania podstaty inteligencie.

Inteligencia v implicitných teóriách

Ako sme už spomenuli vyššie, v rámci historického vývoja výskumu inteligencie muselo vynoreniu sa pojmu inteligencie a snahe o jeho explicitné vymedzenie predchádzať veľmi dlhý a komplikovaný formatívny vývojový proces na implicitnej úrovni.

Je zaujímavé, že väčší záujem o skúmanie inteligencie cez implicitné teórie nastal pomerne neskoro, približne od začiatku 80. minulého storočia viac menej ako reakcia na nie celkom uspokojivé výsledky dovtedajšieho skúmania v oblasti explicitných teórií.

Na rozdiel od explicitných koncepcií inteligencie vychádzajú implicitné teórie a koncepcie (nielen) inteligencie z prirodzeného jazyka a teda z tzv. „common sence“ (Ruisel 1994, s. 504, Sternberg, I., Wagner, R.K., Williams W.M., Horvath, J.A. 1995, s.912 - 927). Na jednej strane sú charakterizované vysokou mierou diverzity a interindividuálnych odlišností, spôsobených odlišným sociokultúrnym kontextom a konkrétnou životnou skúsenosťou, na druhej strane možno povedať, že sa v nich odráža abstrahovaná „vydestilovaná“ spoločná ľudská prípadne „všeľudská“ skúsenosť s tým istým druhom reality, teda rovnako usúvzťažneného sveta v akom všetci žijeme.

K výskumu implicitných teórií inteligencie za ostatné roky významne prispeli napr. Sternberg, (1985, 1990) Rätty (1993) či Furnham (1995 in Sternberg 2001, s. 247 - 248) u nás najmä Ruisel (1992 in Ruisel 1999, 1994) a Plháková (1999).

Menšia pozornosť je venovaná oblasti vzťahu implicitných teórií inteligencie ku životným skúsenostiam konkrétnych jedincov. Všetci uvádzaní autori, niektorí viac implicitne iní

explicitne uznávajú nutnosť brať pri výskume implicitných teórií do úvahy formatívny vplyv osobnej skúsenosti na ich charakter a štruktúru.

S implicitnými teóriami či koncepciami inteligencie a ich viazanosťou na životnú skúsenosť konkrétneho človeka je to podobne ako s rozdelením ktoré uvádza Crick (2001, s. 9) v súvislosti s laickou debatou o existencii a podstate vedomia či „duše“ u človeka a iných biologických druhov. Zástancovia presvedčenia, že psy majú alebo nemajú vedomie sa tradične rozdeľujú podľa toho či sami majú alebo nemajú psa, resp. živú, autentickú osobnú skúsenosť s ním. Môžeme konštatovať, že taktiež implicitné teórie či koncepcie inteligencie, ich štruktúra a charakter sú u každého jedinca do značnej miery determinované jeho konkrétnou neopakovateľnou osobnou skúsenosťou. K podobnému úsudku poukazuje aj neúspešná snaha o vytvorenie „culture fair“ intelligenčných testov (Sternberg 2002, s. 520 – 521) a následný extenzívny interkulturálny výskum implicitných teórií inteligencie na všetkých kontinentoch (pozri Sternberg 1990, 2001, 2004) . V rôznych druhoch úloh dostaneme rozličné výsledky ak ich experimentálne administrujeme u euro-amerického belocha zo strednej socioeconomickej vrstvy, iné u tínedžera zo slumov na predmestí Sao Paola, opäť iné u domorodého člena niektorej z neolitických kultúr v Afrike, Ázii či Južnej Amerike vždy v závislosti od daného socio-ekologického kontextu (ibid).

Jednoducho kultúrny kontext a z neho plynúce druhy skúseností vo významnej miere tvarujú štruktúru inteligencie samotnej a zákonite aj implicitné predstavy, teórie a koncepcie o nej v rámci už spomínanej „common sense“ teda ľudovej psychológie (pozri bližšie napr. Kelley, H.K. 1992, s.1 - 23; Sternberg, I., Wagner, R.K., Williams W.M., Horvath, J.A. 1995, s.912 - 927)

Preto pri výskume implicitných teórií či koncepcií inteligencie nutne dostaneme na rovnaký set otázok značne rozdielnu odpoveď napr. od vysokoškolsky vzdelaného produktívneho človeka a od permanentne nezamestnaného bezdomovca. Ak by sme sa pýtali na presvedčenia o inteligencii v konkrétnejších, užšie definovaných kontextoch, tak isto dostaneme odlišné odpovede od rodiča a od človeka, ktorý nikdy nezažil výchovu vlastných, prípadne adoptovaných detí, iné od človeka s pozitívnym vzťahom ku zvieratám a veľa skúsenosťami s nimi a od človeka bez nich. Tak isto už v súvislosti s rodom, resp. pohlavím možno v implicitných teóriách inteligencie u žien a mužov pozorovať nezanedbateľné rozdiely pretože ich životná skúsenosť je značne odlišná, ako uvádza Plháková (1999).

Metodologické aspekty výskumu inteligencie v jej explicitných a implicitných formách

Odborná debata ohľadom vyššie uvedených špecifik, výhod a úskalí spojených so skúmaním inteligencie cez implicitné a explicitné teórie a koncepcie sa podľa nášho názoru v istom zmysle podobá debate o špecifikách, výhodách a úskaliach používania kvantitatívnych a kvalitatívnych metód v psychológii celkovo.

Paralely možno pozorovať na viacerých miestach – jednak v spojitosti s historickým vývojom, kedy podobne ako v prípade kvantitatívnej a kvalitatívnej metodológie aj v prípade implicitných a explicitných teórií inteligencie bolo najprv skúmané to zjavné, ľahšie zachytiteľné, kvantifikovateľné a až následné prišla ako reakcia na objavenie a uvedomenie si limitov a obmedzení orientácia na ťažšie zachytiteľné a pod povrchom skryté vrstvy.

Implicitné a explicitné teórie inteligencie podobne ako kvalitatívna a kvantitatívna metodológia pokrývajú rôzne aspekty skúmaného javu, ktoré sa vo svojej podstate nevyklučujú ale v ideálnom prípade komplementárne dopĺňajú z čoho pramení viac než oprávnená požiadavka na ich vhodné vzájomne obohacujúce použitie.

Otázka použitia adekvátnej metodológie v prípade mapovania implicitných a explicitných teórií a koncepcií inteligencie sa podľa nášho názoru intuitívne tak isto týka rozumného vyváženia a adekvátnej poznatkovej a metodologickej integrácie. Pritom oblasť testovania

explicitných teórií a koncepcií inteligencie predstavuje pole vhodnejšie pre kvantitatívny výskum v rámci falzifikačne – konfirmatórneho prístupu, zatiaľ čo oblasť implicitných teórií resp. koncepcií inteligencie ja zasa ideálnym teritóriom pre aplikáciu skôr explorátorne orientovaných kvalitatívnych metód výskumu. Nie sú však vylúčené možnosti iné kombinácie a kríženia daného typu metodológie s konkrétnou oblasťou výskumu.

Dosahovanie optimálne vyváženého výsledku by malo nastať vhodnou kombináciou, resp. integráciou (pozri Kováč 2002,2003) jedných použitých metód a jedných nimi získaných informácií do komplexného a zmysluplného celku, čo je úloha zväčša neľahká a náročná nie len na teoretickú ukotvenosť, ale rovnako aj praktickú elaboráciu. Avšak práve takýto viac či menej vyvážený prístup sa nám zdá byť najprínosnejší.

Literatúra:

Crick, F.: Věda hledá duši. Mladá fronta, Praha 2001, s.9

Kelley, H.K.: Common-sense psychology and scientific psychology 1992, 43, s.1 - 23
Press, Messechusets

KOVÁČ, D.: Tretie tisícročie bude patriť vedám o človeku. In: D. Janiaková: Kedy, ak nie teraz - Rozhovory so slovenskými vedcami. Bratislava: Veda, 2001, s. 113-126 (vyšlo v r. 2002).

KOVÁČ, D. (Ed.) K problémom kultivácie integrovanej osobnosti na prahu 21. st. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2003. ISBN 80-88910-12-9.

Lupták, D. Evolučné aspekty sociálnej inteligencie, in Baumgartner, F., Frankovský, M., Kentoš, M.(eds.): Sociálne procesy a osobnosť 2002, SVÚ SAV Košice, 184 - 189

Lupták, D.. Sociálna inteligencia ako emergentný jav. In Svoboda, M. Humpolíček, P., Humpolíčková, J. (Eds.): Sociální procesy a osobnost, 10-12. 9. 2003, Pavlov, Česká Republika, Brno: Psychologický ústav FF MU, 2003, s. 199 - 205

Plháková, A.: Přístupy ke studiu inteligence, Univerzita Palackého, Olomouc 1999

Räty, H., Snellman, L., Vornanen, A.: Public views on intelligence. Psychological Reports, 72, 1993, s. 59 – 65.

Ruisel, I.: Implicitné teórie inteligencie. Československá psychologie, 38, 1994, s. 503 – 513.

Ruisel, I. Inteligencia a osobnosť, Veda, Bratislava 1999

Sternberg, R.J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. Journal of Personality and Social Psychology, 49, 607-627.

Sternberg, R. J. (1990). Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence. New York: Cambridge University Press.Sternberg

Sternberg, I., Wagner, R.K., Williams W.M., Horvath, J.A.: Testing Common Sence. American Psychologist, 1995, 50/11, s.912 - 927

Sternberg, R.J.: The Concept of Intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.) The Handbook of Intelligence (pp. 3-15).Cambridge: Cambridge University Press 2001.

Sternberg R.J.:Kognitivní psychologie, Portál, Praha, 2002

Sternberg R.J. (Ed.) International Handbook of Intelligence. Cambridge, Cambridge University Press, 2004

AUTOTELICKÁ SKÚSENOŠŤ V ROZVOJI OSOBNOSTI

Zdenka MACKOVÁ
FTVŠ UK, Bratislava

Zámerom príspevku je informovať o fenoméne autotelickej skúsenosti, zážitku prúdenia z výskumu M. Csikszentmihalyiho i vlastného bádania vo vzťahu k rozvoju osobnosti človeka západnej kultúry. Naše skúsenosti sa vzťahujú k zážitkom prúdenia športovcov, s ktorými sme pracovali v rámci výuky psychológie i poradenskej praxe.

Pojem

Pojem autotelická skúsenosť resp. zážitok (gr. „auto“ – seba, „telos“ – cieľ) používame v zhode s M. Csikszentmihalyim (1991, s.67) v zmysle aktivity, „ktorá je sebanaplňujúca, ktorú človek nerobí s očakávaním budúcej odmeny, ale jednoducho preto, že samotná aktivita je pre neho odmenou“. (Orig.angl. „autotelic experience“ znamená autotelickú skúsenosť aj zážitok - na tomto mieste sa rozdielmi medzi nimi nezaobráame.) V súvislosti s takýmto typom motivácie sa v anglosaskej psychológii používa pojem „intrinsic“, ktorý sa vzťahuje k tomu, čo je vnútorné, skutočné, pravdivé, súvisí s podstatou veci alebo javu. Mohli by sme tiež povedať, že ide o „motiváciu samotnou činnosťou“, súčasť aktuálneho procesu prežívania človeka - je teda javom vnútorným, navonok skrytým, neopakovateľným, viazaným na konkrétnu situáciu daného individua.

Z vývinového hľadiska sa autotelická skúsenosť vyskytuje najčastejšie v ranných štádiách ontogenézy, v detských hrách. Neskôr i v hrách dospelých, ktoré podnecujú fantáziu, spájajú sa s vyšším stupňom neistoty, rizika, vertigonálnymi aktivitami a pod. Vyskytuje sa v bežnom živote v príjemných chvíľach spojených s relaxáciou, odpočinkom alebo ak pozornosť človeka pritiahne podnet, ktorý ho v danej chvíli osloví – podobne ako v zážitku jedného nášho študenta – športovca:

Raz som si všimol na našej škole istý obrázok, ktorý ma veľmi zaujal. Les, skaly, rieka, obloha bola zamračená, sychravé počasie a vôňa lesa ma doslova lákali to prežiť. Cítil som prenikanie dažďa do pôdy, vodu, ktorá si rozbúravalala cestu a les rastúci do oblohy. Vtáky nespievali, život sa úplne zastavil. Bolo tam úplné ticho. Taký obraz mám vo svojich snoch...

Inokedy sa autotelická skúsenosť vyskytne pri rutínnej činnosti, ktorú človek vykonáva s plným nasadením v podmienkach zápasu o niečo alebo pri zaujímavej, obzvlášť tvorivej činnosti, v ktorej sa individuum realizuje, pri ktorej prekračuje hranice samého seba v zmysle známych vrcholových zážitkov A. Maslowa

V dnes veľmi populárnom výskume zo sféry pozitívnej psychológie sa M. Csikszentmihalyi (1991) pýtal svojich skúmaných osôb podrobnosti o tom, ako sa cítia, keď prežívajú najväčšiu radosť a prečo. Otázku položil niekoľkým stovkám „expertov“ – umelcom, športovcom, lekárom atď., teda ľuďom, ktorí boli veľmi aktívni a zaujatí svojou činnosťou. Tak sa znovuzrodil pojem „flow“ (slov. prúdenie, plynutie) t. j. stavu, v ktorom sú ľudia natoľko zaujatí svojou činnosťou, že sa nestarajú o nič iné. Samotné prežívanie činnosti ich tak teší, že ju budú robiť iba pre ňu samu, napriek tomu, čo ich to stojí. Autor vyzdvihuje význam tzv. „autotelického ja“ (angl. „autotelic self“), ktoré „ľahko premieňa potencionálne ohrozenia na zaujímavé výzvy, a preto si zachováva vnútornú harmóniu“ (tamtiež, s.209). Dopracoval sa k podmienkam rozvoja autotelického ja, medzi ktoré patrí stanovenie jasných životných cieľov, plné zaujatie aktuálnou činnosťou, venovanie pozornosti tomu, čo sa práve deje, učenie sa mať radosť z bežných zážitkov, maličkostí a pod. Neskôr spolu s S. Jacsonovou (Jacson, Csikszentmihalyi, 1999) skúmali zážitky prúdenia u športovcov

a dôkladne opísali deväť základných komponentov, ktoré charakterizujú stav mysle pri zážitku prúdenia (t.j. rovnováha medzi cieľmi a schopnosťami, jasné, konkrétne ciele, jednoznačná spätná väzba, sústredenie sa na prítomnosť, splynutie činnosti a vedomia, usmerňovanie seba samého, strata sebauvedomovania, transformácia času, autotelická skúsenosť) Významné je zistenie, že napriek možnosti usilovať o stav mysle v smere daných charakteristík, čím zvýšime pravdepodobnosť prežívania prúdenia, tento zážitok nie je možné priamo navodiť prostredníctvom vôľového úsilia.

Proces zážitku prúdenia

Z hľadiska procesu zážitku prúdenia nás osobitne zaujala charakteristika, ktorú nazval Csikszentmihalyi „strata sebauvedomovania“ (pozri vyššie). V tejto súvislosti autor vychádza, ako sám hovorí, z fenomenologického modelu vedomia i teórie informácií - vedomie chápe ako „subjektívne prežívanú realitu“ a zároveň ako „intencionálne usporiadané informácie (1991, s.26). Ústrednú rolu vo vedomí hrajú procesy pozornosti. Vedomie nepovažuje za systém striktne lineárny, ale skôr „vyznačujúci sa kruhovou kauzalitou - pozornosť ovplyvňuje mňa a súčasne je mnou ovplyvňovaná“(s.34). Selektívna pozornosť v súlade s intenciami človeka umožňuje istý poriadok vo vedomí, ktorý sa stáva podmienkou vzniku zážitku prúdenia – jeho podstatnou charakteristikou je úplné ponorenie sa do činnosti v danej chvíli pričom človek „zabúda“ na seba. Zdanlivo paradoxne však „po zážitku prúdenia je vnímanie seba výraznejšie a pozitívnejšie“(Jacson, Csikszentmihalyi, 1999, s.27).

Kvalita zážitku prúdenia ako procesu sa stala predmetom nášho skúmania. Opierali sme sa o výskumný materiál – písomne zachytené príbehy zo života športovcov, v ktorých si študenti telesnej výchovy a športu spomínali na svoje zážitky prúdenia. Pri čítaní týchto príbehov boli na prvý pohľad nápadné miesta, v ktorých športovci hovorili o bližšie neurčenom, zvláštnom stave, svete, hladine a pod. alebo uzavretom priestore (napr. bubline), stave pripomínajúcim sen, dokonca priamo tranze. „Zvláštny stav“ alebo „tranz“ nastával podľa rozprávania študentov zvyčajne po tom, keď sa im podarilo sústrediť svoju pozornosť. Tieto postrehy nás viedli k hypotéze, v ktorej predpokladáme podobnosť zážitku prúdenia s autogénnym tranzovým stavom vrátane jeho navodenia. Zatiaľ hypoteticky rozlišujeme dva stavy v procese prúdenia, ktoré sme nazvali „navodenie“ a „tranz“ – ďalej ich stručne charakterizujeme.

a) Navodenie: Prejavuje sa zúžením pozornosti, jej koncentráciou na vonkajší objekt, vnútorný obsah, činnosť - napr. terč pri streľbe, myšlienku „som dobrý“, predstavu cieľa či ideálne vykonávanej činnosti, samotný proces činnosti. Príklady:

V momente, ako rozhodca zahlásil názov kata, začala som vnímať len úzky priestor okolo seba, hala prestala existovať...(karatistka) Hneď po tom ako som chytil do ruky oštep, myslel som iba na dĺžku hodú...(oštepár). Sústredil som sa na to, aby bola každá loptička perfektne zahraná, jediné, čo som vnímal, bola samotná hra...(tenista). Zrazu strácam periférne videnie, nič nepočujem, som tam len ja, puk a brána...(hokejista).

Objekt koncentrácie pozornosti môže pôsobiť ako kľúčový podnet (napr. signál štart) pod vplyvom ktorého dochádza k „prepnutiu“ vedomia na receptívny stav, podobne ako pri autohypnóze rôzneho typu (napr. autogénnom tréningu).

b) Tranz: Prežívanie zníženého, receptívneho stavu vedomia. Vnímanie toho, čo sa deje je celostné, živé, emocionálne bohaté, plné paradoxov, poskytuje skreslený obraz reality v záujme úspešnej realizácie činnosti. Typické je prežívanie intenzívneho kontaktu so sebou samým a s istou časťou reality, ktorej sa človek odovzdáva, splyva s ňou, „podrobuje sa jej“. (Pri klasickej hypnóze je individuuum v intenzívnom kontakte s hlasom hypnotizéra, ktorého inštrukciám sa podrobuje.)

Príklady:

Hluk sa premenil na zvláštne ticho. S prvými pohybmi sa mi začalo vynárať všetko, na čo som sa dovtedy sústredila. Telo a duch boli v tej chvíli jedno a všetko šlo hladko. Čas sa akoby zastavil, nevnímajúc akolie akoby som plávala jednotlivými sekvenciami, cítila som v sebe energiu... (karatistka)

Zdalo sa mi, že sa dostávam do nejakej inej dimenzie (snoubordista) Utvorila sa okolo mňa akási bublina či priestor, v ktorom neplatia fyzikálne zákony (volejbalista) V tých chvíľach sa mi javila obruč koša taká veľká, že bolo nemožné ju minúť (basketbalista).

Vodu som cítil všade okolo seba, vedel som, že ju potrebujem, stala sa mojou súčasťou. Dostal som sa do nejakého tranzu, prestal som cítiť únavu, všetko sedelo, tvorilo jeden celok... (vodnopólista)

V tomto stave podobnom hypnotickému tranzu si niekedy človek na jednej strane uvedomuje seba ako aktéra činnosti, ale samotná aktivita sa mu javí nezvyčajne „ľahká, plynulá, jednoduchá, ako vo sne, rozprávke, akoby sa diala sama od seba, akoby som to nerobil ja“ a pod., čo poukazuje na zníženú účasť vedomia pri riadení činnosti, ktorá prechádza viac pod kontrolu nevedomia, starších oblastí mozgu. Vyskytujú sa prejavy depersonalizácie, zvýšenej intuície. Príklady:

Cítil som akoby som nebežal ja, ale len moje telo a ja pri tom vznášam úplne inde. (bežec). Celý čas vo mne prúdila neuveriteľná energia, ktorá ma pohýňala vpred, ako keby som necvičila ja... (gymnastka). Keď som v gólovej šanci, neviem prečo, ale niečo sa so mnou deje, akoby som to nebol ja... (futbalista). Pamätám sa na ten vnútorný hlas, ktorý mi našepkával, kam mám nabehnúť... (futbalista).

Keď som plne sústredený na hru, som schopný vnímať aj jemné impulzy môjho šiesteho zmyslu a dokážem sa s neuveriteľnou presnosťou orientovať v priestore... Hráči akoby sa pohybovali po vopred určených trasách, ktoré sú mi odkiaľsi dávno známe, žiaden pohyb ma nemôže prekvapiť... (basketbalista)

Opísali sme dve hypotetické fázy procesu zážitku prúdenia u športovcov na úrovni psychologickkej. Na úrovni fyziologickej prežívanie športovej aktivity súvisí s aktuálnym fyziologickým stavom organizmu, ktorý umožňuje navodiť najmä euforickú náladu. Spolu s psychologickými faktormi sa podieľa na vzniku autogénneho tranzového stavu, ktorý má svoje samoliečiace účinky. Naše hypotézy v súčasnosti overujeme a dopĺňame ďalšími v procese kvalitatívneho výskumu, o ktorom budeme informovať na inom mieste.

Autotelická skúsenosť a osobnosť

Autotelickú skúsenosť v jej menej intenzívnej forme prežíva niekedy zrejme každý – koho aspoň trochu život teší. Dá sa predpokladať, že sa bude vyskytovať viac v živote ľudí zdravých, optimisticky ladených, tvorivých, celkove „otvorených voči skúsenosti“ v zmysle päťfaktorovej štruktúry popisu osobnosti. Možno ju považovať za vysoko individuálny prejav ľudského bytia vo svete, za ťažko, ak vôbec predvídateľnú, unikajúce priamej vôľovej kontrole človeka – vyznačuje sa teda istou autonómiou. V kontexte teórií osobnosti sa tu ponúka súvislosť s Allportovu „funkčnú autonómiu“ v rámci ktorej sa „dané aktivity a črty správania stávajú cieľom samým o sebe, aj keď pôvodne vznikli z iných príčin“ - oproti konštantnej zložke s relatívne trvalými charakteristikami a konzistentnosťou správania. Podľa autora mierou zrelosti osobnosti je potom stupeň, do ktorého sú motívy funkčne autonómne (uvádza Hall, Lindsley, 1997, s.278).

Záujem o túto oblasť možno pozorovať najmä v rámci humanistickej a pozitívnej psychológie. Výskumné zistenia M. Csikszentmihalyiho o „autotelickom ja“ (pozri vyššie) v súlade s klinickou skúsenosťou V. Frankla (1996) o zdravom, šťastnom človeku, ktorého nazýva „človekom z ulice“ hovoria o istých osobnostných predpokladoch pre autotelickú skúsenosť i zážitok prúdenia. V slovníku A. Maslowa ide o ľudí s prevahou receptívneho

modu poznávania, ktorí žijú tvorivo, usilujú o seberealizáciu, sú otvorení vrcholovým zážitkom, v zmysle Rogersovskej psychoterapie možno hovoriť o otvorenosti voči vlastnému prežívaniu ako stupni vývinu osobnosti človeka a pod. Z uvedených a ďalších zistení v naznačenom smere vyplýva, že bežná autotelická skúsenosť podobne ako zážitok prúdenia, vrcholové zážitky a ďalšie, v ktorých sa objavuje, má kapacitu podporovať duševné zdravie i rast osobnosti človeka.

Z našej charakteristiky procesu autotelickej skúsenosti, osobitne ako súčasti zážitku prúdenia (pozri vyššie), sa hypoteticky ponúka jej súvislosť s autogénnymi tranzovými stavmi. Z toho by vyplýval aj predpoklad istého sklonu k zážitku prúdenia u osôb s vyššou hypnabilitou ako črtou osobnosti. Vzhľadom na to, že autotelickú skúsenosť uľahčujú rôzne situácie hry (s náhodou, zvýšeným rizikom, spojené s vertigonálnymi aktivitami, fyzickou námahou, stresom počas súťaže alebo zápasu, mimikry a pod.), je predpoklad, že osoby s vyššou hypnabilitou sa budú cítiť v týchto situáciách „ako ryby vo vode“.

Prežívanie autotelickej skúsenosti, zážitku prúdenia súvisí s jej navodením prostredníctvom zúženia rozsahu pozornosti. J. Hamilton a ďalší (uvádza Csikszentmihalyi, 1991) zistili, že existujú osoby, ktorým sa pri koncentrácii na podnet znižuje úroveň aktivácie (meranej metódou evokovaných potenciálov), pre ktorých predstavuje koncentrácia pozornosti oddych, možnosť načerpať energiu – títo ľudia prežívajú aj častejšie zážitok prúdenia. Naopak, osoby s ťažkosťami v koncentrácii pozornosti „prúdia“ zriedkavo alebo vôbec.

Autotelická skúsenosť, zážitky prúdenia prinášajú ľuďom pocit radosti, šťastia. To zvyšuje príťažlivosť situácií uľahčujúcich prúdenie, „spúšťačov“ zníženého stavu vedomia ako sú už vyššie uvedené situácie rôznych hier, tzv. adrenalínové aktivity či priama konzumácia drog. V tejto súvislosti sa zistil sklon vyhľadávať mimoriadne zážitky identifikovaný americkým psychológom M. Zuckermanom (uvádza Kuban, 2000), ktorý nadväzuje na staršie chápanie tendencie riskovať. Prejavuje sa vyhľadávaním napätia a dobrodružstva, nových skúseností, neviazanosťou, zvýšenou citlivosťou voči nude pričom sa dosiaľ zistil najmä u narkomanov podobne ako u športovcov.

Diskusia a záver

V priebehu autotelickej skúsenosti, zážitku prúdenia a pod. sa človek, prostredníctvom danej aktivity, odovzdáva niečomu, čo ho presahuje – spája sa s prúdom istej časti reality, diania. Napriek tomu, že v osobnosti nachádzame určité schopnosti, črty ako relatívne trvalé predpoklady k tejto skúsenosti, konkrétne prežívanie človeka, zážitok prúdenia, nemožno presne predvídať, kontrolovať. Ostáva teda javom značne autonómny a súčasne málo známym. Podobne ako je tomu pri iných psychických javoch spojených so stavom zmeneného vedomia, aj rôzne typy zážitku hlbšej autotelickej skúsenosti, zážitkov prúdenia navodzujú v súčasnosti viac otázok ako odpovedí. Sme toho názoru, že ak máme hlbšie preniknúť do podstaty fenoménu autotelickej skúsenosti, rôznych zážitkov prúdenia, potrebujeme sa dostať, podobne ako naše skúmané osoby, do „iného sveta“, než v akom sa dosiaľ pohybujeme. Je to svet, v ktorom neplatia klasické zákony logiky, ale svet plný paradoxov, v ktorom má hmota duálny charakter, kde je veľa prázdneho priestoru zaplneného nehmotným vlnením, svet dynamických vzťahov s významnou rolou pozorovateľa atď. (pozri napr. Capra, 2002). Vo vlnení ako podstatnom prejave tohto sveta možno predpokladať rytmické pulzovanie, ktoré sa zisťuje nielen z aspektu fyzikálneho, ale aj v rámci biologických rytmov v živých organizmoch (chronobiológia), vyšších psychických procesov človeka, sociálnych interakcií (Skočovský, 2004), vo sfére objavovania sa sociokultúrnych zmien atď. Medzi najzaujímavejšie otázky patria javy synchronicity, nekauzálnych spojení, ktoré sa zdajú byť obzvlášť aktuálne aj v súvislosti so skúmaním fenoménu prúdenia. (Spomeňme si na Jungovu koncepciu sveta, ktorej dnes, vo svetle moderných vedeckých zistení, možno pripísať rastúce opodstatnenie.)

Podľa fyzika i psychológa - „jungliána“ zakladateľa procesorientovanej psychológie A. Mindella (1993) , silové pole človeka so svojim rytmickým rozplývaním sa v prežívaní individua javí ako pocit vlastného ja s neurčitými hranicami v čase a priestore. Podľa autora je dôležité, aby človek získaval skúsenosť s poľom, ktorého je súčasťou, čo je základom cesty ku zdraviu, radosti, zmysluplnosti života. Dodávame, že zážitok prúdenia patrí práve medzi takéto skúsenosti človeka s poľom – súvisí s „naladením sa“ osoby na to, čo sa v danej chvíli, na danom mieste, s daným individuum práve deje. Prináša intenzívne prežívanie kontaktu človeka so sebou samým i s okolím sprevádzané radosťou, podporuje pozitívne nastavenie sa voči danej realite – má teda kapacitu stimulovať rozvoj osobnosti. Prírodné aj zážitky prúdenia, radostného opojenia môžu byť prekážkou vývinu, ak sa neužívajú „rozumne“ – ako tomu býva najmä pri vzniku rôznych závislostí.

Pri skúmaní fenoménu prúdenia vrátane autotelickej skúsenosti sme v súčasnosti iba na začiatku a domnievame sa, že téma prináša celkovo zásadné otázky pre ďalšie bádanie – ktoré je potrebné, podľa nášho názoru, skúmať predovšetkým kvalitatívnymi metodologickými postupmi. V popredí sú otázky spojené s nízkou prediktabilitou výskytu zážitku prúdenia – s intervenciou ďalších premenných, ktoré presnejšie nepoznáme. V tejto súvislosti sa ponúka chápanie rôznych typov týchto zážitkov aj z aspektu spirituálneho - niektorí autori (napr. McDonald, uvádza Stríženec, 2003) dávajú vrcholové zážitky priamo do súvislosti so spirituálnou dimenziou ľudskej skúsenosti, zážitky prúdenia vnímajú v zmysle meditácie (Goleman, 2001) a pod.

Literatúra

- Capra, F., 2002: Bod obratu. Praha, DharmaGaia, 514 s.
- Csikszentmihalyi, M., 1991: Flow. The Psychology of Optimal Experience. New York, Harper Perennial, 305 s.
- Frankl, V., 1996 : Lékařská péče o duši. Brno, Cesta, 237 s.
- Goleman, D., 2001: Meditující mysl. Praha, Triton, 2001, 212 s.
- Hall, C., Lindsley, G., 1997: Psychológia osobnosti. Bratislava, SPN, 510 s.
- Hendl, J., 1999: Úvod do kvalitatívneho výskumu. Praha, Karolinum, 278 s.
- Jacson, S., Csikszentmihalyi, M., 1999: Flow in Sports. USA, Human Kinetics. 183 s.
- Kuban, J., 2000: Tendence vyhledávání mimořádných prožitku prostřednictvím užívání drog. In: Tilinger, J., Rychtecký, A., Perič, T., ed.: Sborník příspěvku národní konference Sport v České republice. Praha, FTVS UK , 153 – 157.
- Macková, Z., 2003: Šport ako duševný zážitok. Bratislava, Nakladateľstvo UK, 145 s.
- Macková, Z., 2003: Stories About Sport Experience. In: CD-ROM publication for the Xith European Congress of Sport Psychology, Copenhagen, FEPSAC (nestránkovaný).
- Mindell, A., 1993: Snové tělo. Brno, Nakladatelství Tomáše Janečka, 195 s.
- Myers, D., 1989: Psychology. New York, Worth Publishers.
- Skočovský, K.: , 2004: Chronopsychologie: Výskum rytmicity v lidském chování a prožívání. Československá psychologie, XLVIII, 1, 69 – 83.
- Smékal, V., 1998: Kvalitatívni přístup jako metodologie nové psychologie, in: Psychologické dny 10 – 12. , Olomouc, s. 1 – 7.
- Stríženec, M.: Škály spirituality, Československá psychologie, r. XLVII, č. 6, s.548 – 553.

Príloha

Objavujú sa tiež zmienky o neznámej sile, ktorá na človeka pôsobí, o zmenách vnímania, ktoré pripomínajú neznámy svet a pod.

Zdalo sa mi, že ma niekto tlačí. (cyklista) Niečo ma ovládlo, čo mi umožnilo veriť si. (záchranca topiaceho sa)

Z hľadiska objektívneho času trvania zážitku (subjektívne prežívanie je zväčša skreslené), sú zmienky o sekundách (napr. počas skoku do vody z výšky desať metrov), častejšie minútach (napr. počas jedného plaveckého preteku), ale i hodinách (počas celej súťaže).

Vzhľadom na výrazne emotívne zafarbenie autotelickej skúsenosti, človek môže mať problémy ho slovami vyjadriť, o čom svädčia výroky ako:

Viem, čo chcem opísať, ale slovami sa to vôbec nedá vyjadriť... To, čo som napísal na papier, sa ani z polovice nerovná tomu, čo som prežil... Možno ma pochopia iba tí, ktorí to na vlastnej koži prežili.

Vzdych pretekal skrz a okolo môjho tela zároveň. Jeho prítomnosť som cítil a vnímal všetkými zmyslami naraz. Celé moje telo bolo napnuté a uvoľnené zároveň...

(cyklista)

To celé ma vlastne dostávalo do akéhosi tranzu. (Študent má na mysli situáciu súťaže – pozn. aut.) Všetko mi išlo zrazu tak dobre, že som mal chvíľu pocit, že to ani necvičím ja, cviky som predvádzal s ľahkosťou...

(jazdec na koni – voltíž)

Vodu som cítil všade okolo seba, vedel som, že ju potrebujem, že sa stala mojou súčasťou. Dostal som sa do nejakého tranzu, prestal som cítiť únavu, všetko sedelo, tvorilo jeden celok...

(vodnopolista)

Bolo to pre mňa super stretnutie. V tomto zápase sa spojilo veľa mojich obľúbených faktorov – dobrý súper, moja dobrá forma, veľa divákov, rodina, tréner, pekné dievčatá, ten mimoriadny zážitok zapríčinilo spojenie všetkých tých faktorov v danom čase, na danom mieste. Moje sebavedomie sa akosi spojilo s podporou ľudí

(tenista)

Vzdych pretekal skrz a okolo môjho tela zároveň. Jeho prítomnosť som cítil a vnímal všetkými zmyslami naraz. Celé moje telo bolo napnuté a uvoľnené zároveň...

(cykloturista)

Tak rýchlo som ešte nikdy neplával. Bolo to asi v tom, že som zachraňoval ľudský život a to ešte mladého človeka. Bol som plný energie a vedel som, že ma niečo ovládlo, čo mi umožnilo veriť si. Bolo to ako vo sne, mal som pocit istoty...

(študent v roli vedúceho skupiny detí)

Zaberal som do pedálov z celej sily. Sám som tomu nechcel veriť ako môžem ísť tak rýchlo. Zdalo sa mi, že ma niekto tlačí...Súhra môjho tela, duše a bicykla bola neuveriteľná...

(cyklista – bikros)

Sústredil som sa iba na jedinú vec, kedy nás štartér už konečne odštartuje. Cítil som sa ako tie kone na dostihoch, čo majú klapky na očiach, aby videli pred seba a nič ich nerušilo. Napadlo ma, že by sa také čosi hodilo aj mne, lebo som človek, ktorý sa ťažko na niečo sústreďí....

Skočil som do vody a vtedy sa svet okolo mňa zmenil. Vnímal som iba svoje telo, súhrn všetkých svojich svalov a cítil som ako keby som sa s tou vodou, v ktorej plávam, iba hral a ona sa mi úplne poddávala, so mnou spolupracovala. Nič som nevidel, nepočul, necítil som ani, či je voda studená alebo teplá. Veľmi čudné mi bolo, že som necítil ako ma obteká voda ani žiadny odpor, lebo pre plavca je normálne veľmi dôležité, aby tú vodu cítil, aby sa jej vedel prispôbiť. Ale teraz som mal pocit, že som vzlietol, namiesto bazéna som bol niekde v oblakoch, cítil som sa naozaj ako ten motýlik, ktorý som plával... Na časomiere bol čas o tri sekundy lepší od môjho osobného rekordu. (plavec)

Nevymeral som rozbehové miesto, čo som vždy trénoval a urobiť mal. Rozbehol som sa, zrýchľoval som svoje kroky a hoci tá chvíľa trvala iba niekoľko sekúnd, hlavou mi preblesklo, že všetko je teraz v správnom odraze. Nevieť ani ako som sa odrazil a letel vo výške. Najlepší skok !... (skokan do diaľky)

PO každom páde som v sebe cítil ako sa viac sústreďujem iba na to, čo práve robím, iba na seba. Stále viac a viac som sa dostával do nejakej inej dimenzie. Už som nepotreboval nikoho a nič okrem snehu a dosky na to, aby som bol úplne šťastný... Vnímal som všetko, čo sa dialo kokolo mňa, no na druhej strane akoby som si to nevšímal. Po celý čas som nepociťoval únavu, ani smäd a hlad. Hoci inokedy, keď som na svahu, mi neuveriteľne vadia lyžiari a mám s nimi konflikty, v ten deň sa nič také nestalo...

Pozn. Treba v tejto časti ukázať prítomnosť ďalšej sily, ktorá na študenta pôsobí, s ktorou sa spája a je mimo bežnú realitu.

xxx

Zážitky jednobodovosti, zúženej koncentrácie pozornosti

V najvyššom bode môjho výskoku akoby sa čas zastavil. Zdalo sa mi, že som ostal stáť vo vzduchu. Moje vnímanie sa obmedzilo iba na loptu v rukách a kôš. Okolie a hráči boli zastretí šerom, skrátka som ich celkom vymazal z obrazu. Miernym pohybom pravej ruky sa lopta dala do pohybu a ja som začal klesať. Počas klesania sa začalo znova objavovať okolie, hráči... Lopta nabrala správny smer a prepadla košom bez dotyku obruče... (basketbalista)

Keď vystupujem na najvyššie miesto skaly, akoby som sa dostal do iného sveta. Prestávam vnímať kamarátov, iných ľudí, uzatváram sa v akomsi časopriestore, z ktorého jedinou cestou je cesta odvážneho skoku. Začínam strácať videnie, neregistrujem hluk naokolo, srdce mi bije ako hlasný zvon, mám pocit, že krv mi prúdi proti smeru a začína sa mi naplňať adrenalínom. Som tam len ja, desaťmetrová skala a čisto priesačná hladina. V okamihu sa mi premietajú niektoré chvíle života, strach a odvaha vo mne súperia o to, kto zvíťazí. Moje pľúca sa začínajú akoby automaticky naplňať, telo sa koncentruje na ten posledný pohyb... a skok. Telo, duša a rozum akoby sa spojili v jedno a vytvorili jedinečnú, neuveriteľnú voľnosť, ktorá trvá len pár sekúnd. Nastáva stav, pri ktorom nič nevnímam, adrenalínu mám neuveriteľné množstvo, srdce akoby sa mi navždy zastavilo, zabúdam na celý svet ... Pri kontakte s vodou nastáva prechod z jedného sveta do druhého (skokan do vody zo skaly)

Po krátkom lete som sa dostal do fantastickej extázy, bol som plný energie. V zákrutách som necítil žiaden odpor a sneh mi doslova lízal sklznicu. Cítil som tlkot môjho srdca, ktorý

sa prelínal s tlkotom môjho snowboardu. Rútil som sa obrovskou rýchlosťou. Akoby som stratil hlavu, pociťoval som taký zvláštny tlak v mojom tele, nikdy predtým sa mi to nestalo. Pomaly sa to začalo stupňovať, až som napokon vybuchol. Cítil som sa nezraniteľný, plný energie a, čo bolo najdôležitejšie, šťastný. ...A zrazu bol koniec. (snowbordista)

Raz som si všimol na našej škole istý obrázok, ktorý ma veľmi zaujal. Les, skaly, riekaobloha bola zamračená, sychravé počasie a vôňa lesa ma doslova lákali to prežiť. Cítil som prenikanie dažďa do pôdy, vodu, ktorá si rozbúravalala cestu a les rastúci do oblohy. Vtáky nespievali, život sa úplne zastavil. Bolo tam úplné ticho. Taký obraz mám vo svojich snoch... (ten istý snowbordista)

Všetko som pociťoval oveľa intenzívnejšie ako kedykoľvek predtým. Údery vibram o roztrúsené mi rezonovali celým telom, najviac som však otrasy vnímal v hlave. Váha ruksaku bola obrovská, plecia boleli, ale ja som to vnímal ako masáž a i keby som mohol, nezložil by som ho na zem. Vychutnával som každý pohyb a mal som pocit, že mi v celom tele a najmä žilami pochodujú tisícky mravcov, čo ma veľmi ukludňovalo. Mal som pocit, že som ako ťažný kôň, ktorý si pýta, aby mu naložili ešte viac. Pristihol som sa, že sa usmievam, dokonca som rozosmial aj nahlas... Trvalo to asi hodinu, ale mne sa to zdalo ako malá chvíľa, a keď ma tieto pocity začali prechádzať, bránil som sa tomu... Keď som vhuhol do reality, všetci priatelia boli za mnou. Až do konca výstupu sa mi už ten pocit nezopakoval. (vysokohorský turista)

Keď som sa dostal cez výšku 3000 m začal som oveľa intenzívnejšie vnímať okolie. Tu som prvýkrát pocítil skutočnú silu hôr, aj desivú, kde búrka neznamena len dážď. Svojou majestátnosťou prevyšujú všetko, čo človek stvoril, človek je pri nich bezvýznamné nič. Nerobia rozdiely, nevšímajú si, kto, čo v živote dosiahol, všetci sú si rovní. Tu už som začal uvažovať nad vecami, ktorým som sa doteraz len smial, napr. „Len hora rozhodne, či ma pustí na vrchol!“ „Treba lízť s úctou a rešpektom, aby sa hora na mňa nenahnevala!“ ... Kritické miesto nastalo vo výške 4362 m, kde sme sa počkali, lebo nás čakal najťažší úsek výstupu a hlásili snežnú búrku. Po dvojhodinovom čakaní som sa rozhodol vrátiť, ako nakoniec urobili všetci... (vysokohorský turista)

V ten deň, pochmúrny a upršaný som mal splavovať lotyšských turistov. Obával som sa počasia i toho, ako sa s turistami dohodám. Keď som začal výklad i zaspieval pesničku, na moje prekvapenie som zažil ohurujúci aplauz. V tej chvíli som pocítil úžasnú radosť z toho, že môžem dávať radosť ľuďom. Mal som pocit, ako by som si zabudol hlavu doma, vnímal som jazdu všetkými zmyslami. Aj príroda sa mi zdala oveľa krajšia ako inokedy. Nerozmýľal som, len som hovoril všetko akoby inštinktívne, zvnútra. Bol som v akomsi tranze, na úsekoch, kde sa prúd spomalil, som zabával dokonca všetky tri plte súčasne. Všetci sme boli súčasťou harmónie a radosti... (študent v roli pltníka)

Rozhodca zapískal začiatok zápasu a ja som sa modlil, ako ešte nikdy predtým. Prosil som niekoho tam hore, aby to vyšlo, že už budem dobrý. Tréner ma povzbudzoval, že nech sa nikam neponáhľam, že ono to príde. Vychádzali mi prihrávky, aj centr, nakoniec prišlo na gól! Do druhého polčasu som nastúpil taký vyburcovaný, že sa to odzrkadlilo už onedlho - prihral na druhý gól... (futbalista)

Čo som vystrelil, padlo do koša. V tých chvíľach sa mi javila obruč koša taká veľká, že bolo nemožné ju minúť. Nevnímal som okolie, verdikty rozhodcov, trénera, akoby som to nepotreboval, vedel som presne, čo treba urobiť... (basketbalista)

Mala som také ružové šaty a moderátor povedal, že práve nastupuje náš domáci ružový sen. To ma rozosmialo a tancovalo sa mi veľmi dobre, išlo to samo. Keď sme nastúpili do finále, videla som okolo seba samé usmiate tváre. Mala som pocit, že musím tancovať, lebo všetkým sa to páči. Tancovala som pre nich. Vôbec som necítila, že tancujem, počula som iba tých ľudí, ktorí nám tleskali a kývali...
(tanečnica spoločných tancov)

V ten deň akoby som mala svoj vlastný svet. Akoby všetko len tak neplánovane plynulo. Stále bez prehry postupujem vyššie a vyššie. Vždy keď nastúpim na zápas, tak všetko okolo mňa akoby zmizlo. Nepočujem hlasy, vidím len to, čo potrebujem vidieť, akoby som ani necítila bolesť alebo únavu ...je tam len maximálne sústredenie na výkon, radosť z každej minúty, radosť z každého bodu...
(karatistka)

Počas behu na druhú stranu bazéna som mala stále pred očami obraz dievčatka, červené bodkované plavky a čierne vlasy. Vo vode som prestala vnímať okolie. Vnímala som len svoje ruky, nôž a telo, ktoré sa bezmocne metalo vo vode (dievča malo v odtoku zachytené vlasy a nemohlo vyplávať – pozn.aut.) Keď sme ju dostali von z vody, až vtedy som sa vrátila naspäť do reality.
(študentka v roli plavčička)

Skočila som rýchlo do vody ... Peťka som vytiahla z vody, našťastie začal z ničoho nič sám dýchať. V tom momente mi padol balvan zo srdca, pocítila som, že niekto zhora ma načerpá akousi energiou ďalej žiť. Bola som šťastná, vyrovnaná, spokojná. Ďakovala som pánovi času, že som neprišla neskoro a že šťastena tiež v tej chvíli na mňa nezabudla. Spomenula som si na príbeh z detstva, keď som vzrušene pozerala do zrkadla a rástla som ako veľký strom. ...
(študentka v roli opatrovateľky detí)

Úplne som sa zažral do hry, vnímal som každú jednu loptu, čo je pri tenise pre mňa to najťažšie. V tomto zápase som sa cítil ako v neviditeľnej bubline, ktorá ma chránila pred vonkajším svetom a odrážala zlé myšlienky a v ktorej som mal len malý priestor, cez ktorý som pozoroval lopty. Mal som skrátka dobrý deň a nejakým spôsobom sa vo mne objavil úplne nový svet.
(tenista)

Výroky o častosti výskytu ZP u jedinca:

- ZP som mal iba pri tenise, asi 3 – 4 krát, inak nikdy.
- Zážitok prúdenia som mal už veľakrát, ale opíšem ten najpodivnejší. (plavec)
- Celé to bolo príjemné a veľakrát som sa pokúšal taký pocit ešte prežiť, no už sa to nikdy nezopakovalo. (snoubordista)
- Zápasy, kedy prežívam zážitok prúdenia sú skvelé a veľmi dobre si uvedomujem, kedy sa to deje. Takéto zápasy sú však u mňa výnimkou, sú možno dva až tri za sezónu. Vždy, keď sa to má stať, tak už pred zápasom pociťujem zvláštny pocit – som vyrovnaný, nič ma netrápi, verím, že som vynikajúci, plne sa sústredím na zápas, ale nie som nervózny, proste sa cítim veľmi dobre a športom sa bavím. Súvisí s motiváciou, najmä, ak sa prídu pozrieť rodičia, priatelia, príbuzní...

Typickou ukážkou autotelickej skúsenosti sú zážitky počas tvorivej činnosti, ktorá človeka celkom pohltí – či už zo sféry umenia, vedy, alebo inej oblasti. Menej známe sú nenápadné aktivity, ktoré sú tiež zdrojom objavovania a radosti s ním spojenej – ako objavovanie dosiaľ neprecítaných, možno veľmi malých častí svojho tela v chvíľach relaxácie, objavovanie potešenia s detailov bežného dňa, nenápadných prejavov iného človeka, ktoré sme si dosiaľ nevšimli. Rozvíjanie vnímavosti, v slovníku A. Maslova receptívneho poznávania sveta a seba v ňom otvára dvere autotelickej skúsenosti i vrcholovým zážitkom – v protiklade

k akčnému modu poznávania, ktorý autotelickej skúsenosti prekáža. Tieto veci sú známe najmä zo starých učení, napr. budhistickej abhidarmy (v zmysle rozvíjania „všímavosti“), introspektívne zameraných psychologických smerov, ktoré dnes prežívajú svoju renezanciu najmä v rámci fenomenologickej a hermeneutickej orientácie.

Následkom tejto aktivity je teda prekračovanie hraníc bežného vedomia a vytváranie kontaktu s niečím, čo je mimo nás, čo vedie k mimoriadnemu zážitku, prežívaniu spojenia, radosti, zmysluplnosti, šťastia a pod. Procesy sťahovania a rozťahovania ako procesy pulzovania, rytmicity

Autotelická skúsenosť a osobnosť
zdá sa, akoby osobnosť protirečila aut. skús. -Allport

big five – otvorenosť voči skúsenosti
-typy osobnosti z hľadiska pozornosti

Súvislosť s prúdením, Mindelom, kvantovou teóriou, rytmami človeka, kultúry,

V kontexte teórií osobnosti možno chápať autotelickú skúsenosť ako jej variabilnú zložku, Allportovu „funkčnú autonómiu“ v rámci ktorej sa „dané aktivity a črty správania stávajú cieľom samým o sebe, aj keď pôvodne vznikli z iných príčin“ - oproti konštantnej zložke s relatívne trvalými charakteristikami a konzistentnosťou správania (pozri Hall, Lindsley, 1997, s.278).- to je ako duálna povaha hmoty – telo je konštantná zložka, energia a psychické procesy s ním spojené je variabilná zložka.

**EMPIRICKÁ SONDA DO PROBLEMATIKY PŘEDSUDKŮ
A NETOLERANCE VE VZTAZÍCH MEZI DĚTMI POCHÁZEJÍCÍMI
Z PROSTŘEDÍ MAJORITNÍHO A Z PROSTŘEDÍ MINORIT
NA DRUHÉM STUPNI V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH
ČESKÉ REPUBLIKY - VYBRANÉ UKAZATELE⁹**

Jan MAREŠ, Jiří DALAJKA

Centrum výzkumu vývoje osobnosti a etnicity, Fakulta sociálních studií MU v Brně

Úvodem

Škola představuje z pohledu multikulturality celý komplex výzkumných problémů, zejména proto, že zvolený úhel pohledu do značné míry determinuje očekávatelné výsledky (Gilborn, Gibbs, 1996). Na školu můžeme nahlížet jako na sociální instituci, ve které jsou děti konfrontovány s požadavky (majoritní) společnosti a kde míra úspěchu či neúspěchu rozhoduje o zařazení do sociálních tříd (např. Rabušicová, 1991: 35-39). Jiným možným pohledem je pedagogicko-psychologický, který bude akcentovat vlivy osobnosti učitele, styl jeho vedení třídy jeho pojetí výuky ve vztahu ke konkrétním potřebám konkrétních žáků a jejich zvládnutí školní zátěže, zejména v rovině tzv. skrytého kurikula (Čáp, Mareš, 2001: 527). Dalším možným úhlem pohledu je vývojově psychologický, tj. jak se mění v souvislosti s psychickým vývojem jedince, jeho kognitivním vývojem a procesem utváření vlastní identity (Vágnerová, 2000: 212,232). Můžeme uvažovat i o pohledu sociálně-psychologickém, který bude akcentovat sociální poznávání, stereotypy, kognitivní heuristiky a zejména oblast postojů účastníků běžných interakcí ve škole (např. Mareš, Křivohlavý, 1995:127-159; Uhlíková in Toncrová, Uhlíková, 2001: 49-69). Přes integrativní pokusy (např. Říčan, 2000; Smékal, 2003a; Smékal, Gray, Lewis, 2003) v běžně dostupné literatuře výše uvedené trendy nacházíme jako souběžné linie, které se vzájemně ovlivňují spíše okrajově. V našem výzkumu jsme se přesto pokusili o propojení alespoň části témat, s přihlédnutím k tomu, že mladší věková skupina navštěvovala v době šetření 5. postupný ročník základní školy a použitá metoda nemohla být proto příliš rozsáhlá.

Cílem této části zprávy je shrnout poznatky týkající se běžného života dětí ve třídě a názorů dětí na toto dění ve vztahu k minoritám a cizincům získané v průběhu naší sondy v 5., 8. a 9. třídách základních škol.

Výzkumný vzorek

Výzkum proběhl na 40 školách, celkem 79 třídách (39 pátých tříd; 13 osmých tříd; 27 devátých tříd). Zúčastnilo se ho 1625 dětí (784 chlapců a 766 dívek; 75 respondentů nevedlo pohlaví). Výběr škol do vzorku proběhl náhodně, a zohledňoval dvě základní kritéria: a) správní charakter lokality (a tím i velikost sídla) – malé, střední a velké město a b) míra zastoupení minorit ve třídách.

Výběr škol do výzkumného vzorku byl proveden na základě registru sítě škol zveřejňovaných Ústavem pro informace ve vzdělávání (ÚIV) spadajícím pod MŠMT (<http://www.uiv.cz/>) a po konzultacích s romskými poradci.

⁹ Studie vznikla pod vedením Prof. PhDr. Vladimíra Smékala, Csc. v rámci projektu PHARE - Multi-cultural Education Reform EUROPEAID/112287/D/SV/CZ

Sběr dat provedli v měsíci květnu a červnu 2003 zacvičení examinátoři - magisterští studenti Filozofické fakulty a Fakulty sociálních studií Masarykovy university v Brně a studenti magisterského studia obecné antropologie FHS UK v Praze.

Metoda

Na základě dotazníku předchozích výzkumů předsudků majoritních adolescentů vůči minoritním dospívajícím na českých školách byl sestaven dotazník, který sleduje postoje a předsudky žáků ve čtyřech oblastech styků: ve škole, v rodině, ve společenství spolužáků a kamarádů a v širším sociálním okolí. Dotazník se zaměřil na kontakt dětí s minoritami a „cizinci“ kolik příslušníků minorit a „cizinců“ ve své škole jsou děti schopné identifikovat, zda jim jejich počet přijde velký nebo malý a jak se projevuje i v jejich míře sociální distance („vadilo by ti, sedět v lavici s...“, nebo „vadilo by ti být ve třídě s...“).

Pro popis výsledků používáme agregované proměnné *etnická distance*, *reálný kontakt* a *etnická identita* – k jejich vzniku více v příspěvku J. Dalajky „Tvorba ukazatelů etnické identity, etnické distance a reálného kontaktu s jinými etniky“.

Výsledky a komentáře¹⁰

Patrně nejzajímavějším zjištěním jsou genderové rozdíly ve vývoji míry etnické distance v závislosti na věku. Zatímco u chlapců se míra etnické distance s věkem příliš nemění, u dívek se mění směrem k vstřícnějšímu přístupu.

Tabulka 1 Etnická distance v závislosti na věku respondentů

třída	Pohlaví	průměr	N	Std. Deviation
5	Chlapci	,1646800	378	1,05491020
	Dívky	-,0049784	377	1,03998972
	Celkem	,0799632	755	1,05022766
8	Chlapci	,1119221	130	,91668326
	Dívky	-,1534085	126	,74839494
	Celkem	-,0186703	256	,84694642
9	Chlapci	,1725136	274	1,11200366
	Dívky	-,4508464	263	,71977607
	Celkem	-,1327819	537	,99011884
Celkem	Chlapci	,1586543	782	1,05293185
	Dívky	-,1824790	766	,91704821
	Celkem	-,0101494	1548	1,00233940

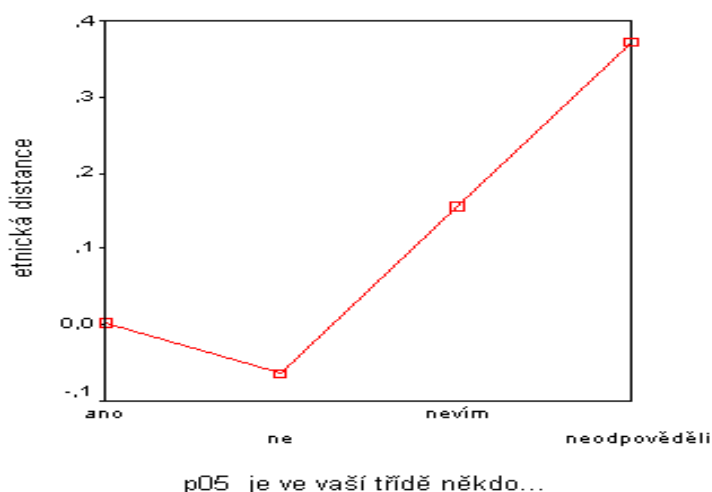
Legenda: Etnická distance zastoupená v jednotlivých třídách - průměr 0; nižší hodnota znamená vstřícnější přístup.

Je otázkou, nakolik tato změna souvisí s akcelerací vývoje u dívek na prahu puberty (Vágnerová, 2000: 212;232). U chlapců jsme tento trend nezaznamenali. Otázkou zůstává, zda u nich k této změně dojde později i jaký směrem.

¹⁰ Kompletní výzkumná zpráva projektu je k dispozici na < <http://centrum.fss.muni.cz/phare/>>.

Vlastní zkušenost

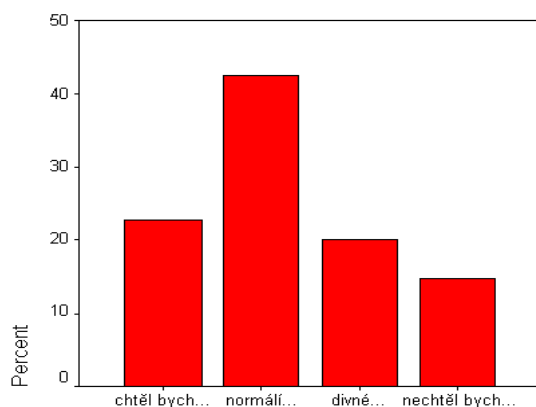
Žáci, kteří odpověděli na otázku „Máš ve třídě...“ kladně, vykazují průměrné hodnoty indexu etnické distance. Žáci, kteří takového spolužáka nemají, nebo o něm nevědí, jsou dokonce o něco tolerantnější. Žáci, kteří tvrdí, že neví zda mají ve třídě takového spolužáka mají vyšší index etnické distance.

obrázek 1 - Otázka „Máš za ve třídě“ (...) vs. etnická distance

Tyto údaje ovšem není možné porovnat s nějakým „objektivním“ kritériem. Počty žáků minorit či jiných národností nejsou součástí pedagogické dokumentace, většina učitelů přímo uvedla, že „... je to nezajímá“. Proto jsou tyto údaje spíše orientační a slouží jako doplňující informace.

Běžné školní situace ve vztahu k minoritám a „cizincům“

Patrně nejobecnější dotaz – „Chodit do školy s dětmi různých národností mi připadá...“ – ilustruje celkový pohled na problematiku minorit a xenofobie očima žáků 5., 8. a 9. tříd z celé ČR.

obrázek 2 – Otázka „Chodit do školy s dětmi různých národností mi připadá...“

Legenda:

osa x: 1 (chtěl bych), 2 (připadá mi normální), 3 (divně), 4 (nechtěl bych); osa y: procenta počtu respondentů

Lze tedy říci, že 65% dotazovaných dětí chce, či považují za normální chodit do školy s dětmi různých národností. Naopak 35% dětí to nechce nebo to považují za „divné“.

Dívky (71,4%) prezentují větší ochotu chodit do školy s dětmi různých národností než chlapci (60,1%). To podporuje zjištění, že etnická distance dívek je menší a časem se zmenšuje.

Další otázky se týkaly života žáků na úrovni konkrétní třídy - jejich deklarovaného postoje k přijetí žáků z minorit či „cizinců“ v jejich nejbližším okolí s nutností každodenního kontaktu - "Chtěl bys chodit do třídy s..." a "...sedět v lavici s dětmi jiné národnosti?"

Více než 70% dětí nevádí chodit s dítětem jiné národnosti do třídy a sedět s ním v lavici.

tabulka 2 - "Chtěl bys chodit do třídy..." a "...sedět v lavici s dětmi jiné národnosti?"

P06 * P07 vadilo by ti ...		P07-sedět v lavici			Total	
		ano	ne	nevím		
P06 – chodit do třídy	Ano	Count	57	9	5	71
		%	3,6	0,6	0,3	4,4
	Ne	Count	100	1124	174	1398
	%	6,3	70,3	10,9	87,5	
	nevím	Count	27	27	75	129
	%	1,7	1,7	4,7	8,1	
Total		Count	184	1160	254	1598
	%		11,5	72,6	15,9	100

Ti, respondenti, kterým nevádí spolužák jiné národnosti by preferovali za spolužáka následující (10 nepopulárnějších; na čtvrtém místě pomyslného žebříčku je varianta „není důležité“ se 7,2% odpovědí):

<u>Národnost</u>	<u>Procent</u>
Češi	11,7
Slováci	10,4
Angličané	9,6
Němci	7,0
Vietnamci	6,5
Romové	6,1
Američani	5,8
Francouzi	5,5
Rusové	4,0

První místo pro českou národnost preferovaného spolužáka nepřekvapuje. U mladších žáků mohl být výběr limitován i jejich znalostmi.

V případě, že by si respondenti mohli vybrat, rádi by navštěvovali školu, do které chodí děti následujících národností. Tabulka slučuje údaje z obou národností, které mohly dotazované děti uvést. Příliš neliší od tabulky uvedené výše. Zajímavý je posun příslušníků tzv. velkých národů (např. Američané) v pořadí směrem vzhůru.

<i>Národnost</i>	<i>Procent</i>
Češi	27,3
Slováci	16,2
Angličané	8,6
Němci	5,6
Američani	4,6
Francouzi	3,3
Romové	3,1
Vietnamci	2,9
Rusové	2,1
Italové	2,0

Na dotaz, zdali to majú „cizinci“ ve jejich škole těžší a když ano, tak co je podle jejich názoru pro cizince nejtěžší, odpověděly děti následovně: 56,2 % myslí, že to mohou mít cizinci v jejich škole těžší, 17,4% si myslí, že ne a 25,6% neví; 12 dětí (0,8%) se nevyjádřilo.

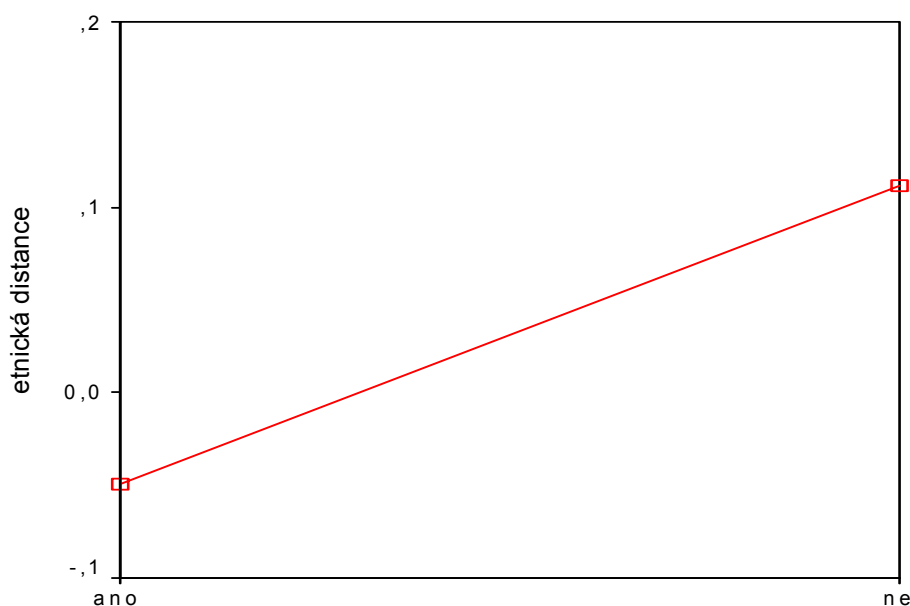
Interpretovat obsah volných výpovědí není úplně jednoduché, neboť názory dětí jsou mj. kontaminovány i jejich vztahem ke konkrétním vyučovacím předmětům. Přesto poměrně dobře ilustrují možné problémy, o kterých děti v souvislosti s „cizinci“ na jejich škole uvažují. Nejčastěji uváděným problémem je český jazyk (např. „jazyk“, „čeština“, „čtení v češtině“, „naše těžká řeč“ atp.) a navazující kategorie jako jsou gramatika, pravopis, výslovnost (např. „háčky a čárky“, „domluvit se“, „se čtením“, „špatná výslovnost“).

Dále je to sociální prostředí (např. „musí si zvyknout na nové kamarády“, „mají málo kamarádů“, „někteří ho nevezmou mezi sebe“, „přizpůsobit se kolektivu, zapadnout do něho“), na které částečně navazuje téma xenofobie (např. „lidé koukají na barvu pleti, dají přednost bílým“, „diskriminace“, „spolužáci jim nadávají“, „posmívají se jim, že mají jinou barvu pleti“, „rasismus, šikana“, „třeba Romy by tu hodně lidí nechtělo“, „neumí česky, špatně nám rozumějí a polovina lidí jim nadává jen kvůli tomu, že nejsou Češi“), které může být vázáno i na téma rodina a kultura (např. „rodiče cizince, kteří jim nemohou poradit, protože to sami nevědí“, „v kultuře, ve zvycích“, „mohli mít jinou kulturu“, „musí se naučit naše věci“).

Poslední okruh je nejobtížněji zařaditelný. Nejčastěji se vyskytuje společně s tématem český jazyk a jedná se o obvykle výčet jednoho až tří vyučovacích předmětů (např. „v českém jazyce, dějinách a všem, co se týká Česka“, „v češtině a v matematice“, „v psaní, vlastivědě a přírodovědě“). Domníváme se, že část odpovědí reflektuje i zkušenost dětí s tím, který předmět je pro ně osobně v konkrétní škole těžký a předpokládají podobné problémy i u jiných dětí. Proto se tento typ výpovědí při porovnání škol liší.

Pro praktickou implementaci multikulturních prvků do kurikula je poměrně významné zjištění, nakolik aktivita učitele v tomto směru ovlivňuje postoje žáků

obrázek 3 – Otázka „Povídáte si ve škole (...)“ vs. etnická distance

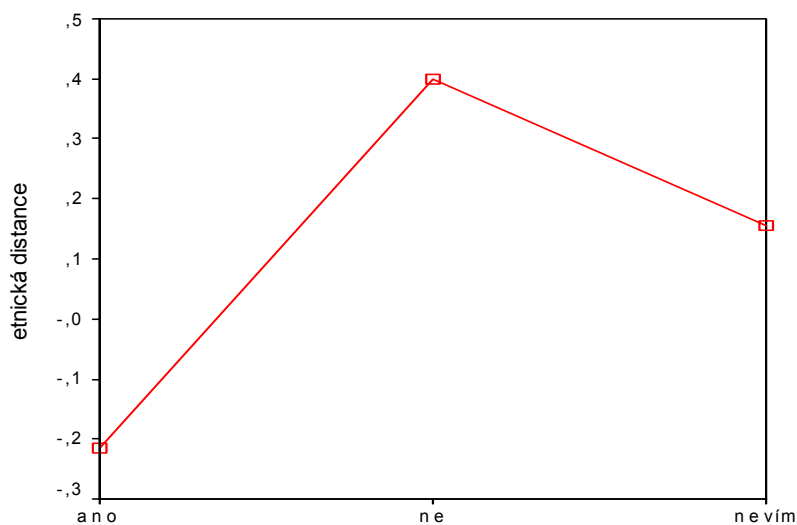


p08 povídáte si ve škole

Ukazuje se, že ve třídách, kde učitel „Povídá o lidech jiné, než české národnosti“, je index etnické distance nižší, tj. že děti jsou více ochotné „cizince“ mezi sebe přijmout. Toto optimistické zjištění je však třeba přijímat opatrně, neboť není jednoznačné a platí patrně pro majoritní populaci. Jiné podobné výzkumy (např. Kunderátová, 2003) ukazují, že trend u dětí z minorit (zejména u dívek v pubertě) může být právě opačný, tj. že lepší „znalost“ příslušníků majority vede k celkově negativnějším postojům.

Jak ovlivňuje existence přátelských vazeb postoje konkrétních dětí k minoritám obecně? Patrně nejnázornějším ukazatelem ze všech již uvedených je to, zda dítě má kamaráda jiné národnosti či příslušníka minority. Zatímco v ostatních případech „reálného (sociálního) kontaktu“ jako jsou spolužáci ve třídě, kontakt na ulici atd. nemá dítě možnost aktivního výběru a volby, v případě kamaráda tuto možnost má.

obrázek 4 – Otázka „Máš za kamaráda (...)“ vs. etnická distance



P16 máš kamaráda/ku...

Ukazuje se, že ten kdo má kamaráda - příslušníka menšiny či cizince, má zároveň i menší index etnické distance.

Závěr

Patrně nejzajímavějším zjištěním jsou genderové rozdíly ve vývoji míry etnické distance v závislosti na věku. Zatímco u chlapců se míra etnické distance s věkem příliš nemění, u dívek se mění směrem k vstřícnějšímu přístupu. Domníváme se, že tato změna může být c souvislosti s vývojovými změnami na prahu puberty (Vágnerová, 2000: 212;232). Otázkou pro další výzkum zůstává, zda k této změně u chlapců dojde později i jaký směrem.

Zdá se, že použitá dotazníková metoda diferencuje mezi jednotlivými třídami. Je schopna postihnout i extrémní případy (i třídu z menší školy v blízkosti uprchlického tábora, kde dochází k velké fluktuaci žáků se statusem uprchlíka atd.) .

Pro praktickou implementaci multikulturních prvků do kurikula základních škol je poměrně významné zjištění, nakolik aktivita učitele v tomto směru ovlivňuje postoje žáků. V běžných třídách, kde učitel „Povídá o lidech jiné, než české národnosti“, je index etnické distance nižší, tj. že děti jsou patrně více ochotné „cizince“ mezi sebe přijmout.

Ukazuje se, že ten kdo má kamaráda - příslušníka menšiny či cizince, má zároveň i menší index etnické distance. Zkušenosti z běžného života tak spolehlivě eliminují případné rušivé vlivy (např. vliv médií).

Literatura (výběr):

- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X
- Gilborn, D., Gibbs, C. (1996). *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. London: Institute of Education, London Un. ISBN 0-11-350084-X
- Kundrátková, B. (2003) Vplyv komunikačných treningov na interetnické postoje detí z etnicky zmiešaného prostredia. In: Mojmir Svoboda, Pavel Humpolíček a Jana Humpolíčková (Eds.). *Sociální procesy a osobnost 2003. Sborník příspěvků*. Brno: FF MU. s. 184-189. ISBN 80-86633-09-8
- Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: CDV MU. ISBN 80-210-1070-3
- Rabušicová, M. (1991). *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Brno: FF MU. ISBN 80-210-0328-6
- Říčan, P.(2000). *S Romy žít budeme - jde o to jak*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-410-9
- Smékal, V. (Ed.). (2003a). *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-82-X
- Smékal, V. (Ed.). (2003b) *Projekt Multi-cultural Education Reform EUROPEAID/112287/D/SV/CZ Survey into prejudice against minorities - component VI*. [online]. Brno: CVVOE FSS MU, 2003 [cit. 20.9.2004]. Dostupný z WWW: <http://centrum.fss.muni.cz/phare/doc/zaverecna_zprava_PHARE.pdf>
- Smékal, V. , Gray, H., Lewis, (2003). *Together we will learn - Ethnic minorities and education*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-86598-40-3
- Toncrová, M., Uhlíková, L. (Eds.),(2001). *Etnické stereotypy z pohledu různých vědních oborů*. Brno: Etnologický ústav AV ČR v Brně. ISBN 80-85010-34-8
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0

Kontakt:

mares@centrum.fss.muni.cz
dalajka@centrum.fss.muni.cz

Centrum výzkumu vývoje osobnosti a etnicity
Fakulta sociálních studií MU v Brně
Pellicova 43, 602 00 Brno, Česká republika
tel. +42 05 43 21 24 84
www: <http://centrum.fss.muni.cz/>

NEGATIVNÍ ASPEKTY SOCIÁLNÍ OPORY

Jiří MAREŠ

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové

Úvod

Pojem sociální opora je relativně nový pojem, neboť v odborné literatuře figuruje teprve 30 let. Najdeme ho v pracích psychologických, sociologických i lékařských. Postulovali ho tři badatelé: Caplan (1974), lékař-epidemiolog Cassel (1976), psychiatr Cobb (1976). Jevy, které souhrnně označuje, existovaly v reálném životě i odborných publikacích už předtím, ale figurovaly pod jinými názvy: sdílení radostí a strastí, altruistické chování, pomoc v nouzi, soudržnost rodiny, bezvýhradné pozitivní akceptování, navštěvování nemocných, vstřícný přístup personálu atd. Poté, co nový pojem vstoupil do odborné literatury, začal plnit klíčovou a někdy též integrující funkci v pracích věnovaných sociálnímu kontextu zdraví, nemoci, individuálnímu zvládnutí zátěže a poskytování účinné pomoci jedincům v nouzi.

Obecně koncipovaných přehledových studií na téma sociální opora přibývá i u nás (Šolcová, Kebza, 1999, Křivohlavý, 1999a, 2001, 2002b), speciálních prací věnovaných dětem a dospívajícím rovněž (Mareš a kol. 2001, 2002, 2003). V zahraničí stoupá počet empirických výzkumů sociální opory, avšak ukazuje se, že mnozí autoři spoléhají na to, že obsah zmíněného pojmu je intuitivně srozumitelný. Nezabývají se proto jeho možnými podobami, teoretickými základy a možnými přístupy při jeho zkoumání. Jednou z výjimek je přehledová studie Lakeye a Cohena (2000), z níž v dalším výkladu budeme čerpat. Rozlišuje totiž pět relativně samostatných linií zkoumání sociální opory na pozadí tří obecných přístupů.

První přístup vychází z psychologických a medicínských bádání o distresu a jedincově zvládnutí zátěže. Navazuje na výzkumnou tradici začínající koncem šedesátých let badateli jako byli Lazarus, Folkmanová, Moos, Billings. Výzkumně se zajímá především o dva okruhy: a) suportivní^{*)} chování lidí, které je pozorovatelné, popsatelné, objektivněji registrovatelné, b) o subjektivní vnímání, interpretování a hodnocení prožívaného distresu příjemcem sociální opory. Ten hodnotí jednak závažnost distresu ze svého pohledu, míru svého ohrožení stresem, jednak svoji schopnost vypořádat se zátěží, své zvládací kapacity. V obou případech tento badatelský přístup staví na předpokladu, že sociální opora snižuje negativní účinky distresu. Předpokládá tedy tlumící efekt sociální opory (*stress buffering effect*).

Druhý přístup vychází z odlišné tradice. Navazuje na americkou pragmatickou filozofii, dále na sociální psychologii, psychologii osobnosti a psychopatologii. V posledních letech se opírá o sociální konstruktivismus a symbolický interakcionalismus. Pokračuje tedy ve snahách Jamese a Deweye ze začátku 20. století a Meadových prací z třicátých let zmíněného století. Tvrdí, že je obtížné dosáhnout konsensu mezi jednotlivci i mezi skupinami o tom, co je to vlastně suportivní chování. Navíc předpokládá, že jedinec (jeho „já“) a sociální svět, který jej obklopuje (včetně sociální opory) jsou tak složitě propojeny, že je téměř nemožné je striktně oddělit. Zážitky jedince „já“ jsou širokým odrazem toho, jak je jedinec viděn a hodnocen jinými lidmi. Výzkumně se uvedený přístup zajímá především o dva

^{*)} Čeština obtížně tvoří přídavné jméno od podstatného jména „opora“ (oporný, opěrný...). Proto v dalším textu používáme cizí výraz s českou koncovkou „suportivní“, který vychází z anglického výrazu „support“.

okruhy: a) sociální kognici, tedy globální posouzení toho, jak příjemce vnímá a hodnotí poskytovanou sociální oporu, o hodnocení mentální reprezentace sociální opory, b) symbolický interakcionismus, tedy o to, jak sociální prostředí, sociální interakce ovlivňuje poskytovatele a hlavně příjemce sociální opory; zajímá se o sociální role, které jedinci zastávají. V obou případech badatelský přístup staví na předpokladu, že sociální opora pomáhá všem lidem; nejenom těm, kteří se ocitli ve svízelné situaci, kteří prožívají distres. Sociální opora prý působí přímo, vyvolává přímý, hlavní efekt (*main effect*).

Třetí přístup se opírá o jinou, velmi svébytnou tradici. Navazuje na myšlenku, že sociální opora je specifickou součástí obecných procesů, které se odehrávají v rámci sociálních vztahů a sociálních sítí. Na rozdíl od předchozích dvou přístupů je zde specifikovat badatelské předchůdce a výzkumné proudy, na něž tento směr navazuje. Lze jen říci, že aplikuje ideje, které souběžně propracovává sociologii a sociální psychologie. Výzkumně se zabývá několika okruhy: a) pozitivními vztahy mezi lidmi, b) negativními vztahy mezi lidmi včetně konfliktů, c) těmi dispozičními charakteristikami lidí, které ovlivňují jejich interpersonální chování, d) potřebami lidí. Tento badatelský přístup staví na předpokladu, že sociální opora pomáhá všem lidem, nejenom těm, kteří se ocitli ve svízelné situaci, prožívají distres. Sociální opora prý působí přímo, vyvolává přímý, hlavní efekt (*main effect*).

Ambivalentnost fungování sociální opory

Sociální opora plní řadu důležitých funkcí. Umožňuje jedinci sociálně se integrovat, vytvářet si identitu, budovat si sebedůvěru a udržovat ji, regulovat city; pomáhá mu při zvládnutí zátěže, umožňuje sociální kontrolu a řízení (Thoitsová, 1985). Oprávněně však Eckenrode a Hamilton připomínají, že každá z těchto funkcí může mít své pozitivní, ale i *negativní* aspekty. Rozlišování mezi těmito funkcemi (pokud se uskutečňují s důrazem na sociální vztahy mezi poskytovatelem a příjemcem opory) je důležité především při plánování a hodnocení suportivních intervencí. Důvody jsou následující:

1. Sociální vztahy jsou komplexní a mohou mít rozdílné účinky. Je užitečné rozhodnout, zda intervence v oblasti sociální opory bude mít funkci pokusu o doplnění něčeho chybějícího anebo pokusu o zásadnější změnu nepříznivého *statu quo*.
2. Protože může existovat více než jeden deficit sociální opory, musíme uplatnit více funkcí sociální opory najednou, abychom jedinci pomohli. Je tedy užitečnější diagnostikovat jednotlivé specifické potřeby opory u daného jedince, než prohlašovat obecně, že dotyčný potřebuje „sociální oporu“.
3. Musíme mít na paměti, že dopad (ať už pozitivní nebo negativní) naší specifické pomoci danému člověku, může záviset na tom, zda tento člověk dostává nebo nedostává ještě nějakou další, odlišnou sociální oporu od někoho jiného (Eckenrode, Hamilton, 2000).

Intervence v oblasti sociální opory tedy nemusí mít vždy jen pozitivní účinky. Přitom se o sociální opoře obvykle píše jako o sociálním jevu, který má převážně příznivé účinky. Existují ovšem případy, kdy sociální opora – ač je nabízena, poskytována i přijímána – **působí negativně**.

Podívejme se podrobněji právě na tyto specifické případy. Cíle našeho přehledové článku tedy jsou: 1. zmapovat případy, kdy sociální opora působí spíše negativně, 2. shrnout

věcné i terminologické rozdíly mezi těmito případy, 3. podrobněji popsat a analyzovat tzv. obtěžující oporu.

Věcné a terminologické rozdíly

Po věcné i terminologické stránce je třeba rozlišit několik případů negativně působící sociální opory. J. Křivohlavý mluví o *odvrácené straně* sociální pomoci (Křivohlavý, 2001, s.110 a násl.). Zmiňuje především tyto případy: nadměrná pomoc člověku v tísní, která zvyšuje závislost na druhých, snižuje sebepojetí, sebehodnocení, potlačuje snahy o soběstačnost, sebeobsluhu; nevhodná forma pomoci, kdy se ignorují skutečné potřeby člověka a poskytuje se mu něco, co v dané chvíli nepotřebuje; nevhodné pořadí a typ pomoci, kdy se ignorují představy člověka v tísní o tom, kdy, co a v jakém sledu by bylo nevhodnější dělat.

Později se citovaný autor soustředil na tzv. negativní sociální výměny (*negative social exchanges*). Charakterizoval je podle Ruehlmana a Karolyho (1991) jako afektivně nepříznivé, vzdorné, konfliktní, nepřátelské či zraňující transakce mezi lidmi. Zajímal se především o tyto projevy: netrpělivost, necitlivost, vyrušování až obtěžování, zesměšňování, nepřátelský postoj (Křivohlavý, 2002a).

Rovněž I. Šolcová a V. Kebza (1999, s.28 a násl.) rozebírají *odvrácenou tvář* sociální opory. Její rizika u *poskytované* opory spatřují: v negativních interpersonálních vztazích (nesouhlas, přemrštěné nároky, konflikty, kriticismus), v pozitivních mezilidských vztazích, které se míjejí zamýšleným účinkem (nedostatečná či nadměrná stimulace, stereotypnost vztahu, nutnost sledovat předkládaný vzor, vytváření závislosti, manipulování s člověkem). Rizika u *získané* sociální opory zase vidí: v ohrožení sebeúcty, sebedůvěry, sebeznevážení příjemce, ve snížení jeho autonomie, autodeterminace, v navození pocitu bezmoci, manipulovanosti. To vše může vyústit v pocity úzkosti, viny, nesvéprávnosti. V samostatné studii (Mareš, 2001) jsme uvažovali o případech, kdy je sociální opora nabízena, ale příjemcem je vnímána jako záležitost nepříjemná, dehonestující anebo je nabízená pomoc přímo odmítána. Frustrován je poskytovatel pomoci.

Důvody jsou zřejmé. Potřebu sociální opory může jinak vnímat jedinec sám a jinak případný poskytovatel sociální opory. Jedinec, který prožívá zátěžovou situaci na jedné straně - a potenciální poskytovatel na straně druhé - mohou aktuálně prožívanou zátěž vnímat a hodnotit rozdílně. Odtud plyne i jejich rozdílný pohled na potřebnost poskytování sociální opory.

Výzkumy sociální opory se těmito tématy dostávají na novou úroveň. Ukazuje se, že bude výhodné postupně integrovat poznatky tří oblastí: výzkumů sociální opory, výzkumů sociální psychologie a výzkumů psychologie osobnosti (Pierce et al., 1997). My dodáváme, že analogicky bude třeba integrovat uvedené poznatky do poradenské, pedagogické i školní psychologie a nepochybně též do lékařské psychologie a psychologie zdraví.

Právě jsme konstatovali, že se mohou lišit pohledy aktérů na naléhavost situace a na potřebu poskytnout pomoc. V zásadě existují čtyři možnosti, které přibližuje tab.1. Z jejího obsahu vyplývá, že pouze ve dvou případech nastává soulad ve vnímání jedincových potřeb. Ve dvou dalších případech dochází k nesouladu, který navozuje u lidí frustraci, pocit ukřivdění.

Tab. 1 Míra shody mezi poskytovatelem a příjemcem sociální opory (modifikované podle Hupceyová, 1998)

		subjektivní odhad:	
		poskytovatel sociální opory se domnívá, že příjemce sociální oporu potřebuje	nepotřebuje
skutečnost: příjemce potřebu sociální opory	má	sociální opora je nabízena a je přijata <i>oboustranná spokojenost</i>	sociální opora není nabídnuta, přestože ji příjemce očekává <i>frustrace příjemce</i>
	Nemá	sociální opora je sice nabízena, ale je příjemcem odmítnuta <i>frustrace poskytovatele</i>	obě strany se shodují v tom, že sociální opory není třeba <i>oboustranná spokojenost</i>

Pochopitelně, že existují případy, kdy velmi záleží na míře, v níž je člověk ochoten si vůbec přiznat, že má problémy; dále záleží na jeho ochotě se svými problémy něco dělat. Detaily přibližuje tab.2.

Tab.2 Rizikové chování a sociální opora (Mareš, 2004)

		jedincovo aktuální chování	
		je rizikové	není rizikové
jedinec	má potřebu pomoci	nespokojen, uvědomuje si rizika; těžiště problémů je ve skupině	nespokojen, těžiště problémů je v něm; překonal zábrany
	nemá potřebu pomoci	spokojen, neuvědomuje si rizika; těžiště problémů je ve skupině i v něm	nespokojen, těžiště problémů je v něm; nepřekonal zábrany
příklady		závadová parta, sekta	nemoc, obavy, osamění

Z tab.2 je zřejmé, že ne vždy má jedinec potřebu přijmout vnější pomoc a ně vždy považuje to, co dělá a prožívá, za rizikovou záležitost. Jsou ovšem případy, kdy si uvědomuje závažnost své situace, ale sám nenachází sílu k tomu, aby tuto situaci změnil.

Stranou zde ponecháváme případy, kdy jedinec neumí vhodným způsobem požádat o sociální oporu, neovládá dovednosti potřebné pro získání pomoci (*help-seeking*) anebo případy, kdy jedinec programově odmítá jakoukoli pomoc (*avoiding help-seeking*).

Selhávající a nepomáhající sociální opora

Zavedení těchto pojmů je spojeno s určitým rizikem, neboť vnáší do psychologie hodnotící soudy. Uvědomoval si to už v r. 1975 S. Cobb, když uvažoval nad tím, zda je vhodné „vymýtat ďábla hodnotících soudů“ z vědeckého diskursu. Upozorňoval, že obdobné debaty se vedly už při zavádění pojmů obrana, distres, zvládání zátěže; prohlásil, že připuštění jiných pohledů nedělá apriorně určitou disciplínu méně vědeckou.

V současné době se už běžně zdůrazňuje, že je třeba zkoumat transakční procesy sociální opory v celé jejich šíři. Označení výchozích pojmů však variuje.

Mluví se o:

- absenci sociální opory (*lack of social support*), viz např. Kaltiala-Heino et al. (2001), Brewin et al. (2000)
- selhávající sociální opoře (*failed social support*), viz např. Rossová, Lutzová, Lakey (1999), Mareš (2002)
- obtěžující sociální opoře (*intrusive social support*), viz např. Pomerantzová, Eatonová (2001)
- nepomáhající, neužitečné opoře (*unhelp support*), viz např. Trobstová (2000)
- malé, chabé sociální opoře (*poor social support*), viz např. Källestål et al. (2000).

Poslední dva případy představují mírnější formy nedostačivosti sociální opory

Člověk, který už i tak prožívá distres, je navíc frustrován nedostatečností sociální opory, na kterou čekal a spoléhal. Zažívá **zklamání**, které ještě prohlubuje trvající distres. Podle typu jedince, typu zátěžové situace, typu důsledků může jít jen o drobnou životní epizodu, na níž posléze člověk zapomene. Může však jít také o traumatizující zážitek, který zpochybní důvěru v konkrétního člověka či skupinu lidí. Dokonce může jít o životní zlom, pocit zrady od těch, na které spoléhal a zdroj nedůvěry v lidi obecně. Neposkytnutí či opožděné poskytnutí sociální opory tedy může být svými důsledky vážnější záležitostí, než původní stresující událost.

Obtěžující opora

Obtěžující opora je jev, který je znám po staletí. Do odborné literatury jej jako speciální pojem zřejmě uvedly jako první E. Pomerantzová a M. Eatonová^{**} ve studii, která se zabývala tím, jaké postupy volí rodiče, když se snaží pomáhat svým dětem s domácími úkoly.

Obtěžující oporu (*intrusive support*) pro účely svého výzkumu definovaly takto: jde o takové případy rodičovského kontrolování domácí přípravy dětí s cílem ujistit se, že je správná, kdy dítě samo o kontrolu nestojí (ale rodiče přesto jeho činnost *monitorují*) a pomáhání dítěti ve chvílích, kdy samo dítě o pomoc nežádalo, ale rodiče mu přesto *pomáhají* (Pomerantz, Eaton, 2001, s. 175).

Tento dílčí případ se pokusíme zobecnit. Můžeme říci, že **obtěžující sociální opora** je specifickým případem *vnímané* opory. Jedinec v zátěžové situaci dostává sociální oporu, kterou si sám nevyžádal, ani si ji nepřeje; dostává ji v rozsahu, který vnímá jako nadměrný; od lidí, které o ni nepožádal; ve specifických sociálních situacích, které ohrožují jeho potřebu autonomie a autodeterminace, vnímání vlastní zdatnosti, jeho sebepojetí, sebeúctu. Taková sociální opora je vnímána jedincem jako opora obtěžující, až devalvující, signalizující jeho závislost na druhých. Jedinec s takovou oporou vnitřně nesouhlasí a okamžitě nebo po určité době dává najevo svůj nesouhlas poskytovateli i okolí (Mareš, 2003).

^{**}) Použili jsme sloveso „uvedly“, neboť jej autorky samy nevymyslely. Ve svém článku děkují anonymnímu recenzentovi, že jim tento výstižný výraz navrhl.

Dodejme, že dôraz je položený na subjektívne vnímanie a hodnotenie poskytovanej opory *příjemcem*. Pokiaľ jde o poskytovateľa sociálnej opory, nemusí byť z jeho strany negatívny efekt predem zamýšľaný. V rade prípadov je snaha pomoci (zejména u laických poskytovateľov sociálnej opory) vedena dobrými úmyslami, no pozorovateľ hodnotí vznikajúcu situáciu ako situáciu jedince ohrozujúcu; jedincovy schopnosti a dovednosti sa s ňou vyrovnávať posudzuje ako nedostačujúcu. Poskytovateľ opory má obavy, že jedinec záťažovou situáciou nezvládne, bojí sa závažných dôsledkov takového nezvládnutia, a preto sa rozhodne sám zasiahnuť a pomoci.

Tento jav, akokoľko je z bežného života dobre známy (rodičom, učiteľom, školným, poradenským i klinickým psychologom, zdravotníkom, sociálnymi pracovníkmi), není teoreticky, ani výskumné dostatočne probádaný. Ďalší výklad shrnuje podstatné časti našej dřívější studie (Mareš, 2003).

Z badateľského pohľadu lze o obtěžující opoře uvažovať buď jako o aktivitě vázané na konkrétní situaci, anebo o aktivitě transsituační, typické pro způsob jednání v mnoha situacích, ve většině situacích. Z toho plyne, že můžeme rozlišit dvě podoby: strategii a styl. **Strategii** (nebo v jiné terminologii obvyklým postupem, praktikovaným jednáním, praktikou) se obvykle rozumí postup, jakým se dosahuje specifických cílů ve specifických situacích. Oproti tomu se **stylem** se označuje souhrn chování nebo pravidelná konstelace chování, která je typická pro interakci rodiče-dítě v nejrůznějších situacích; předpokládá se o něm, že vytváří všeprostupující interakční klima. Rodiče mohou používat občas vůči svým dětem obtěžující suportivní strategii. Existují však i rodiče, kteří si vypracovali obtěžující suportivní styl svého jednání s dítětem (někdy doprovázený i projevy negativních emocí) v různých situacích, nejen těch, které souvisejí se školou (Pomerantz, Eaton, 2001).

Jiné rozdělení obtěžující sociální opory vychází z rozlišení její vnější a vnitřní podoby. Jeden typ tvoří obtěžující suportivní **chování**, které je dobře pozorovatelné, registrovatelné, měřitelné. Druhý typ tvoří procesy typu **přesvědčení** o vhodnosti, správnosti, nutnosti takového postupu (na straně poskytovatele), **očekávání** (na straně příjemce) apod., tedy procesy obtížněji zjištěitelné.

V principu můžeme obtěžující oporu zkoumat nejméně ze šesti různých, navzájem se doplňujících pohľadů: s důrazem na zvláštnosti příjemce, na zvláštnosti poskytovatele, dále s důrazem na zvláštnosti činností, které má jedinec vykonat, na zvláštnosti interakce mezi poskytovatelem a příjemcem, na zvláštnosti sociální situace, v níž se vše odehrává a konečně s důrazem na širší kontext celého dění - na životní cestu jedince.

Protože se naše studie vřazuje do proudu výzkumů, které se zajímají o vztahy mezi osobnostmi a sociálními procesy, soustředíme se pouze na dva aspekty.

Zvláštnosti potenciálního příjemce opory

Obecně lze říci, že se dají očekávat rozdíly dané pohlavím a věkem. **Pohlavní rozdíly** lze vysvětlit mj. poněkud rozdílnou socializací chlapců a dívek a poněkud rozdílnými zvnitřněnými očekáváním. **Věkové rozdíly** jsou determinovány specifickostí jednotlivých věkových období, zejména pak prepuberty, puberty a adolescence.

Specifickou oblastí jsou potřeby. Lidské **potřeby** – jak známo –klasifikují různé teorie různým způsobem. Pro naše téma je užitečná autodeterminační teorie Deciho a Ryana (1987), která rozlišuje tři důležité potřeby: potřebu být nezávislý, dělat si věci po svém; potřebu někam patřit a konečně potřebu být v něčem kompetentní, být v něčem uznávaný. Právě tyto

potřeby vystávají jako naléhavé v období dospívání a jejich urputné prosazování bývá často zdrojem konfliktů mezi dospívajícími a dospělými.

Sociální oporu může jedinec vnímat a hodnotit rozdílně podle toho, zda – z jeho pohledu - posiluje jeho nezávislost, samostatnost, jeho autonomii či nikoli. Jedinec s vyšší potřebou autonomie bude poskytovanou pomoc hodnotit negativněji, než jedinec s nízkou potřebou. Obdobně tomu bude u jedinců s vysokou či nízkou potřebou být v něčem kompetentní.

Jinou velkou skupinou jsou **aktuální psychické stavy**. Jmenujme např. únavu, strach, o kterých bylo již mnoho napsáno.

Zvláštnosti poskytovatele opory

Při dalším výkladu můžeme zvolit dvě cesty. První cesta vede k upozornění na ty zvláštnosti poskytovatele, které s velkou pravděpodobností vyústí v negativní důsledky; navodí u příjemců pocit, že opora je nevhodná, nepřijatelná. Druhá cesta směřuje k výčtu těch zvláštností poskytovatele, které mají naopak pozitivní dopad, dovolují předejít případům, kdy by děti či dospívající hodnotili oporu jako nevhodnou, obtěžující.

Začněme **negativními** zvláštnostmi. U potenciální poskytovatelů sociální opory se Pomerantzová a Eatonová (2001) zamýšlely nad těmito zvláštnostmi:

- nejistotou matky, zda její dítě splní požadavky školy;
- anticipováním školního selhání dítěte;
- atribuováním příčin možného neúspěchu dítěte (absence sociální kompetence, nedostatečná domácí příprava);
- obavy z neúspěchu dítěte při důležitém zkoušení za půl roku;
- způsobem kontroly a řízení psychického vývoje dítěte takovými postupy jako je verbální donucování anebo nepřikládání velké vážnosti či přímo ignorování pocitů dítěte.

U **rodičů** může hrát významnou roli také jejich netrpělivost či dokonce hostilita: negativní zpevňování chybných dětských výkonů, projevy rodičovského vzteku či odmítání dítěte (van Aken, 1994). Nejde však jenom o rodiče dětí.

Ryan a Grolnick (1986) se zajímali o žákovské vnímání klimatu výuky, které navozuje v hodině **učitel**. Zkoumali, zda v učitelově přístupu k žákům převládá spíše snaha je kontrolovat, neustále vše řídit, o všem rozhodovat sám, anebo spíše snaha být žákům oporou a podporovat jejich samostatnost, nezávislost, autonomii; studovali, co tyto dva přístupy udělají se žáky. Zjistili, že žáci, kteří svého učitele vnímali jako suportivního, podporujícího jejich autonomii, byli vnitřně motivovanější pro učení, cítili se kompetentnější a více si věřili, než žáci, kteří zažívali opakovaně jen kontrolu a vnější řízení.

Druhý směr úvah se orientuje **pozitivně**. Van Aken (1994) se zamýšlí nad pěti příznivými charakteristikami poskytovatelů opory - rodičů. Jmenuje citlivou odpovědnost (*sensitive responsibility*), empatičnost, kvalitu pokynů a doporučení dávaných dítěti, způsob vnějšího řízení nebo společného řízení dětské činnosti (*regulation or coregulation*) a projevení respektu k dětské autonomii, nezávislosti (*showing of respect for the child's autonomy*).

Objevuje se také specifická proměnná, která v sobě spojuje jak zvláštnosti jedince poskytujícího sociální oporu, tak zvláštnosti interakce mezi ním a potenciálním příjemcem opory. Jde o proměnnou **autonomní opora, opora podporující autonomii** (*autonomy support*). Vyjadřuje připravenost poskytovatele opory podívat se na problém z hlediska příjemce a uvědomit si složitost kontextu svého jednání. Poskytovatel opory chápe pocity

potenciálního příjemce, vžívá se do jeho starostí a nesnaží se jej kontrolovat a řídit. Citlivě se stará o jeho „skutečné já“, respektuje jeho osobnost; umožňuje mu, aby projevil své pocity, usnadňuje mu pokusy o vlastní iniciativu, o autoregulaci. Opakem autonomní opory není opora posilující závislost (*dependency*), nýbrž heteronomii (*heteronomy*) (viz Ryan, Solky, 1996). Je zajímavé, že citovaní autoři nepoužívají výslovně pojem heteronomní opora, i když by se logicky nabízel jako opozitum.

Obecnější souvislosti obtěžující opory

Výše jsme už zmínili, že obtěžující sociální opora je specifickým případem *vnímané opory*. Daný jedinec, který se ocitl v zátěžové situaci, dostává sociální oporu, kterou:

- si sám nevyžádal, ani si ji nepřeje
- dostává ji v podobě, která mu nevyhovuje
- dostává ji v rozsahu, který vnímá jako nadměrný
- od lidí, které o ni nepožádal
- ve specifických sociálních situacích, které ohrožují jeho „já“.

Zastavme se blíže u třetí charakteristiky obtěžující opory. Jedinec dostává sociální oporu, která z jeho pohledu není v pořádku svou frekvencí a rozsahem. Jak četnost opory, tak velikost „dávky“ opory *vnímá jako nadměrné*. Nejde tedy o binární dimenzi dostat-nedostat pomoc, nýbrž o přiměřenost jejího rozsahu. Přiměřenost možností jedince, povaze úkolu, podmínkám řešení úkolu a celé sociální situaci.

Kde stanovit onu hranici mezi ještě akceptovatelnou a už obtěžující oporou? Jak tuto hranici nazvat? Terminologicky bychom si mohli vypůjčit pojem, který zavedli Demaray a Maleckiová (2002) byť poněkud v jiné souvislosti. Mluví o **kritické úrovni** vnímané sociální opory (*critical level of perceived social support*) a míní tím *zprůměrovanou* hodnotu vnímané sociální opory u *populace* dětí a dospívajících, po níž už dochází k prokazatelným změnám v jejich chování. Nám však jde o **individuální** kritickou úroveň vnímané opory.

Celý předchozí výklad byl postaven na nevysloveném předpokladu, že existuje sociální opora pozitivní, poskytovaná včas, citlivě, vděčně přijímaná a pak sociální opora negativní, poskytovaná nevhodně, necitlivě a přijímaná jako obtěžující. Ve skutečnosti *nelze* vést tak **ostrou dělicí čáru** mezi jednotlivými typy poskytované sociální opory a jednotlivými sociálními situacemi, za nichž je opora poskytována.

V reálném životě se můžeme setkat s případy, kdy rodiče poskytují sociální oporu, jež se vyznačuje jak pozitivními, tak negativními aspekty **najednou**. Jde o případy, kdy rodiče kontrolují domácí přípravu dětí, radí mu, přezkušují ho, i když si dítě takovou pomoc nepřeje a současně mu dávají najevo, že ho mají rádi, že jim na něm záleží, že ho chtějí uchránit budoucích obtížích. Pro tyto snahy rodičů se razí termín, který se obtížně překládá – *involvement* (např. Grolnick, Slowiacek, 1994). Vyjadřuje rodičovské zaangažování, zapojení do domácí přípravy, spoluúčast a současně zanícení, zapálení pro věc. Velmi dobře podvojnost této rodičovské opory vyjadřuje podtitul jednoho článku: vím, že mě mají rádi, ale vyvolávají ve mně pocit, že jsem nekompetentní (Pomerantz, Eaton, 2000).

Závěry

Přehledová studie přiblížila vznik sociální opory a hlavní přístupy k jejímu zkoumání. Upozornila na ambivalentnost fungování sociální opory a konstatovala, že ve většině domácích prací se zdůrazňují převážně její pozitivní účinky a pomíjejí či podceňují účinky negativní. Studie proto analyzovala věcné i terminologické rozdíly u negativního působení sociální opory. Odlišila mj. opora malou, chabou, nepomáhající obtěžující, selhávající, absentující.

Připomněla, že negativní účinky sociální opory nejsou pokaždé záležitostí samotného příjemce sociální opory, ale též poskytovatele opory, referenční skupiny, na jejíž mínění jedinec dá; ve hře je sociální situace, v níž se vše odehrává.

Detailní pozornost věnovala studie tzv. obtěžující opoře. Charakterizovala zvláštnosti poskytovatele i příjemce sociální opory. Diskutovala problémy související s rozvojem nebo tlumením autonomie jedince, o kritické úrovni pozitivnosti poskytované opory a souběžným působením opory na jedince jak negativně, tak pozitivně.

Zdá se, že otázky negativních dopadů (i dobře míněné sociální opory) jsou v mnoha směrech ještě nezodpovězené. Přestavují inspirující téma pro teorii, empirický výzkum i psychologickou praxi.

Studie vznikla s podporou GA ČR, grantový projekt č. 406/01/0659.

Literatura

Aken, van M.A.: The Transactional Relations Between Social Support and Children's Competence. In: Nestmann, F., Hurrelman, K. (Eds.) Social Support in Childhood and Adolescence. Berlin, Walter de Gruyter 1994: 131-148. ISBN 3-11-014360-7.

Brewin, C.R., Andrews, B., Valintine, J.D.: Meta-Analysis of Risk Factors for Posttraumatic Stress Disorder in Trauma-Exposed Adults. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68, 2000, 5: 748-766.

Caplan, G.: Support Systems and Community Mental Health. New York, Behavioral Publishing 1974.

Cassel, J.: The Contribution of the Social Environment to Host Resistance. American Journal of Epidemiology, 104, 1976, 2: 107-123.

Cobb, S.: Epilogue: Meditations on Psychosomatic Medicine. International Journal of Psychiatry in Medicine, 6, 1975, 331-336.

Cobb, S.: Social Support As a Moderator of Life Stress. Psychosomatic Medicine, 38, 1976, 5: 300-313.

Deci, E.L., Ryan, R.M.: The Support of Autonomy and the Control of Behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 1987, 1024-1037.

Demaray, M.K., Malecki, C.K.: Critical Level of Perceived Social Support Associated with Student Adjustment. School Psychology Quarterly, 17, 3: 2002: 213-241.

- Eckenrode, J., Hamilton, S.: One-to-One Support Intervention. In: Cohen, S., Underwood, L.G., Gottlieb, B.H. (Eds.) Social Support Measurement and Intervention. Oxford, Oxford University Press 2000. 246-277. ISBN 0-19-512670-X.
- Grolnick, W.S., Slowiaczek, M.L.: Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 64, 1994, 237-252.
- Hupcey, J.E.: Social Support: Assessing Conceptual Coherence. *Qualitative Health Research*, 8, 1998, 3: 304-318.
- Källestål, C., Dahlgren, L., Stenlund, H.: Oral Health Behaviour and Self-Esteem in Swedish Children. *Social Science and Medicine*, 51, 200, 1841-1849.
- Kaltiala Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., Laippala, P.: Adolescent Depression: The Role of Discontinuities in Life Course and Social Support. *Journal of Affective Disorders*, 64, 2001, 2/3: 155-166.
- Křivohlavý, J.: Psychologie zdraví. Praha, Portál, 2001. 279 s. ISBN 80-7178-551-2.
- Křivohlavý, J.: Negativní sociální projevy. In: Mareš, J. a kol.: Sociální opora u dětí a dospívajících II. Hradec Králové, Nucleus 2002: 64-68. ISBN 80-86225-25-9. (a)
- Křivohlavý, J.: Sociální opora v intervenčních programech. *Československá psychologie*, 46, 2002, 4: 340-346. ISSN 0009-062X.(b)
- Lakey, B., Cohen, S.: Social Support Theory and Measurement. In: Cohen, S., Underwood, L.G., Gottlieb, B.H.(Eds.): Social Support Measurement and Intervention. New York, Oxford University Press, 2000, ISBN 0-19-512670-X, s.29-52.
- Mareš, J.: Nevyužívání či odmítání sociální opory. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 36, 2001, 3: 214-224. ISSN 0555-5574.
- Mareš, J.: Selhávání sociální opory: případy, kdy je nedostatečná nebo nepřichází vůbec. In: Mareš, J. a kol.: Sociální opora u dětí a dospívajících II. Hradec Králové, Nucleus 2002: 79-90. ISBN 80-86225-25-9.
- Mareš, J.: Necitlivě poskytovaná sociální opora – obtěžující opora. In: Mareš, J. a kol.: Sociální opora u dětí a dospívajících III. Hradec Králové, Nucleus 2003: ISBN 80-86225-47-1.
- Mareš, J.: Negativní aspekty sociální opory. Referát na konferenci Sociálne procesy a osobnosť. Stará Lesná, 23.9. 2004.
- Mareš, J. a kol.: Sociální opora u dětí a dospívajících I. Hradec Králové, Nucleus 2001, 152 s. ISBN 80-86225-19-4.
- Mareš, J. a kol.: Sociální opora u dětí a dospívajících II. Hradec Králové, Nucleus 2002, 188 s. ISBN 80-86225-25-9.
- Mareš, J. a kol.: Sociální opora u dětí a dospívajících III. Hradec Králové, Nucleus 2003: ISBN 80-86225-47-1.
- Pierce, G.R., Lakey, I.G., Sarason, I.G., Sarason B.R., Joseph, H.J.: Personality and Social Support: A Conceptual Overview. In: Pierce, G.R., Lakey, I.G., Sarason, I.G., Sarason B.R.(Eds.) Sourcebook of Theory and Research on Social Support and Personality. New York, Plenum Press 1997, 3-18. ISBN 0-306-45535-8.

Pomerantz, E.M., Eaton, M.M.: Developmental Differences in Children's Conceptions of Parenteral Control: „They Love Me, But They Make Me Feel Incompetent“. *Merril-Parnell Quarterly*, 46, 2000, 140-167.

Pomerantz, E.M., Eaton, M.M.: Maternal Intrusive Support in the Academic Context: Transactional Socialization Processes. *Developmental Psychology*, 37, 2001, 2: 174-186. ISSN 0012-1649.

Ross, L.T., Lutz, C.J., Lakey, B.: Perceived Social Support and Attributions for Failed Support. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1999, 7: 896-902.

Ruehlman, R.S., Karoly, P.: With a Little Flak from My Friends: Development and Preliminary Validation of the Test of Negative Social Exchanges (TENSA). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3, 1991, 1: 97-104.

Ryan, R.M., Grolnick, W.S.: Origins and Pawns in the Classroom: Self-Report and Projective Assessment of Individual Differences in Children's Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1986, 550-558.

Ryan, R.M., Solky, J.A.: What Is Supportive about Social Support? In: Pierce, G.R., Sarason, B.R., Sarason, I.G. (eds.) *Handbook of Social Support and the Family*. New York, Plenum Press 1996: 249-267. ISBN 0-306-45232-4.

Šolcová, I., Kebza, V.: Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Čs. psychologie*, 43, 1999, 1: 19-38.

Thoits, P.A.: Social Support and Psychological Well-Being: Theoretical Possibilities. In: Sarason, I.G., Sarason, B.R. (Eds.) *Social Support: Theory, Research, and Application*. Dordrecht, Martinus Nijhoff, 1985: 51-72.

Trobst, K.K.: An Interpersonal Conceptualization and Quantification of Social Support Transactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 2000, 8: 971-986.

„ZROZUMITEĽNÁ“ LÁSKA: SLOVENSKÁ VERZIA STERNBERGOVEJ 3-DIMENZIONÁLNEJ ŠKÁLY

Martina MARTINOVSKÁ*, Marek FALAT**

*FSEV UK Bratislava, **UEPs SAV Bratislava

Abstrakt

Predkladaná štúdia je zameraná na prvé overenie Slovenskej verzie Sternbergovej škály lásky, ktorej východiskom je autorova tzv. triangulačná teória lásky. Metodika identifikuje 3 dimenzie lásky: intimitu, vášeň a záväzok. Zaznamenali sme stredne silný vzťah medzi jednotlivými dimenziami v aspekte vnímanej reality. Medzi aspektom vnímanej reality a aspektom subjektívneho ideálu lásky sme zistili stredne silný, až silný vzťah. Rozdiel medzi mužmi a ženami sa v aspekte vnímanej reality, ani v aspekte subjektívneho ideálu neukázal ako štatisticky signifikantný.

Výskumný problém

Medzi najznámejšie teórie lásky patria **typológia štýlov lásky**, ktorú vypracoval J. A. Lee (1997) a teória **trojuholníkovej koncepcie lásky** R. J. Sternberga (1986, 1998).

J. A. Lee (1997) identifikoval tri základné typy lásky: eros – romantickú, vášnivú lásku; ludus – hravú lásku; storge – priateľskú lásku. Kombináciou týchto troch typov lásky určil ďalšie tri typy: pragma (ludus+storge) – rozumná láska; mania (eros+ludus) – majetnícka láska; agape (eros+storge) – nesebecká, altruistická láska.

Podľa R. J. Sternberga (1986, 1998) sa láska skladá z troch hlavných komponentov: **intimity, vášne a záväzku**. Sú rôzne stabilné a jednotliviec má nad nimi rôznu mieru kontroly. Napr. intimita a záväzok sa zdajú relatívne stabilné v blízkych vzťahoch, kým vášeň môže kolísať. Podľa kombinácií týchto troch komponentov lásky autor identifikoval 7 rôznych typov lásky:

TAXONÓMIA DRUHOV LÁSKY			
Typ lásky	INTIMITA	VÁŠEŇ	ZÁVAZOK
Neláska (nonlove)	- (absentuje)	-	-
Zaľúbenie (liking)	+ (je prítomná)	-	-
Zaslepená (infatuated)	-	+	-
Prázdna (empty)	-	-	+
Romantická (romantic)	+	+	-
Priateľstvo (companionate)	+	-	+
Pochabá (fatuous)	-	+	+
Úplná (consummate)	+	+	+

Obr. 1: Taxonómia druhov lásky podľa R. J. Sternberga (1998)

Trojuholníky sa môžu líšiť:

- veľkosťou (amount of love)
- tvarom (tvar ilustruje nerovnaký podiel jednotlivých komponentov v láske)
- v tom, či reflektujú realitu (the real relationship)
- v ideálnej predstave o vzťahu (the ideal relationship)

Podiel zastúpenia rôznych komponentov v láske sa dá vyjadriť z dvoch aspektov, a to: aspektu vnímanej reality a aspektu subjektívneho ideálu. R. J. Sternberg uvádza, že existujú štyri možné vzťahy medzi realitou a ideálom vo vzťahu: **ideálna zainteresovanosť** (ideal involvement) – kde sa realita a ideál takmer zhodujú, **nedostatočná zainteresovanosť** (underinvolvement) – kde je realita zastúpenia komponentov nižšia, ako by si jednotlivec želal, **nadmerná zainteresovanosť** (overinvolvement) – kde je realita zastúpenia komponentov vyššia, ako by si jednotlivec prial, **nezhodná zainteresovanosť** (misinvolvement) – predstavuje nezhodnosť tvarov trojuholníka ilustrujúceho realitu a trojuholníka ilustrujúceho ideál.

Medzi uvedenými koncepciami lásky môžeme nájsť niekoľko odlišností. Napríklad dva elementy v koncepcii Lea (1977), konkrétne Pragma a Ludus, nemajú svoj protipól v Sternbergovej koncepcii (1998). Podľa zistení Arona a Westbaya (1996) však tieto dva elementy nespádajú pod pojem láska ani v predstavách laických posudzovateľov.

METÓDA

Operacionalizáciu k nášmu výskumu predstavuje Sternbergov dotazník trojdimenzionálnej škály lásky pozostávajúci zo 45 položiek. Výberový súbor tvorilo 60 participantov (30 Ž a 30 M) vo veku 20-30 rokov, ktorí boli požiadaní, aby otázky v dotazníku (pozri prílohu I.) ohodnotili dvakrát s použitím 7 stupňovej ordinálnej škály. **Prvé hodnotenie** má vyjadrovať, do akej miery súhlasia, že výrok vyjadruje, ako sa cítia v ich vzťahu, a **druhé** nakoľko si myslia, že by to v ich vzťahu malo byť bez ohľadu na to, aká je realita.

VÝSLEDKY

1. Existuje rozdiel medzi dimenziami vnímanej reality u mužov a u žien?

pohlavie		INTIMITA vnímanej reality	VÁŠEŇ vnímanej reality	ZÁVÄZOK vnímanej reality
Muži	Grouped Median	5,9867	5,5667	6,1
Ženy		6,0833	5,3667	6,1333

Tab. 1: Priemerné hodnoty komponentov lásky v aspekte vnímanej reality
Pozn.: muži N1 = 30 ženy N2 = 30

Rozdiel medzi ženami a mužmi v dimenzii intimity v aspekte vnímanej reality sa neukázal ako štatisticky významný ($U = 438,500$, $p = 0,865$). Rozdiel medzi ženami a mužmi v dimenzii intimity v aspekte vnímanej reality sa neukázal ako štatisticky významný ($U =$

415,500, $p = 0,609$). Rozdiel medzi ženami a mužmi v dimenzii záväzku v aspekte vnímanej reality sa tiež neukázal ako štatisticky signifikantný ($U = 365,500$, $p = 0,211$).

Z výsledkov môžeme konštatovať, že rozdiel medzi mužmi a ženami v dimenziách intimity, vášne a záväzku v aspekte vnímanej reality sa neukázal ako štatisticky signifikantný.

2. Existuje rozdiel medzi dimenziami subjektívneho ideálu u mužov a u žien?

pohlavie		INTIMITA subjektívneho ideálu	VÁŠEŇ subjektívneho ideálu	ZÁVÄZOK subjektívneho ideálu
Muži	Grouped Median	6,6111	5,8222	6,4667
Ženy		6,7417	5,8667	6,6222

Tab. 2 : Priemerné hodnoty komponentov lásky v aspekte subjektívneho ideálu

Pozn.: muži $N_1 = 30$ ženy $N_2 = 30$

Rozdiel medzi ženami a mužmi v dimenzii intimity v aspekte subjektívneho ideálu sa neukázal ako štatisticky signifikantný ($U = 337,500$, $p = 0,095$). Rozdiel medzi ženami a mužmi v dimenzii vášne v aspekte subjektívneho ideálu sa neukázal ako štatisticky signifikantný ($U = 396,500$, $p = 0,424$). Rozdiel medzi ženami a mužmi v dimenzii záväzku v aspekte subjektívneho ideálu sa tiež neukázal ako štatisticky signifikantný ($U = 436,500$, $p = 0,836$). **Z výsledkov môžeme konštatovať, že rozdiel medzi mužmi a ženami v dimenziách intimity, vášne a záväzku v aspekte subjektívneho ideálu sa neukázal ako štatisticky signifikantný.**

3. Existuje významný súvis medzi jednotlivými dimenziami lásky v aspekte vnímanej reality vo vzťahoch?

	INTIMITA A	VÁŠEŇ VÁŠEŇ	ZÁVÄZO K
Korelácie (Pearson)	vnímanej reality	vnímanej reality	vnímanej reality
INTIMITA vnímanej reality	-	0,643	0,568
VÁŠEŇ vnímanej reality	0,643	-	0,694
ZÁVÄZOK vnímanej reality	0,568	0,694	-

Tab. 3: Korelačné vzťahy medzi jednotlivými komponentmi lásky

Z tabuľky 3 je zrejmé, že závislosť medzi jednotlivými dimenziami v aspekte vnímanej reality je stredne silná.

4. Je napätie medzi aspektom vnímanej reality a aspektom subjektívneho ideálu vo vzťahu významné?

Číslo otázky v dotazníku	Korelácia vnímanej reality subjektívneho ideálu (Spearman)	a	p	Číslo otázky v dotazníku	Korelácia vnímanej reality subjektívneho ideálu (Spearman)	a	p
1	0.699	0		24	0.542	0	
2	0.788	0		25	0.517	0	
3	0.295	0,022		26	0.463	0	
4	0.788	0		27	0.710	0	
5	0.571	0		28	0.547	0	
6	0.758	0		29	0.727	0	
7	0.413	0,001		30	0.686	0	
8	0.555	0		31	0.674	0	
9	0.360	0,005		32	0.479	0	
10	0.496	0		33	0.710	0	
11	0.491	0		34	0.353	0,006	
12	0.341	0,008		35	0.592	0	
13	0.450	0		36	0.596	0	
14	0.247	0,057		37	0.666	0	
15	0.654	0		38	0.426	0,001	
16	0.421	0,001		39	0.585	0	
17	0.352	0,006		40	0.688	0	
18	0.455	0		41	0.591	0	
19	0.572	0		42	0.395	0,002	
20	0.337	0,008		43	0.504	0	
21	0.304	0,018		44	0.314	0,015	
22	0.521	0		45	0.445	0	
23	0.598	0					

Tab. 4 : Korelačné vzťahy medzi dvomi aspektmi lásky
 Pozn.: **stredne silná, až silná závislosť** (25 prípadov zo 45)
 slabá, až mierna závislosť (18 prípadov zo 45)
 veľmi slabá závislosť (2 prípady zo 45)

Z výsledkov v tabuľke 4 môžeme konštatovať, že medzi aspektom vnímanej reality a aspektom subjektívneho ideálu existuje stredne silná, až silná závislosť.

DISKUSIA A ZÁVER

Z výsledkov hovoriacich o dosiahnutom skóre v jednotlivých dimenziách lásky môžeme konštatovať, že rozdiel medzi mužmi a ženami sa ani v aspekte vnímanej reality (tab. 1), ani v aspekte subjektívneho ideálu (tab. 2) neukázal ako štatisticky významný. Znamená to, že 3 komponenty lásky majú vo vzťahoch mužov a žien z našej vzorky rovnaké zastúpenie. Napatrné rozdiely v mierne nižšom skóre v intimitate a záväzku a mierne vyššie skóre vo vášni

v **aspekte vnímanej reality** u mužov môžu poukazovať na výraznejší podiel dimenzie vášne vo vzťahu ako u žien. Na druhej strane vyššie skóre vo všetkých dimenziách v **aspekte subjektívneho ideálu** naznačuje u žien želanie väčšieho zastúpenia intimity, záväzku a vášne vo vzťahu (amount of love).

Z ďalších získaných výsledkov je zrejmé, že vzťah medzi jednotlivými dimenziami lásky v aspekte vnímanej reality je stredne silný (tab. 3). Vzťah medzi dimenziou záväzku a vášne získal najvyššiu dosiahnutú korelačnú hodnotu, čo potvrdzuje tvrdenie R. J. Sternberga (1998), že dimenzia záväzku prepája intimitu a vášeň. Môžeme konštatovať, že medzi aspektom vnímanej reality a aspektom subjektívneho ideálu je stredne silný, až silný vzťah (tab. 4), čo poukazuje na fakt, že pre fungovanie vzťahu je dôležité, aby to, čo je v ňom reálne, napĺňalo to, po čom dvaja túžia (Sternberg hovorí o tzv. ideálnej zainteresovanosti). Bolo by zaujímavé skúmať, do akej miery je ideálna zainteresovanosť nutná pre fungovanie vzťahu. Ako by sa prejavil prípadný vplyv ďalších premenných, ako napr. narodenie dieťaťa, či odchod detí z domu, na správanie troch komponentov lásky vo vzťahoch? Ako by vyzerali trojuholníky lásky vo vzťahoch pred rozchodom?

Jednotlivé komponenty lásky majú vo vzťahoch našich participantov približne rovnaké zastúpenie. Takýto stav R. J. Sternberg (1998), označuje pojmom úplná láska – **consummate love**, čo predstavuje najlepší možný stav, ktorý sa dá dosiahnuť. Z nášho hľadiska je to stav málo pravdepodobný, preto by bolo vhodné skúmať lásku na väčšom počte participantov rôzneho veku, a najmä ich diferencovať podľa dĺžky vzťahu. Bolo by zaujímavé skúmať správanie jednotlivých komponentov lásky, ako aj vývin vzťahu reality k ideálu počas trvania vzťahu. Ak sa realita vo vzťahu k ideálu mení, čo spôsobuje tieto zmeny – skúsenosti, osobnosť človeka? Môžeme napríklad predpokladať, že osobnostná vlastnosť zodpovednosť (conscientiousness) bude kladne súvisieť s dimenziou záväzok. Naopak vyšší neurotizmus môže podľa Arona a Westbaya (1996) negatívne ovplyvniť nielen ochotu “viazať sa“, ale aj dlhodobú spokojnosť vo vzťahu.

Literatúra

- ARON, A. - WESTBAY, L., 1996, *Dimensions of the prototype of love*. Journal of Personality and Social Psychology, 70, 535-551.
- ENGEL, G. - et al. , 2002, *The Personality of love scale: Fundamental Motives and traits related to components of Love.*, Personality and Individual differences, 32, 839-853.
- LEE, J.A., 1977, *A typology of styles of loving*. Pers. and Social Psych. Bulletin, 3, 173-182.
- RITOMSKÝ, A., 2001. *Metódy psychologického výskumu: Kvantitatívna analýza dát*. Bratislava.
- STERNBERG, R. J., 1998. *Cupid's Arrow – The course of love through time*. Cambridge University press.
- STERNBERG, R. J., 1997. *Construct validation of a triangular love scale*. European Journal of Social Psychology, 27, 313-335.
- STERNBERG, R. J. - BARNES, M. J., 1988. *The psychology of love*. New Haven. Yale University press.

3D ŠKÁLA LÁSKY R. J. STERNBERGA

(upravili Martina Martinovská a Marek Falat, 2004)

1. Aktívne sa starám o partnerovo blaho.
2. Mám vrúcny vzťah s partnerom.
3. V prípade potreby môžem s partnerom počítať.
4. Môj partner so mnou môže v prípade potreby počítať.
5. Som pripravený/á deliť sa o seba a moje veci s partnerom.
6. Od partnera dostávam veľa emocionálnej podpory.
7. Dávam partnerovi veľa emocionálnej podpory.
8. S partnerom dobre komunikujem.
9. Môj partner znamená pre mňa v živote veľa.
10. S partnerom sme si blízki.
11. S partnerom máme príjemný vzťah.
12. Myslím, že partnerovi naozaj rozumiem.
13. Mám pocit, že mi partner naozaj rozumie.
14. Mám pocit, že partnerovi môžem naozaj veriť.
15. S partnerom sa delím o dôverné informácie o sebe.
16. Len samotný pohľad na partnera ma veľmi vzrušuje.
17. Cez deň na partnera veľa myslím.
18. Naš vzťah s partnerom je romantický.
19. Môj partner je pre mňa veľmi fyzicky prítiažlivý/á.
20. Môjho partnera si idealizujem.
21. Neviem si predstaviť, že by ma niekto urobil takým šťastným/ou, ako som s partnerom.
22. Radšej chcem byť s partnerom ako s niekým iným.
23. Nič nie je pre mňa viac dôležité, ako môj vzťah s partnerom.
24. Obzvlášť mám rád/rada fyzický kontakt s partnerom.
25. V mojom vzťahu s partnerom je niečo magické.
26. Môjho partnera zbožňujem.
27. Svoj život si bez partnera neviem predstaviť.
28. Môj vzťah s partnerom je vášnivý.
29. Keď pozerám romantické filmy alebo čítam romantické knihy, myslím na partnera.
30. Snívam o partnerovi.
31. Viem, že mi na partnerovi záleží.
32. Som odhodlaný/á udržať svoj vzťah s partnerom.
33. Kvôli svojmu záväzku k partnerovi by som nedovolil/a, aby nás ľudia rozdelili.
34. Som si istý/á, že môj vzťah k partnerovi je stabilný.
35. Ničomu by som nedovolil/a, aby stálo v ceste môjmu vzťahu k partnerovi.
36. Predpokladám, že partnera budem milovať po celý život.
37. Vždy budem za partnera cítiť silnú zodpovednosť.
38. Vidím svoj vzťah k partnerovi ako pevný.
39. Neviem si predstaviť ukončenie svojho vzťahu s partnerom.
40. Som si istý/á mojou láskou k partnerovi.
41. Vidím svoj vzťah s partnerom ako stály.
42. Vidím svoj vzťah s partnerom ako dobré rozhodnutie.
43. Cítim zodpovednosť k partnerovi.
44. Vo svojom vzťahu k partnerovi plánujem pokračovať.
45. Aj keď sa s partnerom niekedy ťažko vychádza, zostávam nášmu vzťahu verný/á.

VYUČOVANIE VÝCHOVY K MANŽELSTVU A RODIČOVSTVU: VÝSKUM NÁZOROV¹¹

Radomír MASARYK

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava¹²

Cieľom môjho dizertačného výskumu je preskúmať názory a hodnotové orientácie, ktorými sa riadia realizátori výchovy k manželstvu a rodičovstvu – učiteľky a učitelia, a súčasne aj budúce učiteľky a učitelia – študentky a študenti Pedagogickej fakulty UK v Bratislave. Projekt si kladie za cieľ preskúmať hlavne významy, ktoré súčasné a budúce učiteľky a učitelia pripisujú sexualite, a aké kritériá využívajú pri konštruovaní významov sexuality ako súčasti kvalitného života. Použitými metódami boli kvantitatívny dotazník (n=326) a fókusové skupiny (7). K výsledkom patrí hlavne potvrdenie vplyvu vierovyznania na hodnotovú orientáciu.

1. Úvod

Vo všeobecnosti vychádzajú diskurzy o sexualite najčastejšie z evolučných a biologizujúcich teórií (napr. Weiss, 2001). Na druhej strane, čisto biologickú determináciu ľudskej sexuality a rozdelenia rodových rolí spochybnili napríklad Margaret Mead (1935/1963) či Elain Morgan (1972), kultúrnu a spoločenskú stránku sexuality vo svojich prácach najpozoruhodnejšie preskúmal Michel Foucault (napr. 1976/1999). Viacerí ďalší autori uvažujú aj o spirituálnej či duchovnej stránke sexuality, a sexualitu zakotvujú dispozitívnymi transcendentálnymi hodnotami. V práci sme sa snažili preskúmať, akú úlohu zohrávajú rôzne diskurzy v procese vyučovania výchovy k manželstvu a rodičovstvu.

2. Výchova k manželstvu a rodičovstvu

Predmet výchova k manželstvu a rodičovstvu (Učebné osnovy, 1998) sa na slovenských školách vyučuje v rámci hodín náuky o spoločnosti, (nepovinnej) etickej výchovy, biológie, ale aj v rámci iných predmetov. Pri príprave budúcich učiteľov vyučovania výchovy k manželstvu a rodičovstvu na Slovensku sme pozorovali dva prístupy – **liberálny**, ktorý presadzuje individuálne práva, má otvorený prístup k viacerým aspektom sexuálneho správania (napríklad akceptuje homosexualitu), reflektuje meniace sa rodové role, a skôr sa zameriava na informačnú stránku výchovy a individuálne práva; a **konzervatívny**, ktorý zdôrazňuje prokreačnú funkciu sexuality, stavia na duchovnom zakotvení sexuality a význame rodiny, má konzervatívny prístup k tradičným rodovým roliam, a často vyjadruje reštriktívny postoj k témam ako hormonálna a mechanická antikoncepcia, interrupcie, homosexualita či sexualita realizovaná mimo rámca rodiny.

3. Metódy výskumu

Pri našom výskume sme sa snažili spojiť výhody kvantitatívnych a kvalitatívnych metód. Najprv sme realizovali predvýskum s voľnejšie štruktúrovanými fókusovými skupinami. Následne sme vypracovali dotazník (kvantitatívna časť), kde sme vložili výsledky z predvýskumu. Napokon sme realizovali sériu siedmich už štruktúrovanejších fókusových skupín (kvalitatívna časť). Celkovo sme realizovali 7 skupín, 3 s učiteľkami výchovy

¹¹ Výskum vznikol s podporou grantu UK/1/2004.

¹² PhDr. Radomír Masaryk, Katedra psychológie a patopsychológie, Pedagogická fakulta UK, Račianska 59, 813 34 Bratislava, phd@stonline.sk

k manželstvu a rodičovstvu, a 4 s budúcimi učiteľkami a učiteľmi, terajšími študentkami a študentmi Pedagogickej fakulty UK. Scenár skupín bol semištruktúrovaný.

4. Demografický popis súboru

Celkový počet účastníkov výskumu bol $n=326$. Účastníkov sme oslovovali v bratislavskom kraji (95) pomocou internej pošty Metodicko-pedagogického centra mesta Bratislavy; účastníkov v banskobystrickom kraji sme oslovovali poštou (193). V súbore bolo ďalej 5 účastníkov z iných krajov, a 33 študentov. Z hľadiska pohlavia prevažovali v súbore ženy (88%). Prevažovali vydaté účastníčky/ženatí účastníci (62%). Vekový priemer bol 41 rokov; minimálny vek 19 a maximálny 62. Najviac účastníkov pôsobí na základných (52,5%) a stredných (36,5%) školách. Z pohľadu vierovyznania sa 26,70% účastníkov sa zaradilo k pravidelne praktizujúcim veriacim; 20,9% k príležitostne praktizujúcim veriacim; 11,0% sú členovia cirkví, ale vieru nepraktizujú; 13,5% sú veriaci, ale nie sú členmi cirkví; 26,1% sú ateisti.

5. Kvantitatívna analýza

Body, ktoré vybrala nadpolovičná väčšina všetkých účastníkov ako problémy v oblasti vyučovania výchovy k manželstvu a rodičovstvu z ponúknutých možností k otázke: *Čo podľa Vás predstavuje najväčšie problémy v oblasti vyučovania predmetu „výchova k manželstvu a rodičovstvu“ alebo „sexuálna výchova“?* boli v danom poradí vulgarizácia jazyka o sexualite a vzťahoch, konzumný prístup k sexualite u mladých ľudí, a prístup k informáciám a pornografii cez internet. Sexuálne zneužívanie detí a mladistvých je výrazne významnejšou témou pre študentov ako pre učiteľov; zvolila ju nadpolovičná väčšina študentov, avšak len 27% učiteľov. Podobný trend sa týka aj sexuálne prenosných chorôb. Vulgarizácia jazyka o sexualite a vzťahoch je na druhej strane pre učiteľov najdôležitejšou témou (až 81%), zo skupiny študentov túto položku vybralo len 55%.

Odpovede na otázku: *Ktoré okruhy by podľa vás mali patriť k náplni predmetu „výchova k manželstvu a rodičovstvu“ alebo „sexuálna výchova“?* sme do dotazníka rovnako ako pri predchádzajúcej otázke vybrali na základe predvýskumu. Všetky uvedené témy nominovala nadpolovičná väčšina účastníkov. Učitelia prisudzujú väčšiu dôležitosť (viac ako 10%-ný rozdiel) témam ako sú rodina a vernosť či láska, ale aj anatómia a fyziológia pohlavných orgánov. Viac študentov ako učiteľov (viac ako 10%-ný rozdiel) zase vybralo reprodukčný klaster (počatie, pôrod, antikoncepcia, interrupcia, adopcia) a hodnotový a duchovný pohľad na sexualitu.

Súčasťou projektu bola aj snaha bližšie preskúmať reprezentácie kvality života u cieľovej skupiny. Administrovali sme škálu VAS (Visual Analogous Scale) z dotazníka Comprehensive Quality of Life Scale (ComQoL). Škálu sme kvantifikovali mierkou od 0 po 10 pomocou prikladania šablóny so stupnicou. Priemerná hodnota bola 7,08; modus 8 a medián 7.

Ďalej sme administrovali nástroj SQUALA; uvádzame poradie hodnôt, ktoré uviedli účastníci:

- **Poradie podľa dôležitosti (D):** zdravie, práca, láska, sloboda, psychická pohoda
- **Poradie podľa spokojnosti (S):** deti, rodinné vzťahy, fyzická sebestačnosť, láska, vzťahy s inými ľuďmi
- **Najväčší rozpor D/S:** spravodlivosť, práva, peniaze, zdravie, starostlivosť o seba
- **Najmenší rozpor D/S:** jedlo, účasť na politike, viera, sexuálny život, deti

Krížová analýza otázok 16 postojových škál, ktoré sme vybrali na základe predvýskumu ukázala, že štatisticky najvýraznejšie diferencuje postoje účastníkov premenná vierovyznanie. Ďalej sme zistili mierne rozdiely medzi skupinami učiteľov z bratislavského a banskobystrického kraja – vzájomne, aj oproti skupine študentov. Dané rozdiely však interpretujeme vzhľadom k nereprezentatívnemu zastúpeniu skupín veľmi opatrne. Čo je však pozoruhodné, pri viacerých otázkach sa študentky/i prejavovali konzervatívnejšie ako učiteľky/ia; a tento rozdiel je významný aj pri rozdelení účastníkov do kategórií podľa vekových skupín. Rozdiel môže súvisieť s tendenciou mladšej generácie zastávať extrémnejšie názory, ale aj s profilom študentiek a študentov Pedagogickej fakulty UK.

Faktorovou analýzou sme ďalej extrahovali tri faktory, ktoré sýtia hlavne otázky uvedené v zátvorke:

d1 - Názory na reprodukčné správanie jednotlivcov (predmanželská sexualita, časopisy s erotickým obsahom, homosexualita, interrupcie, antikoncepcia)

d2 - Hodnotenie vplyvu reprodukčného správania jednotlivcov na spoločnosť (závažnosť poklesu pôrodnosti, závažnosť poklesu sobášnosti, kresťanské princípy vo výučbe, potreba chrániť mládež pred spoločenskými tlakmi)

d3 - Hodnotenie partnerského modelu manželstva (spoločenské diskusie o vzťahoch a sexe, význam sexuálneho života, rovnaká deľba domácich prác)

Z pravidelne veriacich hodnotí 79,5% jednotlivcov položky faktora d1 negatívne (tj. zaujímajú represívny postoj k reprodukčnému správaniu jednotlivcov - nesúhlasia s premaritálnou sexualitou, sexuálne explicitnými médiami, homosexualitou, interrupciami a antikoncepciou); pri ostatných kategóriách respondentov (príležitostne veriaci, pasívne veriaci, neinštitucionalizovaní veriaci, ateisti) tento faktor nadpolovičná väčšina každej kategórie hodnotí pozitívne. Pri faktore d2 sa pravidelne veriaci (75,9%) v štatisticky významnej miere pridali na pozitívnu stranu – tj. vyjadrujú závažnosť klesajúcej pôrodnosti, stúpajúceho veku vstupu do manželstva, súhlasia s tým, že naša krajina je založená na kresťanských hodnotách a tieto hodnoty by mali učители zohľadniť pri výučbe; súčasne zaujímajú protekcionistický postoj k výchove mládeže. Vyššiu mieru súhlasu pri týchto otázkach prejavovali aj neinštitucionalizovaní veriaci (66,7%) a príležitostne praktizujúci veriaci (61,8%). Podrobnejšie sú výsledky rozpracované v príspevku k Olomouckým psychologickým dňom (Masaryk, 2004a, v tlači) a ku Kongresu o sexuálnej výchove v Pardubiciach (Masaryk, 2004b, v tlači).

Záver

Kvantitatívna analýza odpovedí na otázky v dotazníku potvrdila našu hypotézu o polarizácii názorov a hodnotovej orientácie u súčasných aj budúcich učiteliek a učiteľov výchovy k manželstvu a rodičovstvu. Ďalšie súvislosti budeme zisťovať kvalitatívnou analýzou, ktorou uvedené zistenia doplníme. Už v súčasnosti však môžeme uzavrieť, že v rámci procesu výchovy k manželstvu a rodičovstvu by príslušní aktéri mali citlivo reflektovať svoj hodnotový systém, s ktorým do tohto procesu vstupujú, keďže výrazne ovplyvňuje ich vlastné názory aj okruhy tém, ktoré pokladajú za dôležité.

Literatúra

FOUCAULT, M. 1990. History of Sexuality 1 - An Introduction. Prvé vydanie 1976. Vintage Books.

MASARYK, R. 2004a. Výchova k manželstvu a rodičovstvu na Slovensku – témy, diskurzy a názory učiteliek/učiteľov. Zborník z Olomouckých psychologických dní, v tlači.

MASARYK, R. 2004b. Hodnotová orientácia učiteliek/ov výchovy k manželstvu a rodičovstvu Zborník z Kongresu o sexuálnej výchove. Pardubice. V tlači.

MEAD, M. 1980. Sex and Temperament. Prvé vydanie 1935. New York : Morrow Quill.

MORGAN, E. 1972. The Descent of Woman. London : Souvenir Press.

UČEBNÉ OSNOVY – VÝCHOVA K MANŽELSTVU A RODIČOVSTVU. 1998. Schválilo MŠ SR dňa 29. júna 1998 pod číslom 2493 / 1998 – 41 s platnosťou od 1. septembra 1998. Bratislava : Arimes.

WEISS, P. 2001. Je monogamie normální? Sexuológia – Sexology, č. 2, ročník 1., s. 29-31.

VZŤAHY FAKTOROV OSOBNOSTI S PREMENNÝMI ŽIVOTNEJ SPOKOJNOSTI V RANEJ ADOLESCENCII

Luba MEDVEĎOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0233/03

Kvalita života je pojem, ktorý zahŕňa mnohé psychosociálne premenné, ktoré ovplyvňujú vývin a zmeny individua. Hoci tomuto konceptu je v poslednom čase venovaná zvýšená pozornosť neexistuje žiadna jednotne prijímaná definícia.

Sumarizujúc odbornú literatúru možno konštatovať, že kvalita života je koncept, ktorý zdôrazňuje širší okruh fyzických a psychologických charakteristík a vymedzení, ktoré popisujú jedincovu schopnosť fungovať a od toho odvodzovať svoju spokojnosť. Zdravie odvodzované od kvality života je vyjadrením jeho vnímania vlastnej pozície v živote, v kontexte kultúry a hodnotového systému v ktorom žije, a ktoré sa týka jeho cieľov, očakávaní, štandardov a záujmov. Toto ovplyvňuje jeho fyzické zdravie, psychický stav, úroveň nezávislosti, sociálne vzťahy a vzťahy k dôležitým črtám prostredia. Kvalita života vzťahujúca sa k zdraviu úzko súvisí s WHO definíciou zdravia, ktorá zahŕňa také pojmy ako je choroba, telesná pohoda a jej nedostatok, sociálna pohoda, celková percepcia zdravia a spokojnosti. Ďalšie vymedzenia obsahujú aj psychické fungovanie, zdôrazňujúc stres a depresiu i ďalšie premenné. Čiže kvalita života vzťahujúca sa k zdraviu je nielen multidimenzionálny pojem postihujúci sociálne, psychologické a telesné zdravie; je to tiež obojstranný koncept pretože obsahuje tak pozitívne ako aj negatívne aspekty pocitov zdravia pohody a života. Okrem toho je to dynamický pojem ktorý sa mení, keď sa mení stav zdravia. Ale veľmi dôležitá je osobná, subjektívna predstava o svojej hodnote.

PROBLÉM: Vo výskumnej štúdii sme sa zamerali na analýzu vzťahov životnej spokojnosti (well-being) a faktorov osobnosti v medzipohlavnom kontexte. Pokiaľ ide o životnú spokojnosť (well-being) akceptujeme také jej chápanie, ktoré zdôrazňuje dve stránky, tak emocionálnu - pociťovanie pozitívneho (negatívneho) emocionálneho rozpoloženia ako aj kognitívnu - reflektujúcu hodnotenie spokojnosti so svojim životom. Viacerí výskumníci (Diener, 1984) v súvislosti s osobnosťou vychádzajú z predpokladu, že individuum má globálnu tendenciu prežívať svoj život konzistentne pozitívnym a alebo negatívnym spôsobom. Táto globálna tendencia je determinovaná vlastnosťami osobnosti a ovplyvňuje potom interpretáciu aktuálnych udalostí. Pre šťastného človeka je typické to, že má tendenciu vysvetľovať svoje životné udalosti optimistickým, adaptívnym spôsobom. Toto nás viedlo k záveru, že zásadným činiteľom pokiaľ ide o percepciu životnej spokojnosti (pohody) je osobnosť. Keďže niet obdobných výskumov u detí vychádzali sme z poznatkov získaných u dospelých, kde sa najčastejšie uvádzajú neurotizmus (negatívne) a extravertizácia (pozitívne) ako významné koreláty subjektívnej pohody (DeNeve, 1999). Sú známe aj ďalšie výskumné zistenia, ktoré evidujú významné vzťahy osobnej pohody so sebaaponímaním, lokalizáciou kontroly, depresiou, úzkosťou a pod.

Pokiaľ ide o deti, skúmanie takýchto súvislostí je na začiatku. Nás v tejto štúdii okrem overenia obdobných zistení zaujímala aj ich variabilita v medzipohlavnom kontexte. Obdobie

puberty a pohlavnej diferenciacie je typické odmietaním autorít, odpútavaním sa od rodiny a vnútornou nerovnováhou, kedy je pre chlapcov typickejšie rebelstvo, túžba po nezávislosti a autonómii a pre dievčatá zvýšená citlivosť, úzkostlivosť a intimita.

Vychádzajúc z odbornej literatúry očakávali sme:

- *odlišný vplyv pohlavia na nami sledované premenné,*
- *významný - pozitívny vplyv vyššej úrovne životnej spokojnosti na faktory osobnosti a naopak*
- *odlišné vzťahy premenných životnej spokojnosti s faktormi osobnosti v kontexte pohlavia*

Výskumná vzorka a metodiky

Výskumnú vzorku tvorilo 196 žiakov Základnej školy, tried 5 až 8, vekového rozpätia 10,6 - 14,6 rokov.

1. Na identifikáciu osobných zdrojov sme použili skrátenú 5-faktorovú škálu CCQ-BFS (The California Child Q-set Big Five scale) od Johna a kol. (1994). Škála identifikuje 5 bipolárnych faktorov osobnosti, ktoré sú: extravézia verzus sociálna inhibícia, prívetivosť verzus antagonizmus, svedomitosť verzus chýbanie kontroly, neurotizmus verzus emocionálna a otvorenosť voči skúsenosti.

2. Na meranie osobnej pohody (well-being) sme použili Škálu životnej spokojnosti od E.S.Huebnera (Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children - Huebner, 1996). Táto škála poskytuje profil spokojnosti jedinca v aktuálne dôležitých oblastiach v jeho živote, konkrétne v rodine, s priateľmi, v škole, v okolí a so sebou samým a reflektuje dve stránky kvality života: emocionálnu - pociťovanie pozitívneho (i negatívneho emocionálneho rozpoloženia (pohody) a kognitívnu - hodnotenie spokojnosti so svojím životom.

VÝSLEDKY

Pokiaľ ide o prežívanie osobnej pohody (spokojnosti) nezistili sme významný vplyv pohlavia na žiadnu premennú (tabuľka 1) sú naznačené len trendy a to u chlapcov v prospech vyššej úrovne spokojnosti so sebou a u dievčat so školou. Pokiaľ ide o faktory osobnosti evidujeme vysoko významný vplyv pohlavia (tabuľka 2) na neurotizmus a prívetivosť v prospech dievčat, čo znamená, že sú na rozdiel od chlapcov prívetivejšie ale aj úzkostnejšie a zraniteľnejšie, kým chlapci sú emočne stabilnejší a hostilnejší.

Vzhľadom na tieto odlišnosti robili sme korelačnú analýzu osobitne pre každé pohlavie.

U chlapcov (tabuľka 3) zisťujeme najtesnejšie vzťahy celkovej osobnej pohody s faktorom prívetivosť a svedomitosť a čiastočne s faktorom extravézia a otvorenosť voči skúsenosti. To znamená, že prežívanie osobnej pohody, či spokojnosti so životom súvisí u chlapcov najmä s prívetivosťou a svedomitosťou. Faktory extravézia a otvorenosť vykazujú variabilitu vo vzťahoch k jednotlivým premenným osobnej pohody, ktorá nám hovorí, že tieto vlastnosti majú význam len pre prežívanie spokojnosti so sebou, s priateľmi a extravézia aj s rodinou.

U dievčat sú vzťahy iné a zásadnejší rozdiel (tabuľka 3) je v tom, že so žiadnym faktorom osobnosti u nich nesúvisí osobná pohoda v škole a faktor neurotizmu vykazuje výrazné negatívne vzťahy s ostatnými (s výnimkou školy) premennými spokojnosti. To znamená, že vysoká úzkostlivosť, zraniteľnosť a neistota bránia dievčatám prežívať spokojnosť v rodine, so sebou, s okolím a s priateľmi, resp., že u vysoko neurotických dievčat osobná pohoda absentuje. Najtesnejšie pozitívne súvislosti zisťujeme s extravéziou o niečo menšie so svedomitosťou a prívetivosťou. Variabilita korelácií posledných dvoch nám hovorí, že

svedomitosť je dôležitá pri prežívaní spokojnosti v prostredí, v ktorom žijú, v rodine a so sebou a prívetivosť s pohodou v prostredí a v rodine. Minimálny význam má faktor otvorenosť a súvisí len s prežívaním spokojnosti so sebou.

Na ďalšie overenie týchto zistení sme rozdelili náš výber podľa sumy celkového skóre životnej spokojnosti na 2 skupiny tak, že hranicou bol 50-ty percentil a I.skupinu tvorili žiaci ktorí mali skóre 115 a menej (n=94) a II.skupinu žiaci (n=102), ktorí dosiahli skóre 116 a viac. Podľa predpokladu, ako vidíme v tabuľke 4 vplyv úrovne osobnej spokojnosti (v rámci celého výberu) je na všetky faktory osobnosti štatisticky významný. Najväčší vplyv však vykazujú na vedomitosť a prívetivosť, menší aj na extroverziu, neurotizmus a otvorenosť. Zaujímalo nás samozrejme ako úroveň životnej spokojnosti ovplyvňuje faktory osobnosti v podsúboroch chlapcov i dievčat. Ako vidíme v tabuľke 4 rozdielna úroveň spokojnosti vykazujú zhodne u oboch pohlaví významný vplyv len na faktor zodpovednosti. Ako sa potvrdilo aj v korelačnej analýze (tab.3) u chlapcov je to ešte prívetivosť a otvorenosť, ktoré majú význam pre prežívanie osobnej spokojnosti, kým extroverzia (mierne nevýznamne) a neurotizmus vôbec nie. U dievčat zasa najviac ovplyvňuje úroveň osobnej spokojnosti neurotizmus a extroverzia, kým otvorenosť a prívetivosť vôbec nie. I keď výsledky potvrdzujú naše predpoklady je v kontexte pohlavia potrebné brať do úvahy vždy úroveň jednotlivých faktorov osobnosti, resp. ich trend k bipolarite.

ZÁVER

Vplyv pohlavia sa nám ukázal významný len na faktory osobnosti, čo konkrétne znamená, že v našej vzorke sú dievčatá prívetivejšie, ale aj neurotickejšie ako chlapci a naopak. Oproti očakávaniu sa nám nepotvrdili medzipohlavné odlišnosti v premenných životnej spokojnosti (pohody), sú naznačené len trendy.

Ďalšie výsledky ukázali, že v období rannej adolescencie je prežívanie životnej spokojnosti (pohody) typickejšie pre svedomitých, prívetivých a otvorených (voči skúsenosti) chlapcov a citovo stabilné (ne-neurotické), svedomité a extravertované dievčatá. Myslíme si, že problém vyžaduje ďalšie skúmanie a vždy treba brať do úvahy aj príslušnú úroveň faktorov osobnosti, resp. ich tendenciu k pozitívnemu, či negatívnemu pólu. Príslušnosť k pohlaviu znamená predovšetkým väčšiu možnosť predikcie tých premenných, ktoré môžu ovplyvňovať nízku či vysokú úroveň osobnej pohody.

Tabuľka 1 Vplyv pohlavia na osobnú pohodu (spokojnosť)

OSOBNÁ POHODA (spokojnosť)	Chlapci n=97		Dievčatá n=99		ANOVA
	AM	SD	AM	SD	F
v rodine	25,20	4,16	24,85	4,47	0,34
s priateľmi	29,08	4,58	29,62	4,98	0,61
v škole	17,91	5,22	18,91	4,68	2,00
v prostredí	22,45	4,24	22,64	4,33	0,09
so sebou	20,18	3,79	19,39	3,30	2,37
CELKOVÁ pohoda	114,92	14,75	115,30	12,35	0,04

významnosť *p ≤ 0,05, **p ≤ 0,01, ***p ≤ 0,001

Tabuľka 2 Vplyv pohlavia na faktory osobnosti

FAKTORY OSOBNOSTI		CHLAPCI n=97		DIEVČATÁ n=99		ANOVA F
		AM	SD	AM	SD	
Extroverzia sociálna inhibícia	verzus	51,32	9,83	51,66	11,95	0,05
Prívetivosť antagonizmus	verzus	80,54	13,54	84,69	11,62	5,31*
Svedomitosť chýbanie riadenia	verzus	60,39	11,56	59,47	9,90	0,36
Neurotizmus emočná stabilita	verzus	40,10	12,76	47,76	14,66	15,18***
Otvorenosť voči zážitkom		44,05	7,81	44,09	7,99	0,00

významnosť *p ≤ 0,05, **p ≤ 0,01, ***p ≤ 0,001

Tabuľka 3 Korelácie faktorov osobnosti s premennými osobnej pohody

FAKTORY OSOBNOSTI	<i>Premenné osobnej pohody (spokojnosť)</i>					CELKOM	
	<i>v rodine</i>	<i>s priateľmi</i>	<i>v škole</i>	<i>v prostredí so sebou</i>			
CHLAPCI							
Extraverzia sociálna inhibícia	verzus	,25**	,22*		,31**	,31**	
Prívetivosť antagonizmus	verzus	,41***	,29**	,34***	,26**	,38***	,48***
Svedomitosť chýbanie kontroly	verzus	,38***	,25*	,33***	,20*	,43***	,47***
Neurotizmus emočná stabilita	verzus						
Otvorenosť voči zážitkom			,29**		,37***	,22*	
DIEVČATÁ							
Extraverzia sociálna inhibícia	verzus	,27**	,38***		,24**	,38***	,38***
Prívetivosť antagonizmus	verzus	,27**			,30**		,28**
Svedomitosť chýbanie kontroly	verzus	,33***			,35***	,22*	,33***
Neurotizmus emočná stabilita	verzus	-,37***	-,19+		-,32***	-,36***	-,46***
Otvorenosť voči zážitkom					,26**		

významnosť *p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01; ***p ≤ 0,001; + = hraničná významnosť

FAKTORY OSOBNOSTI		CELÝ VÝBER n=196		
		Vysoká pohoda n=102	Nízka pohoda n=94	ANOVA F
Extroverzia v. sociálna inhibícia	AM SD	53,66 10,07	49,14 11,35	8,71**
Prívetivosť verzus antagonizmus	AM SD	85,99 12,40	79,00 12,16	15,79***
Svedomitosť v. chýbanie riadenia	AM SD	63,52 9,13	56,03 11,02	26,98***
Neurotizmus v. emočná stabilita	AM SD	41,35 13,60	46,80 14,45	7,41**
Otvorenosť voči zážitkom	AM SD	45,34 7,52	42,69 8,07	5,67*

významnosť * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

Tab. 4 - pokračovanie

FAKTORY OSOBNOSTI		CHLAPCI n=97			DIEVČATÁ n=99		
		Vysoká pohoda n=49	Nízka pohoda n=48	ANOVA F	Vysoká pohoda n=53	Nízka pohoda n=46	ANOVA F
Extroverzia v. sociálna inhibícia	AM SD	53,14 8,72	49,46 10,62	3,49	54,13 11,24	48,80 12,19	5,11*
Prívetivosť verzus antagonizmus	AM SD	85,43 12,06	75,54 13,25	14,78***	86,49 12,80	82,61 9,81	2,80
Svedomitosť v. chýbanie riadenia	AM SD	65,29 9,09	55,40 11,75	21,56***	61,89 8,94	56,70 10,31	7,20**
Neurotizmus v. emočná stabilita	AM SD	40,04 13,69	40,17 11,89	0,00	42,57 13,54	53,74 13,70	16,59***
Otvorenosť voči zážitkom	AM	46,02 7,56	42,04 7,63	6,66**	44,72 7,50	43,37 8,54	0,70

významnosť * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

LITERATÚRA:

1. DeNEVE,K.M.: Happy as an extraverted clam? The role of personality for subjective well-being. *Current Directions in Psychological Science*. **8**, 1999, 5, 141-144.
 2. DIENER,E.: Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 1984, 542-575.
 3. HUEBNER, E.S.. Preliminary development and validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children. *Psychological Assessment*, **6**, 1994, 1, 149-158.
- JOHN,O.P., CASPI,A., ROBINS,R.W., MOFFITT,T.E., STOUTHAMER-LOEBER,M.: The „Little Five“: Exploring the nomological network of the Five-factor model of personality in adolescent boys, *Child Development*, **65**, 1994, 1, 160-178.

KOMUNIKAČNÉ SPÔSOBILOSTI PRACOVNÍKOV VEREJNEJ SPRÁVY – SONDA DO KOMUNIKÁCIE ZAMESTNANCOV S KLIENTMI¹³

Margita MESÁROŠOVÁ

Fakulta verejnej správy Univerzity P. J. Šafárika, Košice

Abstrakt: Autorka prezentuje výsledky výskumnej sondy do oblasti komunikačných spôsobilostí pracovníkov verejnej správy, konkrétne zamestnancov úradov práce, sociálnych vecí a rodiny, ktoré poskytujú starostlivosť rôznym klientom. Cieľom výskumu bolo zistiť úroveň komunikácie zamestnancov s klientom, posúdiť stupeň a kvalitu komunikačných spôsobilostí (aktívneho načúvania, neverbálnej komunikácie, informačnej komunikácie a pod.). Ako metóda výskumu bola použitá Škála komunikačných spôsobilostí vlastnej konštrukcie orientovaná na posúdenie komunikačných spôsobilostí zamestnancov verejnej správy s počtom položiek 30. Vzorku tvorilo 233 respondentov, klientov úradov práce, rodiny a sociálnych vecí z celého Slovenska. Výsledky naznačujú celkovo pozitívnu úroveň komunikácie zamestnancov verejnej správy, poukazujú na potrebu zlepšenia najmä úrovne a kvality informačnej komunikácie smerom ku klientom.

***Keľúčové slová:* komunikácia, sociálne spôsobilosti, verejná správa**

Komunikácia je dôležitým procesom, ktorý môže pomôcť zvýšiť efektivitu každej organizácie. Komunikácia s klientom má pre organizáciu aj pre jej klienta zásadný význam. Pre klienta verejnej správy má úroveň a kvalita komunikácie so zamestnancom nepochybne primárnu dôležitosť v procese riešenia problému, s ktorým do inštitúcie prichádza, pretože klient svoj problém prežíva často ako náročnú životnú situáciu.

V inštitúciách verejnej správy, v ktorých sa od kvality komunikácie medzi klientmi a zamestnancami odvíja aj efektivita ich práce, je dôležité poznať priebeh tejto komunikácie, predpoklady, faktory komunikáciu podporujúce, ako aj brzdiace. Výskumných štúdií je však v tejto oblasti príliš málo, aby sme ich mohli využiť v týchto intenciách. Napríklad Klimovský (2004) na základe emirickej štúdie konštatuje, že je potrebné skúmať a posilňovať predovšetkým komunikáciu medzi občanmi a zamestnancami samosprávy.

Cieľom tejto štúdie je v prvom rade referovať o predbežných výsledkoch prvej etapy výskumu komunikácie medzi klientmi a zamestnancami úradov práce, sociálnych vecí a rodiny v slovenských podmienkach, o konštrukcii a overovaní parametrov Škály komunikačných spôsobilostí, ktorá bola pre tento výskum ad hoc vytvorená.

METÓDA

PROBLÉM, CIEĽ A HYPOTÉZY VÝSKUMU

Problém sme formulovali ako poznanie úrovne a kvality komunikačných spôsobilostí

¹³ Štúdia vznikla s podporou Vedeckej grantovej agentúry Ministerstva školstva SR v rámci projektu "Ľudský faktor v organizáciách verejnej správy" 1/1398/04.

pracovníkov inštitúcií, ktorí sú v prvom kontakte s ľuďmi. Zamerali sme sa na oblasť verejnej správy, a to na úrady práce, sociálnych vecí a rodiny, kde denne prichádzajú do kontaktu pracovníci s klientmi.

V prvej fáze výskumu sme riešili predovšetkým tieto otázky:

Aká je úroveň a kvalita komunikácie (komunikačných spôsobilostí) zamestnancov verejnej správy? Ako sú komunikačné spôsobilosti týchto zamestnancov hodnotené samotnými klientmi?

V tejto štúdií používame pojem komunikačné spôsobilosti ako širší pojem, považujeme ich za komplexnejšie dispozície osobnosti. Skúmali sme tieto komunikačné spôsobilosti: aktívne načúvanie, spôsobilosť vyjadriť pozitívny postoj ku klientovi, zvládanie neverbálnych signálov, informačnú spôsobilosť. Aktívne načúvanie chápeme ako schopnosť počúvať s porozumením, s vyjadrením spätnej väzby klientovi, s využívaním techník, ako je objasňovanie, opakovanie informácie. Spôsobilosť vyjadriť pozitívny postoj ku klientovi prostredníctvom využívania úcty, taktu, ústretovosti voči klientovi, vytvárania partnerského vzťahu. Neverbálne signály sme pre potreby tejto štúdie zúžili iba na signály moci, posturiku a kineziku. Informačnú spôsobilosť sme vymedzili ako spôsobilosť informovať jasne, spoľahlivo. Pri koncipovaní definícií týchto premenných sme vychádzali najmä z práce Ferjenčíka (2001), ako aj našej vlastnej (Mesárošová, 2000).

Predpokladáme:

1. Relatívne vysokú úroveň rozvoja komunikačných spôsobilostí u zamestnancov verejnej správy – aktívneho načúvania, komunikovania pozitívneho postoja ku klientovi, ovládania prvkov neverbálnej komunikácie, informačnej spôsobilosti (tak ako je vnímaná klientmi).
2. Nevýznamné rozdiely v úrovni a kvalite rozvoja komunikačných spôsobilostí tak ako sú vnímané klientmi z hľadiska veku, pohlavia, vzdelania klientov.
3. Vyšší stupeň vnímania rozvoja komunikačných spôsobilostí zamestnancov zo strany klientov s vyšším stupňom spokojnosti s prácou zamestnanca.

Vzorka

Na výskume participovalo v prvej fáze výskumu 233 respondentov z rôznych krajov Slovenska (51, 6 % žien, 48, 4 % mužov), ktorých priemerný vek dosahoval 35,9 rokov (18 – 30 ročných bolo 43,05 %, 31- 45 ročných 52,3%, nad 46 rokov 24,65 %). Na úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny (ďalej len úradoch) bolo oslovených 38,2 % klientov pri riešení otázok práce (zamestnania), 27,07 % pri riešení sociálnych vecí, 18,45 % rodinných záležitostí; 16,3 % z celkovej vzorky bolo kontaktovaných v iných inštitúciách verejnej správy.

METÓDA A POSTUP

Vytvorili sme škálu s pracovným názvom Škála komunikačných spôsobilostí, ktorá po revízii obsahovala 30 položiek. Škálu sme koncipovali ako postojovú, Likertovho typu so sedembodovou bipolárnou škálou na odpovedanie (1 – úplný nesúhlas, 7 – úplný súhlas). Faktorovou analýzou (metódou principiálnych komponentov s varimaxovou normalizovanou rotáciou) sme extrahovali štyri faktory s použitím Kaiseroveho a Cattellovho kritéria. Tieto faktory sme nazvali Aktívne načúvanie (faktor 1), Komunikovanie postoja voči klientovi (faktor 2), Neverbálna komunikácia (faktor 3) a Informačná spôsobilosť (faktor 4). Podrobnejšie informácie o výsledkoch faktorovej analýzy sú uvedené v tabuľke 1, charakteristika faktorov škály v tabuľke 2. Položkovou analýzou sme zistili split-half reliabilitu škály 0,89, Cronbachov alfa koeficient 0,81. Korelácia medzi prvou a druhou

polovicou škály dosahovala hodnotu 0,8. Uvedené štyri faktory vyčerpávali 48,8 % celkovej variancie. (Znenie položiek škály u autorky.)

Údaje sme zhromažďovali priamo v podmienkach inštitúcií verejnej správy, administrovali sme škálu v osobnom kontakte s klientmi s pomocou vyškolených anketárov, anonymne. Klienti odpovedali písomne, v ojedinelých prípadoch ústne.

VÝSLEDKY

Prezentujeme postupne výsledky faktorovej analýzy Škály komunikačných spôsobilostí, deskriptívnej štatistiky a analýzy rozptylu (jedno- a dvojcestnej). Do škály sme zaradili položky s faktorovým nábojom nad 0,5. Vo faktore 1 sa zoskupilo šesť položiek, vo faktore 2 desať položiek, tretí faktor obsahoval štyri položky, štvrtý šesť položiek.

Tabuľka 1 Faktorové náboje Škály komunikačných spôsobilostí

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Položka					Položka				
1	0,25	0,17	-0,09	0,56	16	0,47	0,09	0,24	0,42
2	0,11	0,52	0,18	-0,04	17	0,61	0,09	0,36	0,31
3	-0,13	0,50	0,28	0,20	18	0,38	0,54	-0,15	0,04
4	0,13	-0,01	0,03	0,68	19	0,70	0,14	0,01	0,20
5	0,41	0,11	-0,08	0,45	20	0,66	0,29	0,23	0,30
6	0,19	-0,09	0,27	0,42	21	0,38	0,52	-0,44	0,04
7	0,19	0,65	0,20	0,11	22	0,18	0,36	0,54	0,09
8	0,19	0,65	0,13	0,09	23	0,18	0,69	-0,10	0,09
9	-0,01	0,01	-0,53	0,15	24	0,13	0,53	-0,03	0,34
10	0,32	0,65	0,20	0,07	25	0,16	0,12	0,61	0,34
11	0,08	0,61	-0,05	0,23	26	0,07	0,44	0,40	0,20
12	0,54	0,14	0,08	0,46	27	0,30	0,22	0,02	0,54
13	0,43	0,02	0,52	0,23	28	0,20	0,25	0,27	0,66
14	0,64	0,27	0,21	0,12	29	0,18	0,20	0,41	0,53
15	0,65	0,31	0,01	0,15	30	-0,01	0,44	0,00	0,58

Tabuľka 2 Charakteristika faktorov Škály komunikačných spôsobilostí

Faktory Škály komunikačných spôsobilostí***Faktor 1 Aktívne načúvanie***

Počúva, čo klient hovorí.

Vysvetľuje, objasňuje.

Odpovedá opakovane na otázky.

Udržiava očný kontakt.

Milý, ústretový, usmieva sa pri rozhovore.

Anticipuje otázky.

Faktor 2 Komunikovanie postoja voči klientovi

Vyjadruje úctu.

Trpezlivo komunikuje s klientom.

Taktne komunikuje s klientom.

Vytvára partnerský vzťah.

Ústretovosť voči klientovi.

Udržiava poriadok vo veciach.

Faktor 3 Neverbálna komunikácia

Sedenie a státie klienta.

Signály moci.

Faktor 4 Informačná spôsobilosť

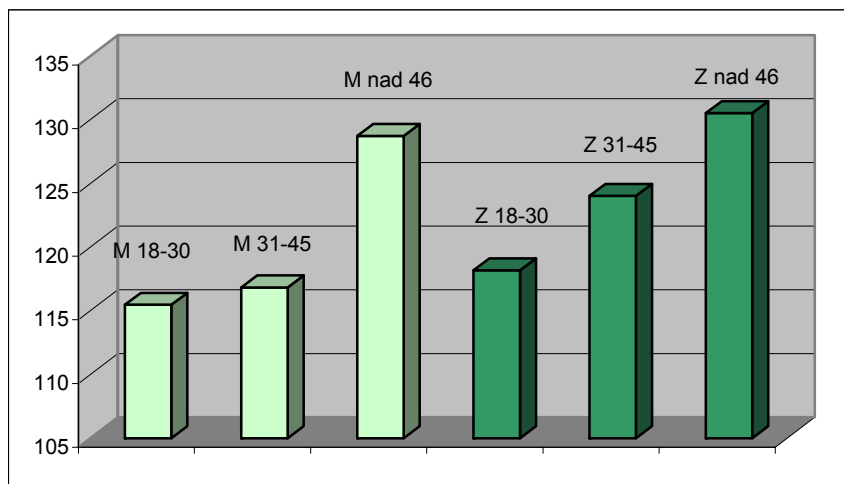
Podáva informáciu adekvátne.

Jasne vysvetľuje.

ÚROVEŇ A KVALITA KOMUNIKAČNÝCH SPÔSOBILOSTÍ ZAMESTNANCOV VEREJNEJ SPRÁVY

Aká je úroveň rozvoja komunikačných spôsobilostí zamestnancov úradov práce, sociálnych vecí a rodiny z pohľadu klientov, uvádzame v tabuľke 3. Priemerné hodnoty pre celú škálu dosiahli 121,9 (s rozsahom od 36,0 do 179,0), štandardná odchýlka 28,48. Kategorizované priemery celkového hrubého skóre v škále zobrazuje obrázok 1, a to z hľadiska pohlavia a veku respondentov. Toto porovnanie umožňuje získať predstavu o tom, že komunikačné spôsobilosti zamestnancov úradov, tak ako ich vnímajú klienti, kolíšu okolo priemerov, výraznejšie sa odchyľuje ich vnímanie u starších žien, a to v smere pozitívnom.

Obrázok 1 Priemerné hodnoty hrubého skóre v Škále komunikačných spôsobilostí z hľadiska pohlavia a veku respondentov



Vysvetlivky: M – muži, Z - ženy

Výsledky zisťovania významnosti rozdielov v úrovni komunikačných spôsobilostí zamestnancov úradov pomocou jednocestnej analýzy rozptylu zobrazuje tabuľka 3. Ako nezávislé premenné boli použité typ úradu (práce, sociálnych vecí, rodiny), obvod (sídlo obvodného úradu), pohlavie, vek a vzdelanie.

Tabuľka 3 Významnosť rozdielov v Škále komunikačných spôsobilostí podľa nezávisle premenných

	úrad		obvod		pohl		vek		vzdel			
	AM	SD	F	p	F	p	F	p	F	p		
F1	31,35	10,24	0,20	0,90	2,09	0,01	1,43	0,23	2,25	0,11	0,96	0,38
F2	47,82	11,06	0,75	0,52	1,34	0,18	0,54	0,46	2,69	0,07	1,16	0,31
F3	15,80	5,38	0,62	0,60	0,90	0,57	0,79	0,37	1,63	0,20	2,20	0,11
F4	26,34	8,09	0,46	0,71	1,89	0,02	1,48	0,23	3,04	0,05	0,11	0,89
HS	121,3	28,01	0,02	0,99	1,57	0,08	0,82	0,37	3,69	0,03	0,67	0,51

Ak by sme mali zistené rozdiely bližšie charakterizovať, najvýraznejšie diferencie vznikli z hľadiska obvodu, a to vo faktore 1 Aktívne načúvanie ($F = 2,09$; $p = 0,01$), vo faktore 4 Informačná spôsobilosť ($F = 1,89$; $p = 0,02$), ďalej rozdiely z hľadiska veku vo faktore 4 ($F = 3,04$; $p = 0,049$), resp. v celkovom skóre ($F = 3,69$; $p = 0,03$). Pri podrobnejšej analýze (post hoc LSD testy) sa ukázalo, že:

- Faktor pohlavia klienta nerozhoduje o tom, ako hodnotí komunikačné spôsobilosti zamestnanca.
- Typ úradu, kde klient vybavoval svoju žiadosť, má vplyv na to, ako vníma klient zamestnanca, pozitívnejšie hodnotenie vo faktore 3 Neverbálna komunikácia získali však zamestnanci iných inštitúcií verejnej správy než úradov ($p = 0,046$).
- Vzdelanie klienta sa podieľa na tom, ako vidí klient zamestnanca verejnej správy,

klienti s vysokou školou hodnotia zamestnanca pozitívnejšie než so základnou.

➤ Vek klienta sa ukázal ako dôležitá premenná pri faktore 4 ($p = 0,047$) a celkovom hrubom skóre ($p = 0,022$), a to v prospech starších klientov hodnotiach zamestnancov pozitívnejšie.

Rozbor interakcie nezávisle premenných pri dvojcestnej analýze rozptylu ukázal, že:

➤ Aktívne načúvanie zamestnancov úradov hodnotia pozitívnejšie ženy s vysokoškolským vzdelaním v porovnaní s mužmi so strednou školou ($p = 0,048$); ženy najstaršej vekovej skupiny v porovnaní s mužmi najmladšej vekovej skupiny ($p = 0,049$).

➤ Vyjadrenie postoja ku klientom pozitívnejšie hodnotia najstarší muži v porovnaní s najmladšou vekovou skupinou mužov ($p = 0,017$).

➤ Informačnú spôsobilosť zamestnancov považujú za najlepšiu u zamestnancov najstarší klienti (pravdepodobnosť sa pohybovala od 0,36 po 0,046).

Vzťah spokojnosti klienta a komunikačných spôsobilostí

Skúmali sme spokojnosť klientov prostredníctvom otázky priradenej k Škále komunikačných spôsobilostí, respondenti odpovedali na desaťbodovej škále, ako boli spokojní s vybavením ich žiadosti. Korelácia medzi úrovňou spokojnosti a jednotlivými faktormi škály poukazuje na štatistický signifikantný vzťah, čo podporuje náš predpoklad o tom, klienti s vyššou úrovňou spokojnosti s vybavením žiadosti budú hodnotiť pozitívnejšie aj komunikačné spôsobilosti. Podrobnejšie hodnoty sú uvedené v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Korelačné koeficienty medzi spokojnosťou a faktormi Škály komunikačných spôsobilostí

	SPOKOJ	F1	F2	F3	F4
SPOKOJ					
F1	0,43				
F2	0,37	0,52			
F3	0,25	0,51	0,47		
F4	0,37	0,73	0,51	0,57	
HS	0,45	0,86	0,81	0,72	0,85

DISKUSIA

Týmto výskumom sme sa snažili o preklopenie medzery v poznaní komunikačných spôsobilostí zamestnancov v rámci organizačného kontextu verejnej správy vo všeobecnosti. Vytvorili sme Škálu komunikačných spôsobilostí, pomocou ktorej sa nám podarilo poukázať na úroveň a rozdiely vo vnímanej úrovni komunikácie zamestnancov s klientmi. Použili sme iba jeden uhol pohľadu, a to klientov, ktorý považujeme za podstatný. Hodnotenie spolupracovníkov, ktorí nie vždy môžu priamo pozorovať prácu kolegu s klientmi, považujeme za menej spoľahlivé ako zo strany klienta. Výsledky našej sondy naznačili, že priemerná úroveň komunikačných spôsobilostí zamestnancov úradov nie je relatívne vysoká,

že rozdiely v jej vnímaní sú spôsobené pravdepodobne viac lokálnymi vplyvmi než pohlavím, či vzdelaním klientov. Tieto lokálne vplyvy však nie je možné spoľahlivo posúdiť, môžu sa na nich podieľať organizačné, osobnostné faktory, ako aj sociálnopolitické zvláštnosti lokality. Vyžaduje si to precíznejší pohľad a skúmanie. Je potrebné rozšíriť počet položiek škály pre zvýšenie výpovednej hodnoty aj o ďalších komunikačných spôsobilostiach (napríklad empatii), celkovo sa však škála ukazuje ako reliabilná. Na podporu škály slúži korelácia s celkovou spokojnosťou klienta s vybavením jeho žiadosti, ktorá dosiahla akceptovateľné hodnoty.

Záver

Na základe našej výskumnej štúdie možno konštatovať, že komunikačné spôsobilosti zamestnancov verejnej správy sú na priemernej úrovni, a že teda si vyžadujú pôsobenie v smere ich zvyšovania a rozvíjania. Celkovo sa vyskytli iba nízke diferencie medzi vnímaním komunikačných spôsobilostí zamestnancov verejnej správy samými klientmi z hľadiska pohlavia, veku, vzdelaniam, typu úradu. Ďalšie skúmanie by sa malo orientovať na prehĺbenie poznatkov o podstate a úrovni týchto spôsobilostí, na poznanie repertoáru komunikačných spôsobilostí v kontexte organizácií verejnej správy, ale aj iných inštitúcií.

LITERATÚRA

FERJENČÍK, J.: *Komunikácia v organizáciách*. Bratislava : Ekonóm, 2001.

KLIMOVSKÝ, D.: The inhabitants and the local political authorities on local level: The factor structure of the municipal inhabitants satisfaction. In: *IMEA. Conference Proceedings*. Pardubice : University of Pardubice, Faculty of Economics and Administration, 2004, pp 437-446.

MESÁROŠOVÁ, M.: *Psychológia predaja*. Bratislava: Ekonóm, 2000.

SOCIÁLNE PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY PREVENCE NEUROTICNOSTI BUDOUCÍCH UČITELŮ

Jana MIŇHOVÁ, Vladimíra LOVASOVÁ

Pedagogická Fakulta ZČU Plzeň

1. Mentálně hygienické aspekty učitelské profese

Pedagogický proces má mimo jiné i svůj mentálně hygienický aspekt. Nezapomenutelné místo v jeho uplatňování má učitel, a to „jako model duševně zdravé osobnosti a jako realizátor hygienických zásad pedagogického procesu.“ (Provazník, 1985, s.9) Ne každý učitel však může sloužit jako model duševně zdravé osobnosti, tj. „takové osobnosti, v níž všechny pochody probíhají optimálním způsobem, mezi jejímiž složkami je harmonický vztah a u níž převažuje pocit tělesné, duševní a sociální pohody“ (Konečný – Bouchal, 1979, s.14).

Řada výzkumů ukazuje, že právě mezi učiteli je poměrně vysoké procento jedinců se zvýšenou tendencí k neuroticnosti. Učitelská profese totiž klade na jedince vysoké nároky, které mohou vést ke snížení psychické stability, popř. až k funkčním poruchám nervové soustavy. K nejčastěji uváděným stresorům učitelské profese patří především **emocionální únava**, která je důsledkem skutečnosti, že je neustále hodnocen nejen výkon člověka, ale i jeho chování. Učitel téměř nepřetržitě vystupuje „před publikem“, musí tudíž permanentně korigovat své interpersonální reakce.

Dalšími neurotizujícími faktory učitelského povolání jsou např.:

- časový stres
- vnitřní konflikt mezi emoční a racionální složkou postoje
- konflikt rolí jako důsledek pozičního pluralizmu
- permanentní svázanost s pracovní problematikou.

Z výše uvedeného vyplývá, že učitelské povolání by si měli volit lidé nervově stabilní, s vyšší mírou frustrační tolerance. Nervově labilní učitel nemůže být pro žáky ani vzorem duševně zdravé, vyrovnané osobnosti, ani modelem k imitaci vzorců chování a k identifikaci postojů a hodnot. Vzhledem k tomu, že učitel ovlivňuje prožívání, chování a duševní zdraví žáků, jsme přesvědčeni, že psychická stabilita a vyrovnanost by měla být samozřejmou součástí osobnostního profilu učitele a pochopitelně i součástí osobnostní výbavy adeptů učitelství. Máme-li však před sebou neurotického učitele, těžko určíme, jaký podíl na jeho neurotickém terénu má učitelská profese a do jaké míry si neurotickou symptomatologii přináší z předcházející anamnézy.

2. Výskyt neuroticismu u studentů Pedagogické fakulty ZČU v Plzni

V letech 1999-2004 byl prováděn na FPE v Plzni výzkum zaměřený na zjištění stupně neuroticismu studentů této VŠ. Respondenty byli studenti 1., 3. a 5. ročníku studia učitelství druhého a třetího stupně všeobecně vzdělávacích předmětů (dále VVP) a posluchači 1., 2., a 4. roč. studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Zkoumaný vzorek tvořilo 695 posluchačů.

Ke zjištění stupně neuroticismu a některých osobnostních charakteristik bylo užito standardizovaných testových technik (Eysenckův osobnostní dotazník, inventář neurotických symptomů – N 70, KSAT, Brickenkampův test D2, ŽIS).

Ke zjištění anamnestických dat a osobnostních postojů bylo užito ankety.

Statistické zpracování výsledků šetření bylo provedeno ve spolupráci s katedrou matematiky na FPE ZČU v Plzni.

Výsledky šetření

Na základě testového vyšetření 695 studentů se neurotické tendence objevily u 238 posluchačů (34,2 %). Procento neurotických studentů jsme porovnali s procentem neurotických jedinců v populaci. Dle dostupných údajů v literatuře (Dobiáš, Matoušek, Míček apod.) činí celkový výskyt neurotických jedinců v populaci asi 15%. **Rozdíl je tedy statisticky významný.** V následujících tabulkách je uvedeno rozložení četnosti a procenta výskytu studentů s neurotickými rysy v jednotlivých ročnících studia 1.st.ZŠ a studia učitelství VVP.

Tabulka č.1 Neurotické tendence u studentů 1.stupně ZŠ

Neurotické tendence v jednotlivých ročnících studia 1.st.ZŠ			
<i>Ročník</i>	Počet respondentů	Instabilní studenti	
		absol.č.	%
1.	156	54	34,6
2.	122	38	31,1
4.	110	32	29,1
Celkem	388	124	31,9

Tabulka č 2 Neurotické tendence u studentů VVP

Neurotické tendence v jednotlivých ročnících studia VVP			
<i>Ročník</i>	Počet respondentů	Instabilní studenti	
		Absol.č.	%
1.	116	47	40,5
3.	108	39	36,1
5.	83	28	33,7
Celkem	307	114	37,1

Z tabulek je zřejmé, že vyšší počet neurotických jedinců se vyskytuje ve všech ročnících studia učitelství 1.st.ZŠ i studia učitelství VVP.

Na základě statistického srovnání pomocí t-testu pro veličinu s alternativním rozdělením zjišťujeme, že rozdíly mezi jednotlivými ročníky nejsou statisticky významné. Pouze mezi prvními a posledními ročníky obou typů studia je rozdíl na hranici statistické významnosti ($p < 0,02$). Tento fakt vysvětlujeme procesem adaptace na podmínky a formy vysokoškolského studia. Přejít ze střední školy na školu vysokou s sebou přináší řadu zátěžových faktorů sociálního charakteru, např. navazování nových kontaktů, ubytování na koleji, odloučení od rodiny, nový styl výuky a odlišný přístup pedagogů. Porovnáme-li procento instabilních

studentů 1.stupně ZŠ s procentem neurotických studentů VVP, zjišťujeme, že rozdíl není statisticky významný. V našem souboru se nepotvrdily názory některých pedagogů, že studenti aporbačních předmětů jsou vystaveni větší zátěži v důsledku vyšší obsahové náročnosti studia. Pro posluchače 1.stupně ZŠ může být zátěží větší různorodost předmětů a nedostatek času věnovat se hlouběji určité specializaci odpovídající jejich zájmu.

Některé charakteristiky profilu neurotického studenta

- a) U studentů, kteří vykazují vyšší stupeň neurotičnosti převažuje anxiózně fóbická symptomatologie. Při bližší specifikaci úzkosti zjišťujeme, že na celkovém skóre se na 1.místě podílí sociálně situační úzkost, na 2.místě tréma a na 3.místě strach vázaný na situace nebo podněty ohrožující biologickou existenci člověka.
- b) Neurotičtí studenti prokázali v testovém vyšetření nižší schopnost koncentrace pozornosti a nižší aktuální výkonnost.
- c) U neurotických studentů bylo prokázáno nižší skóre životní spokojenosti. Tento fakt je dán nedostatečnou schopností neurotických jedinců adaptivně se vyrovnávat s náročnými životními situacemi. Vyšší míra úzkosti jim totiž brání účelně si racionalizovat ty okolnosti, které jsou objektivně neřešitelné a aktivně řešit ty, jež se dají ovlivnit. Protože dobré citové klima ve školní třídě dovede vytvářet jen relativně spokojený učitel, považujeme převažující pocit životní spokojenosti a citové pohody za důležitý předpoklad vykonávání učitelské profese.
- d) U instabilních studentů byla jejich volba studovat pedagogickou fakultu statisticky významně (0,05) častěji ovlivněna sociálním okolím (rodiči, partnerem, vrstevníky apod.) než vlastním přáním. Lze usuzovat na jejich menší samostatnost a rozhodnost.

3. Sociálně psychologické faktory prevence neurotičnosti budoucích učitelů.

Z řady faktorů ovlivňujících nervovou stabilitu budoucích učitelů jsme vybrali ty, které mají sociálně psychologický akcent.

- **Soulad sociálních rolí člověka s jeho osobnostním vybavením**

Člověk by měl plnit jen takové role, které odpovídají jeho osobnostním vlastnostem. Rozpor mezi osobnostní výbavou a profesní rolí může být neurotizujícím faktorem. Např. vyhraněný introvert má problémy v takových profesích, v nichž musí jednat s lidmi, submisivní jedinec bude mít obtíže vykonávat vedoucí funkce. V oblasti profesionální orientace by měly sehrát bazální roli základní a střední školy.

- **Úroveň profesní přípravy**

Nedostatečná odborná připravenost může vést k pocitům nejistoty a úzkosti. Na pedagogické fakultě se to pochopitelně týká i připravenosti v oblasti didaktické a pedagogicko psychologické.

- **Bohatý rejstřík pozitivních hodnot**

Jedinec s chudým hodnotovým systémem je velice zranitelný a často u něho dochází k existenciální frustraci.

- **Kladný vztah ke studiu a budoucí profesi**

Zaujetí pro svou profesi je jednou z determinant sebepojetí dospělého člověka a také důležitým předpokladem jeho duševní rovnováhy.

- **Adekvátní sebepojetí**

Důležitou vlastností učitele je adekvátní sebepojetí, neboť zdravá sebedůvěra mu dává pocit životní energie nezbytné pro řešení pedagogických situací. Úcta k vlastní osobě a přiměřený stupeň sebedůvěry jako jeden z mentálně hygienických aspektů by měly být neodmyslitelnou součástí osobnostní výbavy kandidátů učitelství.

Shrnutí a praktická doporučení

Z výše uvedeného vyplývá pro pedagogy vysokých škol následující konkrétní úkoly:

1. Na základě dlouhodobého pozorování studentů znát úroveň jejich nervové stability či instability. Jakýkoliv náznak neurotičnosti v chování studentů by měl vést ke včasnému terapeutickému řešení.
2. Na základě znalosti vstupní motivace posluchačů ke studiu probouzet a rozvíjet u nich kladnou motivaci ke studiu i k učitelské profesi.
3. Dbát na dobrou úroveň profesní přípravy studentů, a to jak odborné, tak pedagogicko-psychologické a didaktické. V učebních plánech by měly být pedagogicko-psychologické disciplíny zastoupeny minimálně 25 %.
4. Vést studenty k uvědomění si pozitivních životních hodnot a tím u nich podporovat pocit životní spokojenosti. Současně považujeme za indikované svým entuziasmem probouzet u studentů hlubší zájem o studovaný obor a tím rozšiřovat jejich hodnotový rejstřík.
5. Do studijních programů pregraduální i postgraduální přípravy učitelů zařazovat předměty, které skýtají příležitost k sebereflexi posluchačů, jež je základem jejich adekvátního sebepojetí. (sociálně psychologický výcvik, interakční výcvik, osobnostní sociální rozvoj apod.).
6. Výsledky výzkumu nás opravňují k závěru, že nervová stabilita je jedním z předpokladů úspěšného studia na VŠ, ale i jedním z předpokladů realizace hygienického aspektu vyučovacího procesu. Má-li být osobnost učitele modelem duševního zdraví pro žáky, je nutno uplatňovat toto hledisko již při výběru budoucích kandidátů učitelství. Vzhledem k tomu považujeme za vhodné, aby jedním z kritérií přijímacího řízení bylo i psychologické vyšetření zaměřené na zjištění stupně neuroticismu.

Literatura:

- Brautigam, W.: Reaktionen, Neurozen. Psychopatie. Stuttgart 1993
Dobiáš, J.: Speciální psychiatrie, SZN, Praha 1974
Erikson, E.H.: Dimension of a new identity : New York, Bortin 1974
Hock, K., Szenczyk, H.: Neurozen. Berlin 1972
Jirincová, B., Miňhová, J.: Vybrané kapitoly z psychologie zdraví. PeF ZČU, Plzeň 1996
Konečný, R., Bouchal, M.: Psychologie v lékařství. Avicenum SZN, Praha 1979
Matoušek, O., Kontexty neuróz. Avicenum SZN, Praha 1986
Míček, L.: Sebevýchova a duševní zdraví. SPN, Praha 1988
MKCH-10 : World Health Organization. Geneva 1992
Provazník, K.: Hygiena školní práce. Avicenum SZN, Praha 1985
Slaměnik J., Výrost, L.: Aplikovaná sociální psychologie. Portál, Praha 1998
Stoudemire, A.: Clinical Psychiatry for Medical Students. Lippincott Company, Philadelphia 1990
Zvolský, P.: Speciální psychiatrie. Karolinum, nakl.UK, Praha 1997

SYNDROM VYHASLOSTI V KONTEXTU OSOBNOSNÍCH DIMENZÍ

Zdeněk MLČÁK

Katedra psychologie a sociální práce Filozofické fakulty Ostravské univerzity v Otravě

Zpracování příspěvku bylo podpořeno projektem GAČR č. 406/03/0535 s názvem „Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty.“

Úvod

Sociální práce se řadí k tzv. pomáhajícím profesím, pro které je společným atributem fakt, že je v nich klient centrem vysoce angažovaného, v podstatě nezištného a silně podpůrného zájmu. Za vlastní jádro sociální práce je možné považovat proces pomáhání, který reprezentuje širokou paletu diagnostických a intervenčních postupů, jež mají klientům pomoci optimálně zvládat jejich náročné životní situace.

Proces pomáhání má převážně charakter emocionálně podmíněné činnosti, při které by měl být sociální pracovník schopen dobře ovládat své pozitivní i negativní emoce, dokázat tolerovat vyšší míru emoční disonance mezi pociťovanými a vyjadřovanými emocemi, disponovat vysokou úrovní senzitivity vůči klientům, podržet si svůj rozhodující vliv nad kontrolou sociální interakce. K vytváření pomáhajících vztahů se svými klienty sociální pracovníci využívají potenciálu vlastností a projevů své osobnosti, která v této profesi reprezentuje základní pracovní instrument (podrobněji viz např. Zapf et al., 1999; 2001).

Efektivní proces pomáhání klade na sociální pracovníky řadu specifických nároků a vyžaduje širokou paletu profesních kompetencí, mezi něž patří i jejich schopnost zvládat relativně vysokou psychickou zátěž. Úroveň psychické zátěže sociálních pracovníků mohou potencionovat i některé specifické vlastnosti této profesní skupiny, k nimž patří vyšší úroveň senzitivity, vulnerability, idealismu, sklon k nadměrnému přebírání odpovědnosti, či snaha zpracovávat si v sociální práci vlastní nevyřešené konflikty. K úrovni psychické zátěže sociálních pracovníků přispívá i skutečnost, že i pracovníci jiných profesí mají sklon sociální práci buď příliš idealizovat nebo naopak podceňovat její náročnost. Svou roli sehrávají vnitřní teoretická i praktická dilemata sociální práce, nejasné kvalifikační a profesní aspekty této činnosti, nízký společenský status sociálních pracovníků, mutiresortní roztržičnost, disonance mezi pomáháním zaměřeným na klienta a jeho sociální kontrolou, jejímž cílem je ochrana státu a veřejného blaha. Významnou kategorií proměnných tvoří různorodé organizační parametry institucí, v nichž se sociální práce realizuje.

Většina zahraničních výzkumníků, kteří se zabývají stresem a syndromem vyhaslosti (burnout) u sociálních pracovníků se shoduje, že jejich pracovní činnost je spojena s vysokou úrovní psychické zátěže (viz např. Sze, Ivker, 1986; Rushton, 1987; Dilton, 1990; Egan, 1993; Gilbar, 1998; Um, Harrison, 1998; Acker, 1999; Lloyd et al., 2002 aj.).

Cílem této studie je diagnostika syndromu vyhaslosti u vybrané skupiny sociálních pracovníků a pokus o identifikaci některých osobnostních vlastností a projevů, které mohou pozitivně či naopak negativně modifikovat jeho úroveň.

1. Stres v sociální práci

Stres bývá v moderní psychologii konceptualizován jako multifaktoriální systém, který je ovlivňován vnitřní i vnější cirkulární kauzalitou. V globální pohledu se v psychologii ustá-

lilo pojetí stresu jako systému s pěti kategoriemi proměnných (viz např. Cox, 1978; House, Jackman, 1979 aj.), které tvoří:

- 1) potenciální stresové situace (objektivní faktory vnějšího prostředí),
- 2) procesy kognitivního hodnocení stresové situace (percipovaný stres),
- 3) aktuální reakce osobnosti na percipovaný stres,
- 4) dlouhodobé důsledky psychologického stresu,
- 5) faktory modifikující průběh stresu (moderátory).

V posledních letech se v zahraničí zvyšuje zájem o to, jak osobnostní dimenze ovlivňují proces stresu. Tento teoretický osobnostní přístup ke stresu začíná postupně konkurovat stále dominujícímu transakčnímu přístupu, za jehož zakladatele se považuje R. S. Lazarus a jeho spolupracovníci (Lazarus, 1966; Lazarus and Launier, 1978; Lazarus, Folkmanová, 1984). Na rozdíl od předcházejícího interakčního přístupu, která vychází ze vzájemně se ovlivňujících proměnných tj. osobnosti a prostředí, které si uchovaly své odlišné identity, pojem transakce implikuje nově vytvořený stupeň abstrakce, ve kterém jsou osobnostní a situační elementy spojeny dohromady, aby vytvořily zcela nový relační význam. R.S. Lazarus a jeho spolupracovníci tak v podstatě odmítají psychologii rysů, a to jak na teoretických, tak na empirických základech. Transakční model stresu sice podnítil velké množství výzkumů v široké řadě souvislostí, nicméně osobnost byla v tomto modelu výzkumu jen zřídka brána v úvahu a byla redukována na úzké charakteristiky, jako jsou např. nezdolnost (hardiness, Kobasa, 1979) či místo kontroly (locus of control, Parkes, 1984).

Teprve v nedávné době je možné zřetelně identifikovat třetí etapu výzkumu osobnosti a stresu, kterou zapříčinil posun v rozvoji jednotného rámce rysů osobnosti a která je typická opětovným posílením zájmu o studium vlivů osobnosti na stres. Jako zvláště nadějný se v tomto smyslu jeví pětifaktorový model osobnosti (McCrae and John, 1992) nebo přístup označovaný jako big five (John, 1990), který nalézá širokou shodu v psychologii osobnosti a představuje hlavní pokrok ve směru integrace rozdílných výzkumných snah a metod (podrobněji viz např. Suls et al. 1996, Vollrath, 2001).

V oblasti sociální práce je relativně dobře prostudována kategorie proměnných, které se váží k potenciálním stresovým podnětům. Zdroje zátěže působící ve zkoumané profesi sociálních pracovníků je možné klasifikovat na primární zdroje, které působí bezprostředně a které mohou sociální pracovníci přímo ovlivňovat ze sekundární zdroje, které působí spíše zprostředkovaně, latentně a jsou mimo přímou možnost kontroly sociálních pracovníků.

K primárním zdrojům psychické zátěže patří ty, které vyplývají z komplikovaných interakčních či transakčních vztahů na úrovni:

- a) sociální pracovník – pracovní činnost,
- b) sociální pracovník – klient,
- c) sociální pracovník – pracovní kolektiv,
- d) sociální pracovník – pracovní organizace,
- d) sociální pracovník – vnější instituce.

Sekundární zdroje stresu sociálních pracovníků mohou vyplývat z kvality sociální politiky, fungování resortních systémů, v nichž sociální pracovníci působí, z jeho společenského postavení a role a v neposlední řadě i z kvality jeho profesní přípravy.

K primárním zdrojům se nejčastěji řadí především vysoký stupeň pracovního tlaku, nevhodná organizační struktura, nepříznivé institucionální klima, byrokratizace a formalizace pracovních organizací, objektivní obtíže v poskytování služeb klientům, nejasnost a konfliktnost pracovní role, nedostatek pochopení, ocenění a opory od ostatního personálu, nedostatek supervizní podpory, nízké profesionální sebepojetí, negativní postoje k profesi, slabá pracovní spokojenost, nízká pracovní samostatnost, hodnotový konflikt a odcizení, po-

čáteční entuziasmus, přílišná odpovědnost, nedostatek sociální satisfakce, délka praxe, nízký plat.

K primárním zdrojům stresu, které souvisejí s klienty sociálních pracovníků patří nadměrná osobní angažovanost v problémech klientů, negativní dojmy z klientů, možnost fyzického ohrožení klienty, příliš dlouhá expozice vůči různým negativním sociálním jevům, délka a počet kontaktů či krizových intervencí s klienty, kteří vykazují závažnou psychopatologickou či somatickou symptomatologii.

K nejvíce uváděným modifikujícím osobnostním faktorům (moderátorům), které mohou ovlivňovat prožívání stresu ať v rizikovém, ale podle úrovně příslušné charakteristiky i v protektivním směru patří velké množství proměnných jako jsou chování typu A/B, senzitivita, perfekcionismus, altruismus a empatie, nezdolnost v pojetí hardiness či sense of coherence, neuroticismus, negativní afektivita, dispoziční optimismus, idealismus, anxieta, depresivita, lokalizace kontroly, sklon k agresi, hostilitě či hněvu, pocity bezmoci či beznaděje, atribuční styl, úroveň sebepojetí, úroveň sociální opory, kumulace drobných zátěžových událostí každodenního života, kvalita života. Prožívání stresu ovlivňují i některé další proměnné jako je věk, pohlaví, stav a vzdělání, socioekonomický status a také zdravotní stav.

2. SYNDROM VYHASLOSTI U SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ

Mezi dlouhodobé důsledky stresu v sociální práci je možné vedle emocionálních, neurotických a psychosomatických poruch, či poruch chování možné zařadit především syndrom vyhaslosti (burnout syndrome), jehož výzkum trvá více než čtvrt století a který v posledních letech nabyl internacionálně komparativního charakteru.

Tento koncept se v minulosti opíral o řadu různých pojetí (srv. např. Freudenberger, Richelson, 1980; Cherniss, 1980; Pines, Aronson, Kafry, 1981 apod.), které se mimo jiné liší i v tom, jak byl tento fenomén vymezován vzhledem k pojmu stres. Tato studie se přiklání k pojetí C. Maslachové (2001), která syndrom vyhaslosti konceptualizuje jako prolongovanou stresovou reakci na chronické emoční a interpersonální stresory v zaměstnání, jež zahrnuje tři dimenze, které souvisí s pocity exhausce, depersonalizace a snížené osobní výkonnosti. Centrální individuální stresovou dimenzi reprezentuje exhausce, interpersonální dimenzi vyhoření zastupuje depersonalizace a dimenze snížené výkonnosti představuje aspekt sebehodnocení. Její tridimenzionální model je možné chápat i ve smyslu sekvence vývojových etap směřujících od exhausce, přes depersonalizaci až ke sníženému pracovnímu výkonu.

Syndrom vyhaslosti je možné v souladu s C. Maslachovou a jejími spolupracovníky (1996) popsat jako soubor prolongovaných emocionálních a fyziologických reakcí jedince na ohrožující stresory, který je spojen s výskytem chronické úzkosti, s psychosomatickými onemocněními a se širokým spektrem dalších emocionálních problémů. Syndrom vyhaslosti zahrnuje pestrý soubor somatických, psychických a behaviorálních příznaků, které se objevují v profesích, jejichž podstatou je odpovědná či pomáhající interpersonální interakce. V domácí psychologické literatuře podali podrobnou a systematickou informaci k problematice syndromu vyhaslosti V. Kebza a I. Šolcová (1998).

Studie o úrovni syndromu vyhaslosti u sociálních pracovníků přinášejí v zahraničí nejednoznačné a metodologicky obtížně srovnatelné výsledky, což se potvrzuje i v našich domácích podmínkách (podrobněji viz Mlčák, 2003). I když převážná většina autorů považuje sociální pracovníky za pracovní skupinu, jejíž členové jsou vystaveni nadprůměrnému riziku vzniku syndromu vyhaslosti (viz např. Pines, Kafry, 1978; Jayaratne, Chess, 1984; Soderfeldt, Soderfeldt, 1995; Lloyd 2002), někteří autoři tyto závěry částečně zpochybňují a domnívají se, že sociální pracovníci vykazují ve srovnání s jinými srovnatelnými pracovními skupinami v oblasti lidských služeb spíše nižší úroveň tohoto syndromu. Tito autoři se přitom odvolávají

na nízky počet systematických, metodologicky akceptovateľných štúdií, ktoré boli v tejto oblasti dosud provedeny (podrobnejšie viz Corcoran, Bryce, 1983; Stay et al., 1986; Fahs Beck, 1987; Gibson et al., 1989; Williams, 1989; Coady et al., 1990). Současne však niektoré štúdie zisťujú, že existujú významné rozdiely medzi rôznymi podskupinami sociálnych pracovníkov. Vysokou úroveň tohoto syndromu vykazujú napr. sociálni pracovníci v gerontologických službách či sociálni pracovníci, ktorí pracujú s mentálne nemocnými klienty (viz napr. Poulin, Walter, 1993; Acker, 1999 aj.).

Výzkum

Na výzku, jehož základným cieľom bolo prezkoumať vzájomné vzťahy medzi vnútornými dimenziami syndromu vyhaslosti a vybranými osobnostnými dimenziami, participoval soubor 33 sociálnych pracovníkov z ostravských oddelení péče o deti s priemernou dĺžkou praxe v odbore 8,33 let a se standardní odchylkou 6,84 let. Variační rozpětí jejich věku se pohybovalo mezi 26 až 53 lety s průměrem 37,5 let. Bylo mezi nimi 12 vysokoškolsky vzdělaných žen, 14 žen s vyšším odborným vzděláním a 7 žen se středoškolským vzděláním. V souboru žen bylo 23 žen, které neměly žádné speciální vzdělání v oboru sociální práce, pouze 10 z nich mělo vzdělání přímo v tomto oboru.

Ve výzku byly administrovány dvě psychodiagnostické metody. První z nich byl multidimenzionální osobnostní dotazník VAPO - Vlastnosti a projevy osobnosti, který sestavil J. Vonkomer (1992). Tento test umožňuje poznání úrovně 23 vlastností a forem projevu osobnosti (viz tabulka č. 1) ve vzájemných vztazích, rozdělených do pěti větších oblastí:

1) Spontánní projev základních vlastností (viz vlastnosti č. 1, 2, 3)

2) Vliv prožívání vztahů (viz vlastnosti č. 4, 5, 6)

3) Projev začlenění a uplatnění (viz vlastnosti č. 7, 8, 9, 10, 11)

4) Zralost osobnosti (viz vlastnosti 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20)

5) Předpoklad výkonu (viz vlastnosti 21,22,23)

Druhou aplikovanou metodou byl dotazník C. Maslachové a S. E. Jacksona MBI (Maslach Burnout Inventory) z roku 1981, který diagnostikuje emocionální exhausci (EE, emotional exhaustion), depersonalizaci (DP, depersonalisation) a snížený pracovní výkon (PA, personal accomplishment). Škála emocionální exhausce (EE) obsahuje 9 položek zjišťujících intenzitu a frekvenci deficitu motivačního úsilí, pracovní únavy, vyčerpání a životního pesimismu. Škála depersonalizace (DP) zahrnuje 5 položek diagnostikujících sílu a četnost prožitků změny kvality duševní činnosti jedinců ve smyslu jejich neangažovanosti, nereálnosti, otupělosti, odtrženosti a odcizenosti, a to především v interpersonálním kontextu. Škála sníženého pracovního výkonu (PA) má 8 položek odkazujících k neschopnosti jedince vcítit se do druhých, řešit jejich problémy a pozitivně je ovlivňovat. Výsledný skóre je u všech tří dimenzí dán součtem kladných odpovědí, přičemž škála sníženého pracovního výkonu skóruje obráceně. Intenzita pocitů a jejich frekvence u každé z uvedených tří dimenzí jsou probandem hodnoceny vždy na dvou 6-stupňových škálách.

U souboru žen byly ve sledovaných dimenzích získány následující statistické parametry, které jsou postupně uvedeny v komentovaných tabulkách č. 1, 2, 3 a 4.

V níže uvedené tabulce č. 1 jsou uvedeny základní statistické parametry (průměry a směrodatné odchylky) všech sledovaných 23 osobnostních dimenzí. Současne jsou v tabulce

č. 1 uvedeny také percentilové hodnoty získaných průměrů sledovaných dimenzí vzhledem ke standardizovaným hodnotám dotazníku, které byly vypočteny z dat 1642 osob tzv. netřídění populace (viz Vonkomer, 1992).

Pro větší přehlednost dat byly využity i pětistupňové deskriptivní normy, jejichž dosažené hodnoty pro zkoumaný vzorek se nacházejí v posledním sloupci této tabulky. Výsledky v tabulce č. 1 ukazují, že sociální pracovníce dosahují v řadě dimenzí průměrných hodnot (stupně 3). Jedná se o dimenze 2, 5, 8, 9, 11, 14, 18, 21 a 22. V osobnostních dimenzích 13, 16 a 17 dosahují sociální pracovníce hraničních výsledků mezi průměrem a mírným nadprůměrem tj. hodnot (stupně 3 - 4). Mírně nadprůměrných hodnot (stupně 4) dosahuje vzorek sociálních pracovníků v řadě vlastností tj. 1, 3, 4, 6, 7, 10, 12, 15, 19, 20 a 23.

Tabulka č. 1 Základní statistické parametry diagnostikovaných osobnostních dimenzí

Osobnostní dimenze	M	SD	Percentil	Stupeň
1. Spontánní stálost	23,64	5,57	79	4
2. Spontánní orientace	18,12	5,01	43	3
3. Spontánní rozvaha	24,97	4,44	73	4
4. Rodinná přizpůsobivost	26,94	5,09	74	4
5. Sociální přizpůsobivost	22,64	7,17	63	3
6. Důvěra a pochopení	27,48	4,01	77	4
7. Uchování postavení	25,12	5,41	81	4
8. Empatie a altruismus	25,06	3,40	60	3
9. Kladení požadavků	19,58	4,07	33	3
10. Spontánní družnost	24,33	6,14	82	4
11. Nepodléhání soucitu	20,97	4,69	33	3
12. Sebeovládání	24,61	5,39	75	4
13. Sebehodnocení	21,82	3,79	69	3-4
14. Sebeuspokojení	25,73	5,15	57	3
15. Začleněnost	28,18	3,77	71	4
16. Zodpovědnost	23,85	4,11	68	3-4
17. Akceptování prostředí	22,79	5,75	66	3-4
18. Dominance	20,67	4,21	55	3
19. Aktivita	21,55	4,04	72	4
20. Psychologická citlivost	24,85	2,83	72	4
21. Dosahování úspěchu nezávislostí	20,03	2,68	62	3
22. Dosahování úspěchu konformitou	24,58	3,98	59	3
23. Flexibilita	22,55	4,57	80	4

V tabulce č. 2 jsou uvedeny základní statistické parametry dimenzí syndromu vyhaslosti, jejichž úroveň svědčí odhadem spíše pro průměrné hodnoty tohoto syndromu.

Tabulka č. 2 Základní statistické parametry interních dimenzí syndromu vyhaslosti

Dimenze syndromu vyhaslosti	M	SD
Frekvence emoční exhauce (EF)	16,79	6,78
Intenzita emoční exhauce (EI)	22,82	7,09
Frekvence depersonalizace (DF)	3,85	3,06
Intenzita depersonalizace (DI)	6,12	5,23
Frekvence sníženého výkonu (PF)	31,48	6,41
Intenzita sníženého výkonu (PI)	34,64	8,55

Proměnné uvedené v tabulkách č. 1 a 2 byly podrobeny další korelační analýze, jejichž nejdůležitější výsledky přináší následující tabulky č. 3 a č. 4.

Tabulka č. 3 Korelace mezi osobnostními dimenzemi a dimenzemi syndromu vyhaslosti

Osobnostní dimenze	EF	EI	DF	DI	PF	PI
1. Spontánní stálost	-0,3818+	-0,2341	-0,4198+	-0,3084	0,3107	0,3384+
2. Spontánní orientace	-0,0359	-0,3440	-0,2819	-0,5035++	0,4355+	0,1079
3. Spontánní rozvaha	-0,1502	-0,3440	-0,0852	-0,1029	0,0303	0,4179+
4. Rodinná přizpůsobivost	-0,1270	0,1307	-0,2540	-0,0612	0,1674	0,1900
5. Sociální přizpůsobivost	-0,1063	-0,3844+	-0,3260	-0,4179+	0,5545++	0,2623
6. Důvěra a pochopení	-0,2639	-0,1898	-0,3354	-0,3784+	0,4098+	0,3023
7. Uchování postavení	-0,2423	-0,2174	-0,4278+	-0,4791++	0,4819++	0,4603++
8. Empatie a altruismus	-0,1624	-0,1251	-0,3256	-0,3562+	0,4478+	0,2915
9. Kladení požadavků	-0,2330	-0,1251	-0,0954	-0,0545	0,2591	0,1324
10. Spontánní družnost	-0,2330	-0,2308	-0,2975	-0,3784+	0,5904++	0,3687+
11. Nepodléhání soucitu	-0,0527	-0,2298	-0,2055	-0,1333	0,4657++	0,0459
12. Sebeovládání	-0,2654	0,0290	-0,2171	-0,2262	0,4657++	0,3140
13. Sebehodnocení	-0,0535	-0,2957	-0,0914	-0,1565	0,2635	0,0747
14. Sebeuspokojení	-0,4334+	-0,2818	-0,3724+	-0,3936	0,4910++	0,3524+
15. Začleněnost	-0,2440	0,2301	-0,2606	-0,0856	-0,0225	0,3585+
16. Zodpovědnost	-0,0099	-0,0165	0,0729	0,0769	0,0143	0,1251
17. Akceptování prostředí	-0,3903+	-0,2559	-0,3711+	-0,4124	0,4399+	0,3433
18. Dominance	-0,3603+	-0,2830	-0,2723	-0,3309	0,5193++	0,4427+
19. Aktivita	-0,3800+	-0,1626	-0,3763+	-0,3014	0,3353	0,3191
20. Psychologická citlivost	-0,1613	-0,1357	-0,1498	-0,0663	0,0993	-0,0712
21. Úspěch nezávislostí	-0,3734+	-0,1846	-0,2732	-0,3720+	0,1527	0,1936
22. Úspěch konformitou	-0,1562	0,0467	-0,1898	-0,2116	0,1008	0,3332
23. Flexibilita	-0,0540	-0,3491+	-0,2716	-0,3409	0,4223+	0,1144

Tabulka č. 4. Vzájemné korelace interných dimenzií syndromu vyhaslosti

Dimenze syndromu vyhaslosti	EF	EI	DF	DI	PF	PI
Frekvence emoční exhausce	1,000	0,5652++	0,6247++	0,4331+	-0,1177	-0,1467
Intenzita emoční exhausce	0,5652++	1,0000	0,3789+	0,4545++	-0,3114	0,2397
Frekvence depersonalizace	0,6247++	0,3789+	1,0000	0,7989++	-0,3368	-0,3164
Intenzita depersonalizace	0,4331+	0,4545++	0,7989++	1,0000	- 0,5035++	-0,2571
Frekvence sníž. výkonu	-0,1177	-0,3114	-0,3368	- 0,5035++	1,0000	0,4653++
Intenzita sníž. výkonu	-0,1467	0,2397	-0,3164	-0,2571	0,4653++	1,0000

PŘEHLED A DISKUSE VÝSLEDKŮ

Zajímavá zjištění lze obdržet, jestliže jsou nejvýznamnější výsledky tabulek interpretovány ve verbálním modu, který v manuálu použitého dotazníku doporučuje J. Vonkomer (1992).

Z výsledků uvedených v tabulce č 1 lze usuzovat, že zkoumaný vzorek sociálních pracovníků představuje množinu osob, která ve sledovaných dimenzích nevykazuje extrémně vysoké či nízké skóry, jež by z hlediska osobnostních dimenzí signalizovaly nějaké vážnější maladaptivní problémy. Z hlediska všeobecně uznávaných principů sociální práce jsou možná poněkud překvapující jen průměrné skóry v dimenzi sociální přizpůsobivosti (4), v dimenzi empatie a altruismu (8), v nichž by bylo možné spíše očekávat vyšší úroveň než vykazuje obecná populace.

Na druhé straně je potěšujícím výsledkem vyšší úroveň dimenzí 1, 3, 4, 6, 7, 10, 12, 15, 19, 20 a 23. Z těchto dimenzí je možné pro jejich vyšší skór (dosahující úrovně 75. percentilu) zdůraznit zejména dobrou úroveň spontánní stálosti (1), důvěry a pochopení (6) spontánní družnosti (10), sebeovládání (12) a flexibility (23), které by bylo možné všeobecně považovat za vhodné osobnostní předpoklady pro činnost sociálních pracovníků.

Dosažené výsledky lze považovat vzhledem k početně malému a profesně úzkému experimentálnímu vzorku i vzhledem k jeho regionálnímu omezení za předběžné a jen obtížně zobecnitelné. Jejich generalizaci problematizuje zejména specifická použitá dotazníkového inventáře, která dává jen velmi malou možnost komparace dosažených výsledků s jinými srovnatelnými výzkumy.

Údaje koncentrované v tabulce č. 2 lze vzhledem k chybějícím normám pro českou populaci odhadem považovat spíše za průměrné. Vyšší psychické zatížení v této profesi je možné považovat, a to na základě řady osobních rozhovorů autora článku s některými sociálními pracovníky, spíše za nárazové, nikoliv však permanentní. Ve zkoumané profesi nacházejí sociální pracovníci určité možnosti, jak kompenzovat období intenzivní, nárazové pra-

covní činnosti méně zatěžující činností, při které si úroveň psychické zátěže mohou do jisté míry sami vhodně regulovat. Toto zjištění, které spíše indikuje průměrnou zátěž sociálních pracovníků, nelze však také širěji generalizovat, neboť zatím chybí srovnatelné údaje od jiných skupin této profese, jako jsou zejména gerontologičtí pracovníci a pracovníci, kteří pečují o mentálně retardované či jinak vážně hendikepované osoby, u nichž by bylo možné alespoň hypoteticky předpokládat vyšší permanentně působící pracovní zatížení.

Z výsledků uvedených v tabulce č. 3 vyplývá, že dimenze syndromu vyhaslosti nejčastěji statisticky významně korelují s následujícími 7 osobnostními dimenzemi. Vyšší skóry v těchto dimenzích totiž statisticky signifikantně korelují s nižšími skóry dimenzí syndromu vyhaslosti minimálně ve třech případech (v tabulce č. 3 jsou tyto dimenze označeny tučným písmem). Nicméně vztahy mezi uvedenými dimenzemi a syndromem vyhaslosti jsou zřejmě mnohem komplikovanější a provázanější, jak naznačují výsledky uvedené v tabulce č. 4., které dokládají, že některé interní dimenze syndromu vyhaslosti spolu statisticky korelují, takže nepředstavují zcela nezávislé proměnné.

Celkově výsledky korelační analýzy naopak naznačují, že pro prožívání syndromu vyhaslosti jsou disponovány především ty sociální pracovnice, které vykazují zejména nízkou úroveň v níže uvedených dimenzích.

A. Spontánní stálost

Sociální pracovnice zkoumaného vzorku se jeví jako lidé s vyšší úrovní spontánní stálosti (vlastnost č. 1, percentil 79). Tato dimenze odráží stav intenzity subjektivního prožívání sociálního prostředí a socializačních faktorů. Zkoumané respondentky příliš nepodléhají subjektivním náladám a snaží se o optimální, klidné, racionální a citově regulované zvládnání sociálních situací, jimiž jsou vystaveny.

B. Sociální přizpůsobivost

Sociální pracovnice udávají průměrnou úroveň sociální přizpůsobivosti (vlastnost č. 5, percentil 63), která zobrazuje úroveň konfliktnosti či nekonfliktnosti v procesu včleňování do sociálních podmínek. Dosažená úroveň svědčí o schopnosti respondentek včleňovat se do nových sociálních situací bez nežádoucích projevů plachosti či přílišného podléhání sociálním tlakům. Tato úroveň signalizuje také jejich sklon řešit sociální problémy racionálně.

C. Uchování postavení

Vyšší hodnoty pokusné osoby vykazují v uchování postavení (vlastnost č. 7, percentil 81), které svědčí o výrazné snaze prezentovat se v příznivém světle a o touze po pozitivním a současně korektním přijetí ze strany sociálních skupin. Tyto sociální pracovnice ve společenských skupinách usilují o pozitivní hodnocení v souladu s hodnocením většiny. Vyšší skóre signalizuje jejich tendenci chovat se v sociálních skupinách přirozeně, trpělivě, ohleduplně a nezištně a tak, aby si vytvořili a udrželi pozitivní hodnocení. Netrpí obavami vystupovat před lidmi, upřednostňují spíše průměrné a slabé členy skupin.

D. Spontánní družnost

Vyšší úroveň má dimenze spontánní družnosti (vlastnost č. 10, percentil 82), která vyjadřuje optimální úroveň sociability. Sociální pracovnice tendují ke snaze využít příležitosti a

upozornit na vlastnú osobu a uvážlivě, sklon spoločensky prijateľne, prirodzene a podnetne se prosazovat. Tyto osoby jsou ve společnosti sebejistí, rádi bývají i středem pozornosti, dokáží se však přátelit i s lidmi, kteří nevynikají nad svoje okolí.

E. Sebeuspokojení

V dimenzi sebeuspokojení (vlastnosť č. 14, percentil 57) dosahujú sociální pracovníce průměrných hodnot, které lze interpretovat jako spokojenost s vlastní úspěšností, aniž by druhým lidem záviděly jejich úspěch. Tito sociální pracovníci věří lidem, nesnaží se nic zastírat a nemají touhu měnit svůj životní styl.

F. Akceptování prostředí

Na rozhraní průměru a mírného nadprůměru je u zkoumaných sociálních pracovníků dimenze akceptování prostředí (vlastnosť č. 17, percentil 66), která souvisí se spokojeností a snadnou akceptací názorů i aktů usměrňování druhými lidmi. Tyto osoby nemají sklon k povýšenosti a k pomlouvání, při hodnocení jiných bývají korektní. Chovají se spolehlivě, korektně a neimpulzivně.

G. Dominance

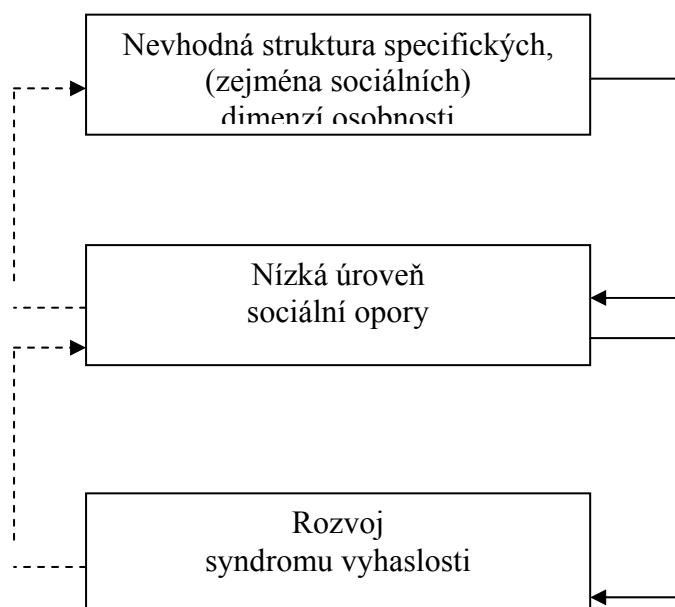
Hodnota dimenze dominance (vlastnosť č. 18, percentil 55) se pohybuje v průměru, takže sociální pracovníci sice nemají snahu být v přímo čele sociálních skupin, avšak v rozhodovacích procesech na druhé straně netrpí ani nízkou sebedůvěrou a dokáží trvat na svých cílech. Nemají sklon k povýšenosti a k pomlouvání, při hodnocení jiných bývají korektní. Věří si však a dokáží se vhodným způsobem společensky prosazovat.

Všech sedm uvedených dimenzí se vztahuje především k sociální aspektům osobnosti, které se mohou podílet na sycení dobré úrovně celkové sociability, jež může v pozitivním případě svým modifikujícím efektem bránit vzniku syndromu vyhaslosti. Naopak v případě nízké úrovně těchto vlastností lze uvažovat o jejich rizikovém působení.

Získané výsledky by bylo možné dát i do teoretického vztahu s úrovní sociální opory, která se v zahraničních výzkumech, ale i v jiném domácím výzkumu (viz Mlčák,) ukázala jako klíčový modifikující faktor stresu sociálních pracovníků, který svým nárazníkovým efektem (buffer effect) brání rozvoji syndromu burnout. Je možné uvažovat o tom, že sociální pracovníci, kteří vykazují dobrou úroveň zjištěných osobnostních dimenzí, jež vyjadřují obecnější úroveň dobré sociability, dokáží díky ní získávat jak vyšší úroveň vnímané, tak i skutečně obdržené získané sociální opory. Tyto vztahy by však bylo zapotřebí dále teoreticky i experimentálně objasnit.

Vztah mezi syndromem vyhaslosti a sociální oporou, by tak mohl být podmíněn a zprostředkovan i specifickým souborem určitých osobnostních dimenzí, které vyjadřují sociabilitu osobnosti. Předpokládaný kauzální vztah cirkulární povahy mezi nevhodnou strukturou zejména sociálních dimenzí osobnosti, sociální oporou a rozvojem syndromu vyhaslosti by pak bylo možné zjednodušeně znázornit následujícím způsobem.

Obr. č. 1 Vztah mezi osobnostními dimenzemi, sociální oporou a syndromem vyhaslosti



ZÁVĚR

Prezentovaná studie se pokusila identifikovat některé vybrané osobnostní parametry u vzorku sociálních pracovníků a jejich vztah k vnitřním dimenzím syndromu vyhaslosti.

Zjištěný závěr o vztahu mezi syndromem vyhaslosti a vybranými dimenzemi osobnosti, které se vztahují především k úrovni její sociability, vyvolává řadu otázek o úloze psychických vlastností ve smyslu osobnostních předpokladů člověka k sociální práci, které by bylo vhodné nadále zkoumat.

Jestliže lze přijmout premisu, že sociální práce, jako specifická pomáhající profese, vyžaduje specifické osobnostní předpoklady, pak tento předpoklad implikuje nejen jejich vhodnou a validní diagnostiku, ale především možnosti jejich další kultivace, nejen v období pregraduálního studia, ale i v praxi, např. prostřednictvím supervizních a evaluačních strategií či speciálních rozvojových programů.

Podmínky, v nichž výzkum probíhal, zatím prozatím neumožnily eliminaci některých nežádoucích metodologických obtíží, vyplývajících z využití nereprezentativního výzkumného vzorku, z administrace v České republice dosud nestandardizovaného psychometrického instrumentu a z vlivů mnoha potenciálně důležitých organizačních proměnných, které mohou interagovat s mnoha osobnostními dimenzemi a zprostředkovaně ovlivňovat i rozvoj syndromu vyhaslosti.

Na základě dosavadních výsledků je možné se domnívat, že by výzkum osobnostních dimenzí mohl přinést důležitou odpověď na otázku, které z nich jsou pro profesi sociálních pracovníků nezbytné a pokusit se více upřesnit směr naznačených výsledků. Výsledky také signalizují, že osobnostní přístup k výzkumu stresu by mohl vhodně doplňovat dominující výzkumné strategie vycházející z transakční koncepce stresu.

Literatura

- Acker, G.: The impact of clients' mental illness on social workers' job satisfaction and burnout. *Health and Social Work* 24, 1999, 112-119.
- Cherniss, C.: *Staff burnout: Job stress in the human services*. California, Sage Publications 1980.
- Cloninger, C.R.: A systematic method for clinical description and classification of personality variants. *Archives of General Psychiatry*, 44, 1987, 573-588.
- Cloninger, C.R., Svrakic, D.M., Przybeck, T.R.: A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50, 1993, 975-990.
- Cloninger C.R., Przybeck, T.R., Svrakic, D.M., Wetzel, R.D.: *The temperament and character inventory (TCI): a guide to its development and use*. St. Louis, Missouri: Center for Psychobiology of Personality, Washington University, 1994a.
- Cloninger, C.R.: Temperament and Personality. *The Current Opinion in Neurobiology*, 4, 1994b, 266-273.
- Coady, C. A., Kent, V. D., Davis, P. W. (1990). Burnout among social workers working with patients with cystic fibrosis. *Health and Social Work*, 15, 1990, 116-124.
- Cobb, S.: Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 1976, 300-314.
- Collins, J., Murray, P.: Predictors of stress amongst social workers: An empirical study. *British Journal of Social Work*, 26 1996, 375-794.
- Corcoran, K. J., Bryce, A. K. (1983). Intervention in the experience of burnout: Effects of skill development. *Journal of Social Service Research*, 7, 1983, 71-79.
- Cournoyer, B.: Personal and professional distress among social caseworkers. *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*, May, 1988, 259-264.
- Dillon, C.: Managing stress in health social work roles today. *Social Work in Health Care* 14, 1990, 91-108.
- Egan, M.: Resilience at the front lines: Hospital social work with AIDS patients and burnout. *Social Work in Health Care*, 18, 1993, 109-125.
- Fahs Beck, D.: Counselor burnout in family service agencies. *Social Casework*, 68, 1987, 3-15.
- Freudenberger, H. J: Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 1974, 159-165.
- Freudenberger, H. J. :The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Theory, Research and Practice*, 12, 1975, 73-82.
- Freudenberger, H. J., Richelson, G.: *Burnout: The high cost of high achievement*. New York, Anchor Press 1980.
- Gibson, F., McGrath, A., Reid, N.:Occupational stress in social work. *British Journal of Social Work*, 19, 1989, 1-18.
- Gilbar, O.: Relationship between burnout and sense of coherence in health social workers. *Social Work in Health Care*, 26, 1998,47-63.
- Himle, D., Jayaratne, S., Thyness, P.: Predictors of job satisfaction, burnout and turnover among social workers in Norway and the USA: A crosscultural study. *International Social Work*, 29, 1986, 323-334.
- Himle, D., Jayaratne, S., Thyness, P.: The effects of emotional support on burnout, work stress and mental health among Norwegian and American social workers. *Journal of Social Service Research*, 13, 1989, 27-45.
- House, J. S.: *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley 1981.
- Jayaratne, S., Chess, W. A.: Job satisfaction, burnout, and turnover: A national study. *Social Work*, 24, 1984, 448-453.
- Jayaratne, S., Chess, W.A., Kunkel, D.: Bournout: Its impact on child welfare workers and

- their spouses. *Social Work*, 31, 1986, 53-59.
- Jensen, H.H., Lillebaek, T., Mortensen, E. L., Jensen P.: The dimensions of personality: The relationship between the models of Eysenck and Cloninger. *Scandinavian Journal of Behavioral Therapy*, 28 1999, 70-78.
- Jones, F., Fletcher, B., Ibbetson, K.: Stressors and strain amongst social worker: Demands, constraints, and psychological health. *British Journal of Social Work*, 21, 1991, 443-469.
- Karasek, R. A. : Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 1979, 285-307.
- Karasek, R. A., Baker, D., Marxer, F., Ahlbom, A., Theorell, T.: Job decision latitude, job demands, and cardiovascular disease: A prospective study of Swedish men. *American Journal of Public Health*, 71, 1981, 694-705.
- Karasek, R. A., Theorell, T.: *Healthy work*. New York, Basic Books 1990.
- Kebza, V., Šolcová, I.: Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. *Československá psychologie*, 42, 1998, 5, s. 214-234.
- Kerlinger, F.N.: *Základy výzkumu chování*. Praha, Academia 1983
- Koeske, G., Koeske, R.: Workload and burnout: Can social support and perceived accomplishment help? *Social Work*, May, 1989, 243-248.
- Křivohlavý, J.: *Jak neztratit nadšení*. Praha, Grada Publishing 1998.
- Lazarus, R.S., Folkman, S.: *Stress, appraisal and coping*. New York, Springer 1984.
- Llyod, C., King, R., Chenoweth, L.: Social work, stress and burnout: A review. *Journal of Mental Health* 11, 2002,3, 255-265.
- Maslach, C.: *Burnout - The cost of caring*. New York, Prentice Hall 1982.
- Maslach, C., Jackson, S. E.: The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 1981, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S., Leiter, M.: *Maslach Burnout Inventory manual*. Palo Alto, Consulting Psychologist Press 1996.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P.: Job burnout. *The Annual Review of Psychology*, 2001, 52, 397-422.
- Mlčák, Z.: Temperament, syndrom vyhaslosti a sociální opora u vybraných skupin sociálních pracovníků. In: Svoboda, M., Humpolíček, P., Humpolíčková, J. (Eds.): *Sociální procesy a osobnost 2003*. Brno, Psychologický ústav FF MU, 2003, 218-228.
- Mittenecker, E.: *Plánování a statistické hodnocení experimentů*. Praha, SPN 1968.
- Mizrahi, T., Abramson, J.: Sources of strain between physicians and social workers: Implications for social worker in health care settings. *Social Work in Health Care*, 15, 1985, 33-51.
- Pines, A., Aronson, E., Kafry, D.: *Burnout: From tedium to personal growth*. New York, Free Press 1981.
- Pines, A., Kafry, D.: Occupational tedium in the social services. *Social Work*, 23, 1978, 499-507.
- Poulin, J.E.; Walter, C. A.: Burnout in gerontological social work. *Social Work*, 38, 1993, 3, 305-311.
- Reisch, M., Gorin, S.H.: Nature of work and future of the social work profession. *Social Work*, 46, 2001, 1, 9-20.
- Rushton, A.: Stress amongst social workers. In R. Payne, J. Firth-Cozens (Eds.), *Stress in Health Professionals* (pp 167-188). Chichester, J. Wiley 1987.
- SCHMIDBAUER, W.: *PSYCHICKÁ ÚSKALÍ POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ*. PRAHA, PORTÁL 2000.
- Soderfeldt, M., Soderfeld, B.: Burnout in social work. *Social Work*, 40, 1995, 5, 638-647.
- Stay, A., Florian, V., Zernitsky Shurka, E.: Burnout among social workers working with

- physically disabled persons and bereaved families. *Journal of Social Service Research*, 10, 1986, 81-93.
- Storey, J., Billingham, J.: Occupational stress and social work. *Social Work Education*, 20 2001, 6, 559 - 670.
- Suls, J., David, J.P., Harvey, J.H.: Personality and Coping: Three Generations of Research. *Journal of Personality*, 64, 1996, 4, 711-735.
- Sze, W., Ivker B.: Stress in social workers: The impact of setting and role. *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*, March, 1986, 141-148.
- Tracy, E.M., Bean, N.: Family preservation workers: Sources of job satisfaction and job stress. *Research on Social Work Practice*, 2, 1992 4, 465-479.
- Thompson, N., Stradling, S., Murphy, M., O'Neill, P.: Stress and organizational culture. *British Journal of Social Work*, 26, 1996, 647-665.
- Um, M.Y., Harrison, D.F.: Role stressors, burnout, mediators, and job satisfactions: A stress-strain-outcome model and an emirical test. *Social Work Research*, 22, 1998, 100-115.
- Vollrath, M.: Personality and stress. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2001, 42, 335-347.
- Williams, C.A.: Empathy and burnout in male and female helping professions. *Research in Nursing and Health*, 12, 1989, 169-178.
- Zapf, D., Voght, Seifert, C, Mertini, H, Isic, A.: Emotin work as a source of stress. The koncept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1999, 8, 371 – 400.
- Zapf, D., Seifert C., Schmutte, B., Mertini, H, Holz M.: Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology and Helth*, 2001, 16, 527 – 545.

SOUHRN

Syndrom vyhaslosti v kontextu osobnostních dimenzí

ZDENĚK MLČÁK

Sociální pracovníci mohou ve své profesi prožívat vyšší úroveň stresu a z něj vyplývajícího syndromu vyhaslosti než srovnatelné pracovní skupiny. Článek podává zprávu o některých teoretických a empirických aspektech vztahů mezi vybranými dimenzemi osobnosti a syndromem vyhaslosti u vybrané skupiny sociálních pracovníků..

Klíčová slova: stres, osobnostní dimenze, syndrom vyhaslosti.

SYNDROM BURNOUT IN CONTEXT OF PERSONALITY DIMENSIONS

Social workers may experience higher levels of stress and resulting burnout in their profession then comparable occupational groups. This present article reports on some teoretical and empirical aspects of relationships between selected dimensions of personality and burnout syndrome in selected group of social workers.

Key words: stress, dimensions of personality, burnout syndrome .

AKCEPTÁCIA A AFILIÁCIA AKO ZÁKLADNÉ PODMIENKY SOCIÁLNEHO PROCESU

Marián MRÁZ

Trnavská univerzita v Trnave

V tejto práci chceme predložiť niektoré výsledky výskumu štruktúry osobnosti, ktorý uskutočňujeme v rámci projektu VEGA. Všímame si najmä na xenologickú štruktúru poznania, tvorby slova a tým aj komunikácie a sociability.

Metodologicky vychádzame z etymologickej a hermeneutickej analýzy východiskových pojmov, ktoré priamo súvisia s našou témou – *afiliácia, akceptácia, sociálnosť, spoločnosť, xenológia* a ich ekvivalentov v našom jazykovom úzuse. Získané poznanky porovnávame s vysvetlením pojmov v aktuálnych slovníkoch a ich úzusom v odbornej literatúre a v bežnom jazyku a potom, vo filozofickej analýze, overujeme ich hodnovernosť. Takýto kriticko-analytický postup nakoniec otvára cestu k diskurzu o danej problematike a hľadaniu nových možností jej riešenia.

V tomto zmysle by sme hermeneutiku mohli označiť aj ako snahu o poznanie skutočnosti, úsilie o hľadanie pravdy a porozumenie sebe i druhým ľuďom, ich postojom a názorom (Payne 1995, s. 19).

Aktuálnosť hermeneutického prístupu v pluralistickej spoločnosti je nepochybná, pretože v dobe ktorú nazývame postmoderná, je nevyhnutné nanovo vysvetľovať nielen nové, ale aj staré, dokonca aj veľmi starobylé pojmy, ktoré sme si zvykli používať akosi automaticky. Súvisí to nielen s celkovou relativizáciou mnohých pojmov a ich významovou i axiologickou premenou, ale aj nevyhnutnosťou dialógu a diskurzu, ktorý takáto reinterpretácia pojmov dovoľuje (Umlauf 2002, s. 35). Tým sa zväčšuje šanca lepšie si vzájomne porozumieť, lebo pravdu nevlastníme, ale všetci ju iba hľadáme. To sa týka aj nami skúmanej oblasti sociálnej psychológie a psychológie osobnosti.

Keďže pre riešenie našej problematiky je východiskovým termín *sociálny*, pokúsme sa sledovať jeho pôvod, význam a jazykové súvislosti.

Ide o termín prevzatý z latinčiny, kde *socio, sociare* znamená *spájať, združovať, zdieľať, spolčovať sa* (Novotný, s. 1213). Všetky ostatné odvodené termíny: *societas, socialis* a. i. vyjadrujú tento združujúci a spolčovací moment. Málokto však vie, že latinské *socialis* a naše slovo *spolu* vychádzajú zo sanskrtu, kde *sakala* znamená *spolu, spoločne* (Lanman, s. 263). Stačí pripomenúť vzájomnú premenlivosť spoluhlások *k-c-p* v skupine indoeurópskych jazykov.

Hlbšie štúdium sociálnosti je možné aj vďaka poznatkom z epistemológie a lingvistiky. Dovoľujú totiž poznávať a študovať spôsoby *zrodzenia slova* v ľudskej mysli, vytvorenie jeho zvukovej podoby z logicky usporiadaných foném pri verbalizácii i jeho transkripciu do písomnej alebo symbolickej podoby.

Schopnosť slova je podmienená vedomím vlastnej subjektivity, určením topografie vlastného Ja, čiže vymedzením toho, čo je iné, odlišné. Artikulácia seba, iných i sveta tvorí podstatu vedomia i sebedavedomia.

Dynamizmus *vnútorného slova* dovoľuje nielen poznávať to čo je, ale v našej fantázii, predstavách a plánoch i v našich snoch alebo bludoch virtuálne vytvárať to, čo ešte nie je, nikdy nebolo a ani nebude.

Poznávanie *inakosti, odlišnosti* nám dovoľuje svet vecí a fenoménov vymedziť a uporiadať axiálne i horizontálne do priestorovej a časovej skutočnosti a tým aj do zmysluplného celku. V procese myslenia sa usilujeme o pojmové uchopenie sveta a o jeho expresívne vyjadrenie v slove, v reči, ktorá má zvukovú alebo písomnú podobu. Schopnosť slova a narrácie je pre

človeka konštitutívna nielen v zmysle „schopnosti slova“ *logon echein* i vedomia zodpovednosti za *slovo* (Ebeling, s. 56).

Slovo a reč sú teda nevyhnutné tak pre poznanie a vedu, ako aj pre étos a morálku. Keďže vyjadrujú sociálnu dimenziu človeka, vždy smerujú k druhému „ty“ a umožňujú taký spôsob komunikácie, v ktorej sa sám človek stáva „slovom“ pre druhého. Ľudské poznanie a komunikácia majú preto vždy personálny charakter. Reč predpokladá vedomie „ja“, smeruje k druhému „ty“ a v rezonanznej dynamike sa uskutočňuje predovšetkým vo sfére „my“ (Gadamer, s. 27).

Rozlíšenie medzi vlastným ja a ostatnými ľuďmi je vzorom i pre ďalšie binárne spoločenské delenia, ktoré ľudia robia, počínajúc tým nevyhnutným rozlišovaním medzi *my* a *oni*. Tento proces pojmového rozlišovania protikladov je základnou súčasťou života v skupine a východiskom sociálnej interakcie, v ktorej sa reč stáva výkladom zrozumiteľného a v tomto zmysle je celá skúsenosť sveta sprostredkovaná jazykom (Gadamer, s. 48).

Poznanie predpokladá schopnosť vytvoriť si určitý *pochop, pojem, ideu* toho, čo poznávame. Realita súcna sa tak prostredníctvom mohúcnosti rozumu dostáva, vďaka *logos*, do štruktúry myslenia a reči (Murphy, s. 45-46).

Slovesnosť, schopnosť tvoriť, vyslovovať a "počúvať" slovo - ustanovuje a zjavuje človeka ako človeka. Aristoteles to vyjadril veľmi trefne: *človek je živočích, bytosť schopná slova – zoon logon echein – anthropos* (Mulgan, s. 34). Vyslovenie slova je len expresívnym vyjadrením percepcie a afirmácie odlišnosti sveta a vnímanej skutočnosti, ktorá sa človeku stáva imanentnou a ktorú je možné pomocou foném-zvukov vyjadriť v mnohých jazykoch v rozličných podobách.

Logos, vyslovené slovo, zobrazuje vnútorne uchopenú skutočnosť v jej subjektívnom prežívaní. Jednotlivé zvuky, fonémy, - *foné sémantiké* (Berka, s. 9) ak sú k sebe patrične priradené, vo svojom hlasovom prejave vyjadrujú význam, zjavujú a zdeľujú *bytie* v celej jeho šírke od *universum* jednotlivého pojmu až k *universum sveta*.

Vytvorenie *logos* je podľa antických gréckych filozofov možné len vďaka *stoicheion* - - usporiadaniu prvkov do celku (Prach, s. 481), do významovo štrukturovaného tvaru. *Stoicheion* ako duchovná mohúcnosť človeka vo vyslovovanom slove usporadúva jednotlivé zvuky, v písanom slove zoraďuje jednotlivé písmeny a v celku reči spája jednotlivé slová, súdy a úsudky do *narrácie – rozprávania*, ktoré predpokladá iného človeka ako poslucháča či partnera, čo predstavuje základný prvok komunikácie. Sebavyslovenie, sebazdelenie v komunikácii je teda možné len vďaka *stoicheion* – schopnosti človeka usporiadať prírodu, seba samého i to čo ich presahuje, do *ordo* – významovo i axiálne usporiadaného celku, ktorý je možné pochopiť, artikulovať a sdielať spolu s inými.

Výraz *stoicheion* však znamená oveľa viac – vyjadruje možnosť človekom spoznávaný svet nielen usporiadať, ale aj porozumieť jeho počiatku, príčinám a zmyslu (Patočka, s.64). *Stoicheion* ako duchovná mohúcnosť človeka spájať a usporadúvať jednotlivé prvky do zmysluplného celku je základom komunikácie a tým aj *sociability*.

Dostávame sa tým k načrtnutiu *xenologického riešenia* fenoménu sociálnosti, ktoré nám pomôže ešte hlbšie pochopiť dynamizmus združovania osôb, v ktorom má významnú rolu *afiliácia* a *akceptácia*.

Reflexia skúsenosti toho, čo vnímame a prežívame ako čosi iné, cudzie a odlišné patrí k základným úlohám filozofického skúmania. Úsilie pochopiť a riešiť tento problém nájdeme už u predsokratikov a môžeme ju sledovať až dodnes v dielach viacerých známych filozofov: Husserla, Schelera, Heideggera, Lévinasa, Waldenfelsa a i.

Odlíšnosť, inakosť, rozdielnosť, predstavuje „súhrn znakov, ktorými sa odlišujú dva alebo viaceré predmety, javy alebo osoby“ (Peciar, III. s. 785). V Slovníku slovenského jazyka nájdeme ešte aj takéto charakteristiky: „nezvyčajný, zvláštny, podivný“ (Tamtiež, I. s. 179).

Latinčina má pre odlišnosť termíny *alius*, *alienus*, ktoré vychádzajú z gréckeho *allos*, *allogrios* a majú ešte vyhranenejší obsah v zmysle „cudzí, nepatričný, vzdialený, nepriateľský“ (Novotný, s. 61-63).

Keďže väčšina pojmov v humanitných vedách má grécky pôvod, aj pre nás bude východiskové grécke chápanie odlišnosti vyjadrené v pojme *xénos* – „cudzí, neobyčajný, neznámy, prichádzajúci ako hosť“ (Prach s. 359). Vzhľadom na svoju ambivalentnosť sa tento termín stal kľúčovým pre pomenovanie „vedy o odlišnosti“ – *xenológie*, ako ju nazval súčasný nemecký filozof Bernhard Waldenfels (1998, s. 15).

V pojme *xénos* je už obsiahnutá polarita prístupu k inakosti – od prostej nedôvery voči cudziemu a rozdielnemu až k tomu, čo vzbudzuje našu zvedavosť, záujem, otvorenosť a prijatie. *Xénos* je nielen cudzinec, ale aj náš potenciálny hosť a priateľ. Preto neprekvapuje, že pre vyjadrenie prijatia odlišnosti v osobe neznámeho cudzinca, čiže pre výraz *pohostinnosti* Gréci použili veľmi blízke a súčasne aj veľmi krásne slovo *xénia*, známe u nás aj ako osobné meno (Kopečný, s. 139).

Odlišnosť vnímaná ako *fascinosum* a súčasne aj ako *alienum* – prítlačivá aj ohrozujúca - je výzvou, imperatívom k poznaniu všetkého čo je (*gnoseologický problém*) aj nevyhnutnosťou vytvoriť si vzťah k tomu, čo poznávame. Stretávame sa tu s *xenologickým problémom*, čiže *problémom zaujatia postoja a vytvorenia vzťahu voči tomu, čo poznávame ako iné a odlišné od nás samých* (Mráz 2001, s. 80).

Filozofická analýza odlišnosti úzko súvisí s problémom identity. Je to proces poznania hraníc seba samého i spoznávaného sveta a ich prekročenia, čo by sme mohli nazvať „sebatranscendenciou“. Vymedzenie „vlastného“ a „cudzieho“ je súčasne aj otváraním sa pre poznanie a komunikáciu, je utváraním vzťahu, v ktorom sa prvotná polarita odlišnosti mení na komplementárne novú skutočnosť.

Vlastné Ja sa vynára v xenologickom odlišovaní od Ty druhého človeka i od toho, čo predstavuje *príroda* – svet vecí a fenoménov daný *pri zrodení*. Percepcia odlišnosti, jej afiliácia a akceptácia sú základom nielen jazyka ako nástroja komunikácie, ale aj tvorivých aktivít, ktoré môžeme označiť ako *sociabilitu*.

Toto ponímanie potvrdzujú aj aktuálne slovníky, podľa ktorých sociabilita je „schopnosť, sklon alebo potreba individua žiť v spoločnosti, združovať sa do spoločenských skupín, nadväzovať medziľudské vzťahy“ (Petráčková, s. 386). Psychologický slovník sociabilitu rozumie ako „družnosť, schopnosť vytvárať a udržiavať medziľudské vzťahy“ (Hartl, Hartlová, s. 548).

Sociabilita predstavuje *stoicheion* sociálneho procesu. Vďaka tejto schopnosti môžeme spoznávanú odlišnosť jednotlivcov prijať do celku vlastného bytia a spoluvytvárať *communio personarum* – *spoločenstvo osôb*. Aristoteles považoval tento združovací imperatív za primárny základ sociálnosti človeka a združovanie ľudí do *polis* – *obce* pokladal dokonca za významnejšie než konštitutívny a sociogénny vzťah muža a ženy v manželstve a v rodine (Aristoteles, Politika, I. 1253).

Ak má byť výsledkom sociálneho procesu spoločnosť *communio* v jeho mnohorakej možnosti a podobe, potom *stoicheion* sociability pôsobí ako polyfunkčný dynamický činiteľ, vďaka ktorému jednotlivé prvky v procese *afiliácie*, *akceptácie*, *eliminácie* a *komplementácie* spoluvytvárajú kalokagatickú jednotu *ordo* – zmysluplnej a lahodnej sporiadanosti.

Keďže, na rozdiel od štruktúrovania foném pri tvorbe slova a jazyka – tu máme do činenia s osobami v ich jedinečnosti a slobode - potom ich združovanie do *communio-spoločenstva* sa riadi pravidlom, ktorý filozofická antropológia označuje ako *personálny princíp* alebo *personálna norma*.

Filozofická analýza tejto pre antropológiu konštitutívnej normy tvrdí, že vlastné Ja môžem objaviť iba pri stretnutí s odlišným druhým Ty, pričom dochádza k rozlišovaniu medzi vlastnou subjektivitou a existenciou Iného. Z asymetrie zisteného interpersonálneho rozdielu

medzi Druhým a mnou vyplýva vedomie „ľudského“, toho, čo je nám spoločné, čo má podobu príbuznosti, bratstva, blízkosti (Lévinas, s. 191), toho, čo je nám spoločné i toho, čo môžeme vytvárať iba spoločne. Schopnosť afiliácie odlišnosti sa univerzalizuje a spiritualizuje natoľko, že jediným možným vzťahom voči každej inej osobe je – milovať ju. To je vlastný obsah imperatívu *personálnej normy*, ako ju vyslovuje súčasná antropológia (Wojtyła, s. 42).

Imperatív *milovať* a jeho aplikácia v procese poznania, komunikácie i sociability prostredníctvom vytvárania vzťahov dáva poznaniu i sociálnosti axiologický a etický rozmer. Preto neprekvapuje skutočnosť, že najstaršie semitské jazyky zachytávajú pôvodnú jednotu *poznať a milovať* v jedinom výraze. Hebrejské slovo *jádá – vidieť, poznávať, milovať* (Vosen-Kaulen, s. 159) vyjadruje nielen totožnosť *poznať-milovať*, ale aj stále platnú pravdu, že láska bez poznania je nemožná a poznanie bez lásky je neľudské.

Antický grécky pojem *étos* potom môžeme chápať ako kultiváciu sociability, ako špecificky ľudské prapôvodné úsilie o vlastnú identifikáciu a o usporiadanie svojich vzťahov k vertikálne poznávanému Absolútnu, k druhým ľuďom i k svetu v ktorom žijeme.

Filozofická analýza odlišnosti nám dovoľuje konštatovať, že v procese poznania odlišnosť najprv „chápeme“ ako „pojmem“ a akceptujeme ako „hodnotu“ a potom, vďaka schopnosti milovať, ju v procese afiliácie integrujeme do celku nášho bytia. Afiliácia ako slobodné rozhodnutie milovať to, čo spoznávame, dynamizuje a kultivuje sociabilitu a určuje kvalitu osôb aj nimi vytváraných vzťahov. Túto skutočnosť potvrdzuje aj pojmová analýza termínov *akceptácia* a *afiliácia*.

Aj termín *akceptácia* je mnohovýznamový a súvisí s poznávaním, prijímaním, dostávaním, otváraním sa, porozumením a pochopením (Novotný, s. 13, s.181-182). Pochádza z latinského zloženého slova *accipio, accipere, acceptum* – v ktorom je predpona *ad* spojená s prastarým indoeurópskym základom *kap - capio, capere* – chápať, brať, zmocniť sa, zaberat', vábiť, pútať. Od tohto základu sú odvodené aj mnohé naše slová, napr. *chápať, pochopiť, schopnosť* a i.

Termín *afiliácia* je odvodený z indoeurópskeho *bhilos – milovať*, podobne ako latinské slová *libet – ľúbiť sa*, a *filius, filia* – syn, dcéra, čiže vyjadruje blízkosť a intimitu vytváraného vzťahu (Machek, s. 363). V sociálnej antropológii sa termínom *filiácia* označuje proces utvárania prokreačných a príbuzenských vzťahov (Copans, s. 51).

Slovníky cudzích slov viac-menej zužujú rozsah pojmu *akceptácia* na prijímanie, prijatie jednotlivca ďalšou osobou alebo skupinou (Petráčková, s.37), aj význam termínu *afiliácia* vymedzujú ako „vyhľadávanie prítomnosti druhých ľudí; utváranie sociálnych kontaktov združovaním (tamtiež, s. 30).

Etymologicko-hermeneutická analýza termínov spolu s filozofickou analýzou nám otvárajú pôvodné pramene *epistemológie*, náuky o poznaní, ktorá je súčasne aj *noetikou* – čiže spirituálnym, duchovným procesom v ktorom subjekt, osobné Ja vďaka *apprehensio* – schopnosti postrehnúť bytie, dokáže ho uchopiť, pochopiť, a vďaka *stoicheion* aj pomenovať a realizovať vo vzťahu, ktorý sa utvára v jednotnom procese *poznať-milovať* ako podstaty komunikácie a sociability.

Literatúra:

- ARISTOTELES: Etika Nikomachova. Bratislava, Pravda 1979.
- ARISTOTELES: Politika. Praha, J. Laichter 1939.
- BERKA, K.: Aristotelova teorie soudu. In Aristoteles *O vyjadřování*. Praha, ČSAV 1959.
- BUDIL, I. T.: Mýtus, jazyk a kulturní antropologie. Praha, Triton 1998.
- COPANS, J.: Základy antropologie a etnologie. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-385-4.
- EBELING, G.: K definici člověka. In: Člověk v moderních dějinách. Praha, FÚ ČSAV, 1992.
- GADAMER, H.G.: Člověk a řeč. Praha, Oikúmené, 1999.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: Psychologický slovník. Praha, Portál 2000, ISBN 80-7178-303-X.
- KOPEČNÝ, F.: Průvodce našimi jmény. Praha, Academia 1974.
- LANMAN, Ch.R.: A Sanskrit Reader. Cambridge, Harvard University Press 1940.
- LÉVINAS, E.: Totalita a nekonečno. Praha, Oikúmené, 1997.
- MACHEK, V.: Etymologický slovník jazyka českého. Praha, Academia 1971.
- MRÁZ, M.: Problém utrpenia a jeho riešenie v medicínskej etike. Trnava, Dobrá kniha 2000. ISBN 80-7141-301-1.
- MRÁZ, M.: Etika. Trnava, FH TU 2001. ISBN 80-88774-66-7.
- MULGAN, R.: Aristotelova politická teorie. Praha, Oikúmené 1998. ISBN 80-86005-69-0.
- MURPHY, R. F.: Úvod do kulturní a sociální antropologie. Praha, Slon 1998. ISBN 80-85850-53-2.
- PATOČKA, J.: Grammata a stoicheia v řecké filosofii – do Aristotela. In: Kosmos a živly, Praha, Oikúmené 1992. ISBN 80-85241-18-8.
- PAYNE, J.: Hermeneutická etika. Praha, Triton 1995. ISBN 80-85875-07-1.
- PECIAR, Š.: Slovník slovenského jazyka. III. Bratislava, SAV, 1963.
- PRACH, V.: Řecko-český slovník. Praha, Springer a spol. 1942.
- PRAŽÁK, J. NOVOTNÝ, F.: Latinsko-český slovník. Praha, Česká grafická unie 1948.
- UMLAUF, V.: Evropské cesty k vlastnímu Já. Brno, CDK 2002. ISBN 80-7325-002-0.
- VOSEN, H., KAULEN, F.: Rudimenta hebraica. Herder 1899.
- WALDENFELS, B.: Znepokojivá zkušenost cizího. Praha, Oikúmené 1998. ISBN 80-86005-49-6.
- WOJTYŁA, K.: Miłość i odpowiedzialność. Lublin, KUL 1986.

Táto práca je autorovým zhrnutím výsledkov výskumu v rámci projektu VEGA č. 1/0455/03

Kontaktná adresa:

Doc. MUDr. ThLic. Marián Mráz, PhD.
Trnavská univerzita v Trnave
Hornopotočná 23
917 01 TRNAVA
tel. +421 33 5934139
e-mail: mmraz@post.sk

DYNAMICKÝ PRÍSTUP VO VÝCVIKOVOM PROGRAME PRE PSYCHOLÓGOV. PREDBEŽNÁ ANALÝZA VÝSLEDKOV ÚČINNOSTI PROGRAMU.

Oľga OROSOVÁ¹, Štefan MATULA²

¹Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Prírodovedecká fakulta, Ústav humanitných vied,
Centrum pre vzdelávanie a výskum spoločenských aspektov zdravia

²Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave

Cieľom príspevku je analyzovať výcvikový program psychológov s dynamickým prístupom (Kratochvíl, 1998). Výcvikový program bol pripravený pre psychológov, ktorí po jeho absolvovaní majú možnosť prevziať rolu krajských koordinátorov rovesníckych programov prevencie drogových závislostí na Slovensku.

Cieľom programu bol rozvoj profesionálnej, sociálno-osobnostnej a metodickej kompetencie koordinátorov. Z hľadiska dynamického prístupu, ktorý bol v teoretickom a metodickom základe programu, bol kladený dôraz na:

- sebareflexiu, sebaopoznanie,
- získavanie nadhľadu a lepšieho porozumenia vlastných sociálno-osobnostných zvláštností,
- porozumenie zmysluplnosti vlastných zážitkov a skúseností.

Uvedené ciele, ako uvádzajú Sydänmaanlakka (2003), Mcleod, Kettner-Polley (2004), je dôležité naplňať kvôli tomu, aby sa vedúci skupín, v našom prípade koordinátori, ľahšie orientovali v skupinovom dianí, viac chápali vzájomné reakcie členov skupiny, ako aj reakcie členov skupiny na vedúceho skupiny.

Výcvikový program:

Program bol rozdelený do štyroch častí, v príspevku budú prezentované výsledky analýzy prvých dvoch častí programu, ktoré boli realizované v septembri 2003 a v apríli 2004. Každá časť programu pozostávala z intenzívnych päť dňových sústrezení, mala časovú dotáciu 35 hodín. Celková časová dotácia programu bola 140 hodín, z toho výcviková časť predstavovala 100 hodín, časť teoretickej prípravy 40 hodín.

Zloženie výcvikovej skupiny:

Programu sa zúčastnilo 22 psychológov zo všetkých krajov SR, ktorí boli rozdelení do troch skupín podľa veku. 31,8% psychológov bolo v mladšej vekovej skupine do 31 rokov, 31,8% v strednej vekovej skupine 31-38 rokov a 36,4% psychológov v staršej vekovej skupine nad 41 rokov.

Metódy a organizácia výskumu: Účinnosť programu bola sledovaná prostredníctvom zmien vo vybraných sociálno-osobnostných charakteristikách členov skupiny výcvikového programu a prostredníctvom záverečného hodnotenia každej časti programu. Vo výskume boli použité nasledovné metódy: TSIS (Tromso Social Intelligence Scale, Silvera, Martinussen, Dahl, 2001), SSI (Sternberg's Social Intelligence Items, Shafer, 1999), sémantický výber s pojmami: budúcnosť, ja, osamelosť, prevencia, spolupráca, strach a referenčnými slovami: láska, nenávisť (Maršálová, 1990).

Zber dát bol realizovaný: T1 (pred 1. časťou výcviku), T2 (po 1. časti výcviku), T3 (pred 2. časťou výcviku), T4 (po 2. časti výcviku). Na konci každej časti výcviku bol použitý Dotazník účinnosti skupinovej práce D. I. Yaloma (1999). Výsledky boli štatisticky spracované SPSS programom; ANOVA, Scheffé post hoc test, t- test pre párové hodnoty.

Výsledky:

Signifikantne nižšia úroveň sociálneho uvedomenia a porozumenia sociálnym procesom (TSIS), bola identifikovaná na konci 2. časti výcviku (pri porovnaní T3 a T4: $p < 0,05$, T1 a T4: $p < 0,01$). Významne nižšia úroveň bola zistená v položkách identifikujúcich: mieru poznania pocitov, ktoré vyvoláva správanie jedinca u iných (pri porovnaní T3 a T4, $p < 0,01$), predvídania toho, ako iní ľudia budú reagovať na správanie jedinca (pri porovnaní T3 a T4, $p < 0,05$), schopnosti jedinca pochopiť príčiny vlastného správania, ktoré nahnevajú iných ľudí (pri porovnaní T3 a T4, $p < 0,05$). Výsledky sú prezentované v tabuľke č. 1.

Slová „ja, budúcnosť, spolupráca, prevencia“ boli v každom zo štyroch meraní sémantického výberu lokalizované do kvadrantu „lásky“ a slova „osamelosť a strach“ do kvadrantu „nenávisť“ (Tabuľka č. 2).

V položkách SSI (Tabuľka č. 3) neboli zistené vekové odlišnosti na začiatku výcvikového programu (T1). Na konci prvej časti výcvikového programu (T2) boli zistené významné odlišnosti pri porovnávaní vekových skupín v položkách SSI faktorov:

- objektívnosti (T2, $p < 0,05$), bolo zistená s vekom narastajúca tendencia úprimnosti a čestnosti voči sebe a iným,
- plánovania (T2, $p < 0,05$), psychológovia staršej vekovej skupiny uvádzali v porovnaní s psychológmi strednej vekovej skupiny významne vyšší súhlas s tým, že majú sociálne svedomie,

Tabuľka č. 1

Priemerné hodnoty a významnosť odlišností faktorov TSIS (The Thomsos Social Intelligence Scale) pred a po každej z dvoch častí výcviku

	1. faktor sociálne procesy	sig.	2. faktor sociálne uvedome nie	sig.	3. faktor sociálne spôsobilos ti	sig.
T1	37,65	ns	33,00	ns	32,50	ns
T2	37,20		33,85		31,45	
T3	36,18	*	34,76	*	32,12	ns
T4	34,24		32,41		31,11	
T1	37,65	**	33,00	ns	32,50	ns
T4	34,24		32,41		31,11	

1 = extrémne málo ma to vystihuje, 7 = extrémne dobre ma to vystihuje (minimálna hodnota vo faktore: 7, maximálna hodnota vo faktore: 49)

Zber dát: T1 (pred 1. časťou výcviku), T2 (po 1. časti výcviku), T3 (pred 2. časťou výcviku), T4 (po 2. časti výcviku)

- sociálnej kompetencie (T2, $p < 0,05$), psychológovia staršej vekovej skupiny uvádzali v porovnaní s psychológmi strednej vekovej skupiny významne vyšší súhlas s tým, že rozprávajú jasne a artikulovane,

- verbálnej inteligencie (T2, $p < 0,05$), vyššia miera súhlasu s položkou, „Slovník, ktorý mám a používam je dobrý“ bola zistená u psychológov strednej vekovej skupiny s psychológmi mladšej a staršej skupiny,

Na začiatku druhej časti výcviku (T3) bola zistená významne vyššia úroveň súhlasu s disponovaním schopnosti čítať s porozumením (faktor verbálnej inteligencie SSI) u psychológov strednej vekovej skupiny v porovnaní s psychológmi mladšej a staršej skupiny

(T3, $p < 0$). Ďalej bola zistená vo faktore riešenia problémov (T3, $p < 0,05$) s vekom klesajúca tendencia učiť sa rýchlo (T3, $p < 0,05$), tiež významne nižšia úroveň súhlasu s položkou „Robím dobré rozhodnutia“ bola zistená u psychológov mladšej vekovej skupiny v porovnaní so psychológmi staršej vekovej skupiny (T3, $p < 0,05$).

Na konci druhej časti výcvikového programu (T4) psychológovia mladšej vekovej skupiny uvádzali významne vyššiu mieru súhlasu s tým, že sa dôkladne zaoberajú riešením problémov (faktor riešenia problémov SSI) v porovnaní s psychológmi staršej vekovej kategórie (T4, $p < 0,05$).

Tabuľka č. 2

Výsledky sémantického výberu v o výcvikovej skupine psychológov

Budúcnosť	Láska	nenávisť	sig. láska	sig. nenávisť	Kvadrant:
m1	6,23	1,62	ns	*	Láska
m2	6,23	1,46			
m3	5,69	2,14	ns	ns	
m4	6,23	2,07			
ja					
M1	5,85	2,15	*	ns	Láska
M2	6,62	1,77			
M3	5,53	2,35	ns	ns	
M4	5,82	2,18			
Osamelosť					
m1	3,23	4,38	*	**	Nenávisť
m2	2,46	6,00			
m3	3,29	4,65	ns	ns	
m4	3,18	4,82			
Prevenca					
T1	5,46	3,15	ns	ns	Láska
T2	6,00	2,38			
T3	5,06	3,41	ns	ns	
T4	5,47	2,65			
Spolupráca					
T1	6,08	2,30	ns	ns	Láska
T2	6,23	1,85			
T3	5,82	2,06	ns	ns	
T4	5,82	1,76			
Strach					
T1	1,85	6,46	ns	ns	Nenávisť
T2	1,92	6,62			
T3	2,67	6,47	ns	ns	
T4	2,40	6,20			

Skupinová kohézia, možnosť získania nadhľadu na príčiny a zvláštnosti vlastného prežívania a správania, príležitosť ku katarzii boli faktory Yalomovej klasifikácie reprezentujúce najvyššiu mieru užitočnosti skupinovej práce (Tabuľka č. 4). Pri položkovej analýze bola zistená najvyššia miera súhlasu s položkou faktora existenciálneho uvedomenia, t. zn., že za najužitočnejšie bolo považované zistenie, že jedinec musí prevziať konečnú zodpovednosť za spôsob, ktorým žije, bez ohľadu na to, ako veľa opory a veľa opory dostane od iných. Významné vekové odlišnosti boli zistené v položke faktora nadhľadu ($p < 0,01$), t. zn., že psychológovia strednej vekovej skupiny mali tendenciu nižšie oceňovať

Tabuľka č. 3

Vekové odlišnosti v SSI (Stenberg Social Intelligence Items) vo výcvikovej skupine psychológov (ANOVA, Scheffé post hoc test)

Meranie	Faktor	Číslo položky	Položka	Priemer			Sig.
				1 (do 30 rokov)	2 (31-38 rokov)	3 (nad 41 rokov)	
T2	sociálna kompetencia	14	Rozprávam jasne, artikulovane.	2,29	3,17	1,86	*
T2	Objektívnosti	19	Som úprimný a čestný k sebe a k iným	2,71	2,5	1,71	*
T2	Používanie jazyka	30	Slovník, ktorý mám a používam je dobrý	2,29	3,5	2,29	*
T2	Plánovanie	46	Mám sociálne svedomie	2,29	2,83	1,86	*
T3	Riešenie problémov	16	Učím sa rýchlo	2,17	3,14	3,57	*
T3	Riešenie problémov	45	Robím dobré rozhodnutia	3,33	3,14	2,57	*
T4	Riešenie problémov	23	Dôkladne sa zaoberám problémami	1,6	2,17	2,83	*
T4	Používanie jazyka	33	Čítam s vysokou mierou porozumenia	1,8	2,83	2,5	*

Škála odpovedí: 1= silne súhlasím, 7= silne nesúhlasím

Zber dát: T1 (pred 1. časťou výcviku), T2 (po 1. časti výcviku), T3 (pred 2. časťou výcviku), T4 (po 2. časti výcviku)

Tabuľka č. 4

Kategórie Yalomovej klasifikácie usporiadané v poradí podľa užitočnosti

	Kategória	Priemer
Najužitočnejšie		
1	Skupinová kohezia	17,18
2	Nadhľad	18,18
3	Katarzia	18,29
4	Dodávanie nádeje	18,71
5	Zopakovanie rodinnej situácie	18,94
6	Existenciálne uvedomenie	19,00
7	Interpersonálne učenie - príjem	19,65
8	Interpersonálne učenie - výdaj	19,76
9	Univerzalita	22,71
10	Identifikácia	23,76
11	Altruizmus	23,88
12	Vedenie	30,12
užitočné zo všetkého najmenej		

užitočnosť poznania súvisu medzi aktuálnym prežívaním, správaním a vlastným detstvom, vývinom v porovnaní s psychológmi mladšej a staršej vekovej skupiny. Významné vekové odlišnosti boli zistené aj v položke faktora identifikácie ($p < 0,05$), psychológia strednej vekovej skupiny v porovnaní s psychológmi mladšej vekovej skupiny ($p < 0,01$) a staršej vekovej skupiny ($p < 0,05$), významne vyššie oceňovali užitočnosť toho, že v skupine našli člena, ktorý bol vzorom pre ich správanie.

Záver

Zistený významný pokles vo faktoroch, ktoré reprezentujú kognitívne aspekty sociálnej inteligencie (faktor porozumenia sociálnym procesom a faktor sociálneho uvedomenia) podporujú predpoklad o relevantnosti reflexie procesu konštruovania a dekonštrukcie interpretovania príčin a zmysluplnosti vlastného prežívania a správania, ako aj správania a prežívania iných ľudí.

Výsledky získané metódou sémantického výberu naznačujú dôležitosť práce s pocitmi osamelosti a stratégiami zvládania strachu, ktoré v povolaniach pomáhajúceho charakteru zohrávajú dôležitú úlohu.

Zistené vekové odlišnosti naznačujú význam vytvárania vekovo zmiešaných skupín, ktoré disponujú významnou potenciou vzájomnej pomoci, čo dokumentuje zistený význam prítomnosti vzoru správania pre mladšiu vekovú skupinu, význam získania nadhľadu na príčiny a korene zvláštností v prežívaní a správaní pre strednú vekovú skupinu. Získané výsledky nám umožňujú formulovať predpoklad o význame sebareflexie procesu riešenia problémov pre mladšiu a strednú vekovú skupinu psychológov za prítomnosti staršej vekovej skupiny psychológov.

Získané výsledky potvrdzujú účinnosť skupinovej práce s dynamickým prístupom pri podpore reflexie interpersonálnych problémov psychológov, pri rozvoji ich nadhľadu na vlastný podiel pri udržiavaní problémov a na korene problémov v minulosti, pri spracovávaní emočne korektívnych zážitkov.

Literatúra:

Kratochvíl, S.: Základy psychoterapie. Praha: Portál 1998.

Maršálová, L.: Metodológia a metódy psychologického výskumu. 1. vyd. Bratislava : SPN, 1990.

Poppy Laretta Mcleod, P. L., Kettner-Polley, R. B.: Contributions of Psychodynamic Theories to Understanding Small Groups. *Small Group Research*, 35, 2004, 3, 333-361.

Shafer, A. B.: Relation of the Big Five and Factor V Subcomponents to Social Intelligence. *European Journal of Personality*, 13, 1999, 225-240.

Silvera, D.H., Martinussen, M., Dahl, T.I.: The Tromso, Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scand J Psychol.* 42, 2001, 4, 313-319.

Sydänmaanlakka, P.: Intelligent leadership and leadership competencies. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy. Helsinki University of Technology. 2003.

<http://lib.hut.fi/Diss/2003/isbn9512263602/isbn9512263602.pdf>, 15. 7. 2004.

Yalom, I.D.: Teorie a prax skupinové psychoterapie. Hradec Králové: Konfrontace, 1999.

¹Výcvikový program bol finančne podporený Protidrogovým fondom v Bratislave. Finančnú podporu získal Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Lektormi programu boli: PhDr. Štefan Matula, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, PhDr. Marcela Gábrišová, Centrum výchovnej a psychologickkej prevencie vo Zvolene, MUDr. Ľuboš Gábriš, Komunita Ľudovítov, n.o., doc. PhDr. Oľga Orosová, CSc., Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Prírodovedecká fakulta, Ústav humanitných vied, Centrum pre vzdelávanie a výskum spoločenských aspektov zdravia.

PROCES KONŠTRUOVANIA VLASTNEJ A CUDZEJ IDENTITY VO VIRTUÁLNYCH PROSTREDIACH INTERNETU: KVALITATÍVNE INTERVIEWS SO SLOVENSKÝMI POUŽÍVATEĽMI A POUŽÍVATEĽKAMI

Magda PETRJANOŠOVÁ

Katedra psychológie, FiFUK, Bratislava

Virtuálne prostredia

Vo svete je vplyv internetu a interakcie vo virtuálnych prostrediach na ľudské myslenie a správanie aktuálnou výskumnou témou pre sociálnych vedcov (napr. Turkle, 1995, Rheingold, 1998). Komunikácia vo virtuálnych prostrediach je natoľko odlišná od komunikácie tvárou v tvár, že sa pre ňu presadili nové označenia, ako EC – *electronic communication* (Miller, 1995) alebo CMC – *computer mediated communication*¹⁴ (Suler, 2000). V zmysle špecifik takejto komunikácie napr. Reidová (1998) exploruje, ako veľká fyzická vzdialenosť medzi účastníkmi vyžaduje nové spôsoby konania, ak má takáto interakcia dávať zmysel.

Špecifickým prípadom sú možnosti takých virtuálnych prostredí, kde treba neustále explicitne aj implicitne odpovedať na otázku: kto som? V tejto súvislosti sa najčastejšie spomínajú tzv. *MUDy* a *chaty*. *MUDy* (*multi user domains*), ktoré sa javia ako (zväčša na texte založené) virtuálne svety, sú vlastne počítačové programy, ktoré umožňujú súčasné napojenie sa mnohých používateľov. Najpopulárnejšie z nich majú tisíce tzv. obyvateľov (Rheingold, 1998). V týchto prostrediach je možné len pomocou slov a príkazov jednoduchých programovacích jazykov interagovať s ostatnými používateľmi aj so samotným programom, pohybovať sa a manipulovať predmetmi. Pôvodne fungovali skôr ako interaktívne dobrodružné počítačové hry, kde bolo treba najprv vytvoriť svoju postavu a potom plniť rôzne úlohy, v súčasnosti sa dôraz prenáša na vzájomnú komunikáciu. Takéto *MUDy* nového typu sa zvyknú označovať aj ako *talkery* (bližšie pozri Petrjanošová, 2001). Najznámejším slovenským *MUDom* komunikačného typu je Atlantis (www.atlantis.talker.sk, bližšie pozri Petrjanošová, 2002), ktorý donedávna fyzicky sídlil na Ekonomickej univerzite.

Chaty sú programy, ktoré umožňujú vytvoriť si vlastnú postavu a diskutovať s množstvom ľudí naraz na rôznych kanáloch/ v rôznych tzv. miestnostiach. Existuje aj možnosť vytvoriť si vlastný kanál a pozvať si tam na súkromnú diskusiu len úzku skupinu ľudí (bližšie pozri Petrjanošová, 2001). Najznámejší je zrejme IRC (*Internet Relay Chat*), na Slovensku sú najznámejšie a najnavštevovanejšie Pokec (www.pokec.sk) a Planet chat (planet.chat.sk). Na druhej strane si čoraz väčšiu obľúbenosť získavajú MSN a Yahoo Messenger (messenger.msn.com, messenger.yahoo.com), ktoré sprostredkovávajú iba komunikáciu medzi ľuďmi, ktorí sa už poznajú a cielene sa navzájom zaradili do databázy kontaktov.

Laboratóriá identity

Viacerí autori (Rheingold, 1998, Turkle, 1996, a iní) píšú o virtuálnych prostrediach ako o laboratóriách identity, miestach, kde možno v interakcii s inými ľuďmi skúmať, aký človek je a chce by byť. Obzvlášť často sa píše o zmenách rodovej identity (napr. Bruckman, 1993, Suler, 2000). Rôzni autori sa však k miere experimentov s identitou vyjadrujú veľmi odlišne. Turkleová (1995, 1996) odhaduje počet vážnych experimentov veľmi vysoko, vo výskume

¹⁴ Po slovensky PSK – počítačom sprostredkovaná komunikácia (Bajan, 1999).

Schianovej (1997) iba 25% používateľov vôbec niekedy zmenilo identitu a menej než polovica z nich zmenila virtuálne pohlavie.

Podľa môjho názoru tento rozpor presvedčivo vysvetľuje Döringová (1999). Táto autorka upozornila, že hoci na internete nové prostriedky sebareprezentácie a dostupnosť rôznorodých sociálnych kontextov nesporne motivujú k novej sociálnej inscenácii etablovaných aspektov *self* a k skúmaniu tých menej rozvinutých, treba o tejto téme uvažovať prozaickejšie.

Predovšetkým je potrebné rozlišovať medzi omnoho častejšou zmenou jestvujúcej identity a vývinom identity úplne novej. V prvom prípade môže ísť o selektívne aktivovanie aspektov identity alebo o modifikovanú sebareprezentáciu. Až v druhom prípade možno hovoriť o naozaj novej identite, pričom opäť ide o široké spektrum od identifikovania sa s kultúrou internetu (a tým získanie novej identity aktívneho používateľa, ktorá spravidla nevedie k mimoriadnej sebareflexii ani sebaexplorácii), až po vytvorenie alternatívneho *self* s novým virtuálnym telom, vlastnosťami, priateľmi a rodinou. Zároveň sa pri rôznych formách asynchrónnej počítačom sprostredkovanej komunikácie ukazuje skôr tendencia mierne modifikovať sebareprezentáciu, na rozdiel od prostredí so synchronnou komunikáciou, kde k vážnemu experimentovaniu prichádza vo vyššej miere (ibid).

Kvalitatívne interviews

Na Slovensku v posledných rokoch tiež stúpa počet aktívnych používateľov internetu a s tým aj význam elektronickej komunikácie¹⁵. Rozhodla som sa preto porovnať teoretické úvahy a empirické zistenia zahraničných autorov, často ilustrované výpoveďami respondentov o ich vlastných skúsenostiach, s odpoveďami na podobné otázky, ktoré som získala v rámci niekoľkých interviews zozbieraných v slovenskom prostredí. Jedná sa o pilotnú štúdiu (pozri bližšie Petrjánošová, 2001) k podrobnejšiemu výskumu práce s identitou (v zmysle *identity work*, *Identitätsarbeit*, porovnaj Keupp et al, 1999, Bilden, 1998) vo virtuálnych prostrediach, ktorého hlavná časť prebehne v roku 2005. V tomto príspevku stručne a zatiaľ len deskriptívne naznačím prvé výsledky porovnania a sústredím sa na výpovede o práci s identitou vo virtuálnych prostrediach, príp. o zmene vzhľadom na identitu v reálnom živote.

Jedná sa o šesť semištruktúrovaných kvalitatívnych interviews (porovnaj Lamnek, 1995, Silverman, 1997, Plichtová, 2000, Hradiská in Kollárik, Sollárová, 2004), ktoré som zozbierala v období január 2001 až august 2001. Všetci participanti boli získaní metódou snehovej gule (Hartnoll et al., 2003), vo veku 18 – 26 rokov, štyria muži a dve ženy, traja študenti VŠ a traja zamestnaní – z toho dvaja programátori. Všetci denne používajú počítače a skoro každý deň sa pripájajú na internet, takže majú dostatok vlastných skúseností.

Ešte pred zozbieraním údajov som uvažovala na základe preštudovanej literatúry o nasledujúcich kategóriách výpovedí: zmena identity (žiadna zmena voči reálnemu životu, čiastočná zmena a úplne nová *online* identita), vplyv virtuálneho na reálne a zmena rodovej identity (*gender identity*) vrátane reakcie okolia. Otázky som kládla veľmi otvorené a respondenti vedeli, že môžu rozprávať voľne, nie len uviesť presnú odpoveď na otázku. Vďaka tomu sa v interviews objavilo nielen viac tém, než koľko nastoľovali otázky, ale dokonca viac tém, než som očakávala. V skupine výpovedí o identite som preto vytvorila niekoľko nových kategórií (patologizácia a skúšanie si role bez následkov), kde som porovnávala len názory mojich respondentov navzájom.

¹⁵ Pozri poznámku Internet v SR na konci textu.

Nasleduje stručný prehľad hlavných názorov participantov interviews (všetky mená sú zmenené) podľa vyššie uvedených kategórií.

A. Možnosť úplnej zmeny identity

Turkleová (1995) sa vyjadruje veľmi pozitívne o možnostiach experimentovania s vlastnou identitou, ktoré poskytuje internet, vrátane generovania nových identít, odlišných od identity v reálnom živote. V slovenských interviews sa participant vyjadrovali o takejto zmene veľmi opatrne:

Eudia niekedy hrajú, ale v určitých jadrových vlastnostiach sa nemôžu zmeniť. Môžeš preskúmať svoju gender-, age identity, také charakteristiky... Skôr sociálne veci, ale spôsob akým reaguješ alebo emocionálne reaguješ, sa nedá veľmi zmeniť. (Nina 69-73)

Niekedy dokonca vyslovene odmietavo:

Na slovenských chatoch však podľa mojich skúseností vystupujú s úplne zmenenou identitou akurát experimentujúci študenti psychológie alebo zvedaví pubertáci. (Martin 63-66).

B. Čiastočná zmena

Otázka čiastočnej zmeny súvisí väčšinou s možnosťou prezentovať len isté aspekty *self* a iné utajiť. Takáto možnosť je pre väčšinu užívateľov vítaná – pripomeňme si známu paralelu sebaaprezentácie s divadlom, ktorú podrobne rozpracoval Goffman (1999). V podobnom zmysle opisuje aj mladá žena, ktorú cituje Turkleová (1995), svoj zážitok s prezentovaním sa na internete skôr ako zamlčanie než klamstvo: „*I didn't exactly lie to him about anything specific, but I feel very different online*¹⁶“ (str. 179).

O takomto prípade hovorí otvorene z vlastnej skúsenosti Nina:

Môžeš urobiť niečo, čo si nedovolíš v reáli, napr. byť sexuálne vyzývavejšia alebo sa tváriť, ako niekto kto je totálne cool, ale pritom si vo svete menej pribojný... (73-76)

Čokoľvek keď vyskúšaš, už len iný spôsob reagovania, je to iná identita. si viacej otvorená, agresívna, arogantná. (97-98)

Je zvláštne, že Nina zdôrazňuje skôr vlastnosti veľmi sebavedomého človeka. Z rozhovoru ďalej vyplynulo, že presne tak sa na internete prezentuje. Podobne aj Martin hovorí vyslovene o zatajovaní, ale hneď dodáva, že takáto zmena zväčša nepôsobí prirodzene:

Skôr sa stáva, že niekto pri chatovaní zatajuje istú časť svojej osobnosti, ktorá by tohto človeka mohla činiť menej atraktívnym (napr. spomínaný vek, výzor...). Istá neprírodnosť však býva v takom prípade očividná.. (66-69)

Pri väčšom počte interviews by bolo zaujímavé skúmať, ktoré aspekty svojej osobnosti rôzni respondenti vystavujú, a ktoré naopak schovávajú, resp. by príp. bolo možné porovnať ženy a mužov.

¹⁶ Nedá sa povedať, že by som mu bola v niečom konkrétnom vyslovene klamala, ale ja sa *online* cítim byť úplne iná – preklad autorky.

C. Žiadna zmena

Túto kategóriu som vymyslela teoreticky ako logické doplnenie predošlých dvoch, v citovanej literatúre sa nezjavila (asi z dôvodu, že spomínaní autori sa zamerali práve na prípady, keď ku zmene identity aspoň v nejakej miere dochádza). V slovenských interviews je však zdôrazňovaná, dokonca s nádychom zosmiešňovania:

Načo niečo predstierať... ved' som ti povedal, že na net chodím kvôli priateľom... a nie aby som tu žil alternatívny život. (z, 207-209)

Niekedy je dokonca prezentovaná ako jediná neohrozujúca alternatíva:

MP: Prezentuješ sa ako ty sám/sama, alebo ako niekto iný?

M: Ako ja sám...Lud'om, ktorí sa zvyknú dlhodobo vyskytovať vo virtuále pod úplne iným menom, môže hroziť vypracovanie odlišnej identity.“ (Martin, 75-78)

D. Vplyv virtuálneho na reálne

McKennová a Bargh (1998) referujú o pozitívnej zmene v prežívaní osobnej pôvodne stigmatizujúcej identity vďaka členstvu vo virtuálnej skupine podobných ľudí. Podobne aj Turkleová (1995) sa zaoberá presahujúcim vplyvom virtuálnych prostredí a cituje hráča, ktorý hrá ženskú rolu a tvrdí, že vidí vplyv na svoj reálny život:

I am able to do things - in the real, that is – that I couldn't have before because I have played Katharine Hepburn characters.¹⁷ (str. 220)

O podobnom efekte len v menšej miere referovala Nina:

Na IRC to [nové vzorce správania, naučene v rámci terapie] môžem rýchlo otestovať, skúšam to aj v RL [real life, reálnom živote], ale skôr na internete. (120-121)

To zvládnuť vo virtuálnom svete s tým odmietnutím mi pomohlo prekonať to isté v RL. (144-145)

E. Skúšanie si role bez následkov

Toto je ďalšia z kategórií, ktoré vystali až z uskutočnených interviews. Participanti zdôrazňujú možnosť vyskúšať si niečo kvázi na neostro, alebo vo všeobecnosti, ak sa im nedarí (alebo z rôznych iných dôvodov) akoby vypnúť svoju hranú identitu a začať odznova:

Mám tam zadné dvierka, môj alias [postavu], ktorý môžem zrušiť, môžem zrušiť celú tú identitu, stratím sa tomu človeku z dohľadu... (Nina, 85-86); a neskôr

¹⁷ Vďaka tomu, že som hral postavu Katherine Hepburn, dokážem veci – teda v reáli - ktoré som predtým nedokázal. – preklad autorky.

Ak si otvoríš určité okno, svet s identitou, je to tiež obdobie, ktorom si vyskúšaš niečo, nejakú rolu. V mojom prípade si potom spravím tlstú čiaru. (105-107)

Podobne sa vyjadruje Martin:

Môžem písať hlúposti, ak ma však niekto obťažuje svojimi, tak mu môžem vynadať alebo sa odhlásim a prihlásim opäť pod iným nickom [prezývku, menom].. (54-56)

Táto téma sa vlastne v praxi rozdelila na dva spôsoby takéhoto skúšania si na neostro. V Nininom výroku (85-86) sa hovorí skôr o defenzívnom prístupe, o stiahnutí sa, stratení sa z dohľadu, naproti tomu Martin k celej veci pristupuje aktívnejšie - opätovné prihlásenie sa pod iným nickom, vynadanie niekomu bez rizika.

D. Patologizácia

V interviews sa zjavila ďalšia téma, o ktorej som pôvodne nepremýšľala, a to vzťah zvláštnych štruktúr osobnosti a *online* identity, resp. až prejavy patológie. Dodatočne som našla aj nejaké relevantné zmienky v literatúre. Na tomto mieste treba podotknúť, že som zámerne vynechala celú rozsiahlu tematiku internetových závislostí. Je to príliš široká téma a participanti nehovorili o patológii v tomto špecifickom zmysle.

Suler (2000) uvažuje o tom, že rôznorodé správanie vo virtuálnom prostredí je prejavom rôznych osobnostných typov a odchýlok od normy. Tiež Turkleová (1995) jasne vymedzuje cyklovanie mnohými identitami voči MPD (*multiple personality disorder*) a otvára tak tému potenciálnej poruchy. Zdôrazňuje hravý spôsob zaobchádzania so svojimi viacerými identitami, ktorý používajú hráči v *MUDoch*.

V mojich interviews otvorila otázku rozdielneho prístupu a spracovávania prežitého u jedincov vyrovnaných a mentálne zdravých a u ľudí s určitým typom poruchy osobnosti Nina:

Keby to bol únik, tak v reálnom svete ostaneš tým zakomplexovaným a vo virtuálnom sa hráš na boha. Možno to tak u niekoho je, ale to už je o hraničnej poruche. (159-162)

Je tam určitá rozpoltenosť, vidíš ho ako alias, ale zároveň ako osobu, ale ak si zdravá, vieš to integrovať a rozlišovať súčasne. (166-167)

Nina zdôrazňuje hlavne moment rozpoltenosti a fakt, že zdravý jedinec takúto situáciu zvládne. Naproti tomu Z trochu z nadhľadu odsudzuje každý vážnejší experiment s identitou a odkazuje daného jedinca (či už situáciu zvláda alebo nie) k odbornému lekárovi:

Ale zase hrať sa na 15-ročnú ženskú a robiť to tri mesiace v kuse to moc vtipné asi nie je, to je skôr asi pre psychiatra :) (Z, 224-226).

E. Zmena rodovej identity a reakcia

Nina tento fenomén opisuje z dvoch hľadísk, jednak ako skúsenosť jej známeho, čiže muža prezentujúceho sa ako žena, ktorý mal veľmi konkrétny cieľ, jednak ako svoju skúsenosť skôr hravého typu pri prezentovaní sa ako muž. O jej známom hovorí:

Kamarát - gej sa raz prihlásil ako žena, celkom pekná a mladá. Bol zvedavý, chcel zbalit' chlapov a v určitom bode im povedal, že je chalan, a že to bola hra, časť odpadla, časť ostala (181-184).

O svojej vlastnej skúsenosti referuje stručnejšie:

Skúšala som aj hrať muža a zbalit' baby, a že čo z toho vylezie. (190)

Nina nakoniec nalákala na svoju hranú mužskú identitu homosexuálneho mladého muža, čo umožňuje určité špekulácie o tom, nakoľko bola presvedčivá a aké vlastnosti ňou hraný muž prezentoval, a akú známosť si hľadal onen mladý gej. Nina v oboch prípadoch hovorí aj o reakcii (virtuálneho) okolia. Nikde nezdôrazňuje, že by boli ľudia po odhalení takéhoto podvodu urazení a sklamaní. Keď časť odpadla a časť ostala, vyzerá to, akoby zmena rodovej identity naozaj patrila k internetu a nebola už považovaná za čosi nemorálne a zlé. Treba však podotknúť, že spomínané experimenty boli skôr krátkodobé a zrejme sa na takto vytvorenú postavu necítil nikto emocionálne naviazaný. Práve v takých situáciách sa ľahko uskutočniteľná zmena (v zmysle vytvorenia postavy, konanie ako osoba iného rodu je ťažšie) vo svojich dôsledkoch stáva ťažko zvládnuteľnou pre obe strany.

Záver

Pri zbieraní interviews som najprv pracovala s nevyslovenou hypotézou, že výpovede slovenských používateľov internetu sa budú do istej miery líšiť od výpovedí, publikovaných v zahraničí, ale postupne sa ukazovalo, že sa v mnohom prelínajú. Niekedy sa odlišovali len v drobnostiach, príp. v dôraze na istom aspekte celej záležitosti. Taktiež je možné, že určité rozdiely vznikli aj vďaka tomu, že sa v citovanej literatúre nepomerne viac pozornosti venuje prípadom zaujímavých experimentov s identitou než prípadom, keď nedochádza k žiadnej, alebo len malej zmene.

Už pri prvej jednoduchšej deskriptívnej analýze výpovedí slovenských používateľov navzájom vyvstali zaujímavé rozdiely, hoci som zozbierala len šesť interviews. Na základe pilotnej štúdie som vypracovala podrobný scenár kvalitatívneho interview pre spomínaný ďalší výskum, kde bude omnoho vyšší počet participantov, aby bolo možné aj porovnanie medzi mužmi a ženami, medzi rôznymi vekovými skupinami a pod.

Poznámka: Internet v SR v roku 2003

Nie sú mi známe spoľahlivé údaje o tom, koľko slovenských používateľov internetu pravidelne *chatuje* alebo navštevuje *MUDy*, či už u nás alebo v zahraničí. Získala som však dáta o počte a profile ľudí na Slovensku, ktorí používajú internet. Podľa aktuálnych informácií z kvantitatívneho prieskumu výskumnej agentúry Taylor Nelson Sofres (http://www.tns-global.sk/docs/ZS_GO_online_2003.doc) za rok 2003 o tom, koľko ľudí používa internet v rôznych krajinách (reprezentatívny výber, 31 823 účastníkov, 27 krajín) je SR na 20 mieste, za Českou republikou, ale pred Poľskom a Maďarskom. Internet počas

posledného mesiaca využil každý tretí obyvateľ SR vo veku 15 a viac rokov (tento výskum nezohľadňoval miesto prístupu a účel pripojenia). Používatelia internetu sú u nás vo výraznej miere mladší respondenti, t.j. vo veku od 15 do 34 rokov, s vysokoškolským vzdelaním, žijúci v obciach a mestách s viac než 5 tisíc obyvateľmi, skôr muži než ženy (57% ku 43%) (ibid).

Dá sa však predpokladať, že počet používateľov internetu na Slovensku bude stúpať. Podľa tlačovej správy SITA (www.pravda.sk) z 22.03.2004 na informatizáciu regionálneho školstva pôjde v tomto roku v rámci projektu Infovek 450 miliónov korún zo štátneho rozpočtu. Asi 150 miliónov korún bude stáť pripojenie základných a stredných škôl na internet a 200 miliónov korún bude stáť vzdelávanie osemnástich tisíc učiteľov. Počítače by mali byť prístupné nielen pre žiakov, ale aj pre miestnych obyvateľov.

Použitá literatúra

Atlantis (2004). www.atlantis.talker.sk

Bajan, P. (1999). *Sociálnopsychologický pohľad na nové informačné a komunikačné technológie*. Nepublikované.

Bilden, H. (1998). Jenseits des Identitätsdenkens. Psychologische Konzepte zum Verständnis „postmoderner“ Subjektivitäten. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 30, 1, S. 5-32.

Bruckman, A. (1993). *Gender swapping on the Internet*. Presented at The Internet Society, San Francisco, CA, August 1993.

Döring, N. (1999). *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Goffman, E. (1999). *Všichni hrajeme divadlo* (z anglického originálu *The Presentation of Self in Everyday Life*, 1959). Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.

Hartnoll, R. et al. (2003). *Průručka k provádění výběru metodou sněhové koule. Snowball Sampling* (z anglického originálu *Snowball Sampling* vydaného v roku 1997). Rada Európy.

Hradiská, E. (2004). Metóda psychologickéj explorácie. Kvalitatívny rozhovor in Kollárik, T., Sollárová, E. *Metódy sociálnopsychologickej praxe*. Bratislava: Ikar.

Keupp, H. a kol. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth.

Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 2 – Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

McKenna, K. Y., Bargh, J. A. (1998) **Coming Out in the Age of the Internet: Identity „Demarginalization“ Through Virtual Group Participation**, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 75, No.3, 681-694.

Miller, H. (1995). *The Presentation of Self in Electronic Life: Goffman on the Internet*. Presented at Embodied Knowledge and Virtual Space Conference, Goldsmiths' College, University of London, June 1995.

<http://www.ess.ntu.ac.uk/miller/cyberpsych/goffman.htm>

MSN Messenger (2004). messenger.msn.com (Prístup 6.12.2004)

Petrjánošová, M. (2001). *Špecifiká identity vo virtuálnych prostrediach internetu*. Diplomová práca. Bratislava: FFUK.

Petrjánošová, M. (2002). Online osobnosť in *¾ revue: umenie/ kultúra/ médiá*, 4, č. 13, str. 42-45.

Planet chat (2004). planet.chat.sk (Prístup 6.12.2004)

Plichtová, J. (2000). *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Médiá.

Pokec (2004). www.pokec.sk (Prístup 6.12.2004)

- Reid, E. (1998).** The Self and the Internet: Variations on the Illusion of One Self in **Gachenbach, J. (ed.)** *Psychology and the Internet. Intrapersonal, Interpersonal and Transpersonal Implications*. San Diego: Academic Press. pp. 29-42.
- Rheingold, H. (1998).** *The Virtual Community*. <http://www.rheingold.com/vc/book/5.html>
- Schiano, D.J. (1997).** Convergent methodologies in cyber-psychology: A case study in *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 29, no.2, pp. 270-273.
- Silverman, D. (ed.) (1997).** *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications.
- Suler, J. (2000).** *Psychology of Cyberspace*.
<http://www.rider.deru/users/suler/psycyber.htm>
- Taylor Nelson Sofres (2004).** *Government Online Study 2003: „Final Report“ výsledky za Slovenskú republiku*.
http://www.tns-global.sk/docs/ZS_GO_online_2003.doc (Prístup 6.12.2004)
- Turkle, S. (1995).** *Life on the Screen. Identity in the Age of Internet*. London: Phoenix.
- Turkle, S. (1996).** Parallel Lives: Working on Identity in Virtual Space in **Grodin, E., Lindlof, T. (eds.):** *Constructing the Self in a Mediated World*. London: Sage Publications.
- Yahoo Messenger (2004).** messenger.yahoo.com (Prístup 6.12.2004)

OPTIMÁLNA HLADINA STIMULÁCIE A JEJ MOTIVAČNÉ ATRIBÚTY

Eubor PILÁRIK*

Ivan SARMÁNY-SCHULLER**

*Katedra psychologických vied FSVaZ UKF, Nitra

**Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Obdobie adolescencie často vytvára priestor pre experimentovanie v správaní, pri ktorom adolescenti podstupujú aktivity, ktoré so sebou nesú istú mieru rizika. Konzekvencie rizikového správania môžu byť negatívne ako napríklad dopravné nehody spôsobené požitím alkoholu pred jazdou, rakovinové ochorenia spôsobené fajčením, riskantné sexuálne správanie, ktoré môže viesť k neplánovanej gravidite či k pohlavným ochoreniam (Worrell & Danner, 1989). Často sa objavujú antisociálne tendencie adolescentov vo forme deliktov a kriminálnych činov. Nezriedkavým javom najmä v období adolescencie je užívanie návykových látok a hazardovanie.

Na druhej strane adolescenti participujú v rôznych športových aktivitách, ktoré majú extrémny charakter a často sú pomenované ako „adrenalinové športy“. Ide najmä o horolezectvo, kanoistiku, potápanie, extrémne lyžovanie či parašutizmus.

Koncept optimálnej hladiny stimulácie, ktorý ako prvý použil už Wundt (Sarmány-Schuller, 1999), rozpracováva približne od roku 1964 Marvin Zuckerman. Zuckerman vytvoril strešnú teóriu vysvetlenia rizikového správania, keď definoval črtu vyhľadávania stimulácie ako „črtu definovanú vyhľadávaním rôznych, nových, komplexných a intenzívnych zážitkov, a ochotou podstúpiť fyzické, sociálne, legálne a finančné riziko k dosiahnutiu týchto zážitkov“ (Zuckerman, 1994, s. 22).

Zuckerman (1994) pristupoval k štúdiu vyhľadávania stimulácie z neuropsychologických a psychofyziologických aspektov, preto sme zasadili koncepciu optimálnej hladiny stimulácie do širšieho kontextu motivačných teórií.

Teória *senzitivity k odmene a senzitivity k trestu* J. Graya (1987) pôvodne neštudovala ľudské správanie a afekty, ale bola primárne zameraná na správanie zvierat a efekty drog. V súčasnosti tvorí základňu pre mnohé ďalšie koncepcie študujúce motiváciu ľudského správania, pretože považuje motivačné systémy BAS (behaviorálny aktivačný systém) a BIS (behaviorálny inhibičný systém) za súčasť centrálného nervového systému, z ktorých každý je riadený inou mozgovou štruktúrou spracovávajúcou rozdielne typy informácií. Na základe aktivity uvedených motivačných systémov potom J. Gray definuje dve základné dimenzie osobnosti – *impulzivitu*, ktorá predikuje vyššiu senzitivitu k odmene; a *anxietu*, predikujúcu vyššiu senzitivitu k signálom trestu (Corr, 2001).

Ávila (2001) a Corr (2001) odmietajú striktnú biologickú determináciu správania a prisudzujú funkciu mediátora v reakciách na externé podnety kognitívnym mechanizmom. Irving Janis a Leon Mann (1977) sa v prípade procesov rozhodovania sústredili na úlohu konfliktu v procese rozhodovania. Podľa uvedenej teórie decident v konfliktnej situácii často preferuje maladaptívne stratégie riešenia problému ako je (1) *hypervigilancia* – v extrémnej podobe známa ako panika, je spojená s veľkým emočným stresom, dôsledky rozhodnutia sa prehliadajú alebo neuvedomujú vzhľadom k vysokej emočnej excitácii, perseverácii a limitovanej pozornosti; (2) *presúvanie zodpovednosti* – prenechávanie rozhodovania na iných a nepreberanie zodpovednosti, váhanie pri rozhodovaní; (3) *prokrastinácia* – vyhýbanie sa rozhodovaniu pokiaľ možno čo najdlhšie, odkladanie rozhodnutia, váhanie pri rozhodovaní. Optimálna forma rozhodovania – *vigilancia* – znamená starostlivé hľadanie

relevantných informácií, asimilovanie informácií neskrúteným spôsobom a starostlivé zvažovanie všetkých alternatív pred rozhodnutím (Sarmány-Schuller, 2000).

Bandura (1986) do svojej sociálno-kognitívnej teórie zahrnul koncept sebaúčinnosti (self-efficacy) ako základný konštrukt. Sebaúčinnosť je definovaná ako „posúdenie vlastných možností organizovať a realizovať akciu vyžadovanú k dosiahnutiu stanoveného typu výkonu“ (Bandura, 1986, s.391). Viera vo vlastnú účinnosť determinuje to ako ľudia cítia, myslia, motivujú seba samých a správajú sa. Bandura (1988) výskumne študoval rolu vnímanej sebaúčinnosti a anxiety v kauzálnej štruktúre vyhýbavého správania. Výsledky ukázali, že probandi zakladali svoje správanie na vnímanej copingovej sebaúčinnosti v situácii, ktorú posudzovali ako rizikóvu. Čím mali silnejšie vnímanie copingovej sebaúčinnosti, tým viac preferovali rizikové správanie.

VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskum sme realizovali v mesiaci marec 2004 v Gymnáziu vo Vrábľoch. Výskumnú vzorku tvorilo 214 žiakov osemročného a štvorročného štúdia vo veku od 15 – 19 rokov, pričom priemerný vek výskumnej vzorky bol 17.22 (SD=1.07). Výskumnú vzorku tvorilo 98 chlapcov a 113 dievčat (1 proband pohlavie neuviedol).

POUŽITÉ METODIKY

A. SSS (Sensation seeking scale, form IV, Zuckerman, 1994), určená na meranie štyroch faktorov:

- 1) TAS (Thrill and Adventure Seeking) - vyhľadávanie zážitkov, ktoré v sebe obsahujú nebezpečenie, dobrodružstvo alebo rýchlosť, napríklad snaha vyniknúť v rizikových (adrenalinových športoch) a pod.;
- 2) ES (Experience seeking) - vyhľadávanie nevšedných zážitkov (zmyslových i myšlienkových), napríklad cestovanie, nekonformný životný štýl a pod.;
- 3) DIS (Disinhibition) – vyhľadávanie zážitkov spojených s neviazaným správaním (sociálnym, sexuálnym) ako sociálne pitie, vyhľadávanie sexuálnych partnerov, účasť na večierkoch a pod.;
- 4) BS (Boredom Susceptibility) – averzia k opakovanej rutine, situáciám, ktoré sú stále, nemenia sa;
- 5) SSS – sumárne skóre určuje celkovú mieru vyhľadávania stimulácie.

B. *SPSRQ* (Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire; Torrubia et al., 1993) slúžia k meraniu individuálnych diferencií v dimenzii anxiety (SP) a individuálnych diferencií v dimenzii impulzivity (SR):

- 1) SP (Sensitivity to Punishment) – položky v SP slúžia k meraniu behaviorálnej inhibície v situáciách, ktoré môžu mať averzívne konzekvencie a k meraniu kognitívnych procesov produkovaných hrozbou trestu;
- 2) SR (Sensitivity to Reward) – položky v SR sa vzťahujú k situáciám, v ktorých môžu ľudia získať odmeny ako napríklad peniaze, sexuálnych partnerov, silu atď.

C. *MDMQ* (Melbourne Decision Making Questionnaire; Mann et al., 1997)– 22 položkový dotazník, ktorý je určený na meranie copingových vzorov decezijného konfliktu a v rozšírenej verzii má 5 faktorov – (1) SED (hodnotenie seba ako decidenta v zmysle schopnosti efektívneho rozhodovania); (2) VIG (vigilancia); (3) PZ (presúvanie zodpovednosti); (4) PRO (prokrastinácia) a (5) HYP (hypervigilancia).

D. *GSES* (Generalized Self-Efficacy Scale; Košč, Heftyová, 1992) umožňuje zistiť úroveň hodnotenia vlastných schopností vysporiadať sa s rôznymi životnými stresormi.

VÝSLEDKY A DISKUSIA

Analýza výsledkov ukázala, že chlapci v porovnaní s dievčatami dosiahli vyššie skóre v celkovej úrovni vyhľadávania stimulácie SSS ($t(198)=2.887$; $p<0.01$), i vo faktoroch TAS ($t(200)=2.365$; $p<0.05$), DIS ($t(199)=2.973$; $p<0.01$) a BS ($t(202)=2.85$; $p<0.01$) (Tab. 1). Intersexuálne diferencie sa nepotvrdili vo faktore ES ($t(201)=0.841$; $p>0.05$), čo je v súlade s viacerými výskumnými zisteniami (Kafry, 1982; Radhava et al., 1986; Russo et al., 1991; Perez, Torrubia, 1986; Zuckerman, 1984; in: Zuckerman, 1994). To naznačuje, že chlapci saturujú potrebu optimálnej hladiny stimulácie aktívnejšími formami vyhľadávania stimulácie, zatiaľ čo dievčatá sú len otvorené k novým zážitkom cez zmysly a životný štýl. Uvedené zistenie je možné interpretovať z aspektu gender rolí a vplyvu sociálnych faktorov na formu vyhľadávania stimulácie. Zatiaľ čo sociálne okolie je vo väčšej miere tolerantné k rizikovému správaniu formou adrenalínových športov, či neviazaného sociálneho a sexuálneho správania, dievčatá sú sociálnym prostredím tlačené k dodržiavaniu správania, ktoré je pre dievča prípustné. Preto predstavuje vyhľadávanie zážitkov formou cestovania či nekonformného životného štýlu rovnocennú variantu dosiahnutia optimálnej hladiny stimulácie pre chlapcov i pre dievčatá.

Tab. 1: Výsledky intersexuálnej komparácie skúmaných premenných t-testom pre dva nezávislé výbery.

	CHLAPCI		DIEVČATÁ		t	df	Sig.
	AM	SD	AM	SD			
SP	7,92	4,56	8,87	4,83	1,431	202	0,153
SR	13,94	4,45	13,2	4,52	1,174	200	0,241
SSS	21,91	6,56	19,41	5,68	2,887	198	0,004**
TAS	6,21	2,52	5,34	2,65	2,365	200	0,019*
ES	4,75	1,97	4,98	1,89	0,841	201	0,401
DIS	5,56	2,59	4,53	2,32	2,973	199	0,003**
BS	5,37	1,97	4,63	1,76	2,85	202	0,004**
SED	8,31	2,41	7,49	2,44	2,391	201	0,017*
VIG	9,05	2,3	9,41	2,28	1,067	189	0,287
PZ	5,54	3,03	5,57	3,65	0,074	189	0,940
PRO	4,18	2,5	4,09	2,32	0,256	188	0,798
HYP	5,18	2,33	5,51	2,21	1,008	188	0,314
S-E	29,56	5,6	30,32	4,08	1,041	173	0,299

Ďalšou analýzou sme zistili silný pozitívny vzťah medzi vyhľadávaním stimulácie SSS a senzitivitou k odmene SR ($r=0.523$; $p<0.001$) (Tab. 2). Koeficient determinácie zdôraznil, že až 27,8% črty vyhľadávania stimulácie je determinovaných aktivitou BAS. Senzitivita k odmene sa spája s vysokou mierou impulzivity, čo naznačuje, že „high seekers“ majú vnútornú tendenciu podhodnocovať časovo vzdialenejšie udalosti, a zároveň tendenciu odložiť aktivity vedúce k vzdialenému, ale hodnotnejšiemu cieľu, ktoré nahrádzajú bezprostrednými odmenami (Ainslie, Halsam, 1992). Neschopnosť odložiť okamžité uspokojenie u „high seekers“ potvrdzuje i najsilnejší vzťah SR k faktoru DIS ($r=0.581$; $p<0.001$). „High seekers“ vyhľadávajú aktivity spojené s neviazaným spoločenským správaním, pričom nedokážu (resp. nechcú) anticipovať negatívne dôsledky, ale preferujú pozitívne emócie a pocity šťastia z dosiahnutia súčasnej odmeny (Carver, White, 1994).

Medzi vyhľadávaním stimulácie SSS a senzitivitou k trestu SP existuje len slabý negatívny vzťah ($r=-0.154$; $p<0.05$). Uvedené zistenie indikuje, že BIS nedokáže inhibovať sociálne neprijateľné a neakceptovateľné formy uspokojovania optimálnej hladiny stimulácie charakterizované faktormi ES, DIS a BS. Správanie je potom motivované dosiahnutím aktuálnych odmien, bez koncentrácie pozornosti na možné konzekvencie. Vysvetlenie neschopnosti BIS inhibovať rizikové správanie môže spočívať vo vnímaní a interpretácii objektívneho rizika. Ako ukázali výskumy Duersta et al. (1997) mladí ľudia majú tendenciu vidieť v rizikovom správaní nie len negatívne, ale aj pozitívne konzekvencie svojho správania. Podporila to i štúdia (Parson, Siegel, Cousins, 1997), ktorá referuje, že vnímané úžitky majú silnejšiu prediktívnu hodnotu rizikového správania ako vnímané riziká. Objektívne rizikové podnety sú potom interpretované v pozitívnom aspekte, čo má za následok, že BIS nereaguje na hroziace nebezpečenstvo u „high seekers“.

Tab. 2: Korelácie medzi skúmanými premennými (zobrazené sú iba signifikantné korelácie).

	SSS	TAS	ES	DIS	BS
SR	.523***		.237***	.581***	.507***
SP	-.154*	-.180*			
SED		.139*			
VIG					-.184*
S-E		.177*			

V prípade vyhľadávania dobrodružstva a nebezpečia TAS sa v skupine chlapcov ukázal BIS schopný čiastočne inhibovať rizikové správanie (najmä rôznych foriem extrémnych adrenalínových športov; $r=-.307$; $p<0.01$) (Tab. 3). Predpokladáme, že účasť v extrémnych športoch nesie so sebou zjavnejšiu a časovo ohrozujúcejšiu možnosť fyzického poškodenia v porovnaní s ostatnými formami vyhľadávania stimulácie. Preto je k výkonu extrémneho športu potrebná nízka úroveň senzitivity k potencionálnemu trestu, resp. ohrozeniu.

Analýza výsledkov ukázala, že vyhľadávanie stimulácie SSS signifikantne nekorelovalo s maladaptívnymi štýlmi rozhodovania ako sú hypervigilancia HYP, presúvanie zodpovednosti PZ či prokrastinácia PRO. Uvedené zistenie indikuje, že štýl rozhodovania v konfliktnnej situácii nemôže slúžiť ako prediktor rizikového správania. Hypervigilantné rozhodovanie v situácii konfliktu, kedy sa decident rozhoduje medzi alternatívou podstúpenia rizika v záujme dosiahnutia optimálnej hladiny stimulácie alebo alternatívou vyhnutia sa riziku, však môže pracovať ako mediátor. Viacnásobná regresná analýza (Tab. 5) priniesla zistenie, že u chlapcov práve hypervigilantný štýl rozhodovania v situácii vysokej senzitivity k odmene a nízkej senzitivity k trestu katalizuje správanie zamerané na vyhľadávanie dobrodružstva a nebezpečia TAS ($R^2=0.245$). Znamenalo by to, že ak sa má vysoko impulzívny a málo anxiózný „high seeker“ rozhodnúť pre aktivitu resp. inhibíciu správania pri príležitosti dosiahnutia optimálnej hladiny stimulácie, práve panika spojená s veľkým emočným stresom, kedy sa dôsledky svojho konania neuvedomujú a prehliadajú, bude významne determinovať rizikové správanie nadobúdajúce formu vyhľadávania dobrodružstva a nebezpečia.

Tab. 3: Korelácie medzi skúmanými premennými v skupine chlapcov (zobrazené sú iba signifikantné korelácie).

	SSS	TAS	ES	DIS	BS
SR	.581***	.25*	.318**	.566***	.544***
SP		-.307**			

Následnou analýzou sme zistili, že pozitívny vzťah medzi vyhľadávaním dobrodružstva a nebezpečia TAS, a sebaúčinnosťou S-E sa potvrdil v skupine dievčat ($r=0.23$; $p<0.05$) (Tab. 4), pričom v skupine chlapcov sa nepotvrdil. Znamená to, že motivácia dievčat k správaniu zameraného na vyhľadávanie dobrodružstva a nebezpečia TAS je odlišná od motivácie chlapcov. Kým u chlapcov sú dôležitými determinantami nízka SP, vysoká SR a vysoká HYP, v skupine dievčat uvedené premenné nemajú signifikantný vplyv. Signifikantnými determinantami správania zameraného na vyhľadávanie dobrodružstva a nebezpečia TAS dievčat (Tab. 5) je vysoké presúvanie zodpovednosti, vysoká percepcia vlastnej účinnosti, nízka prokrastinácia a nízka vigilancia ($R^2=0.195$). Znamená to, že dievčatá „high seekers“ v porovnaní s chlapcami dokážu anticipovať dôsledky rizikového správania, ale rozhodnú sa pre danú aktivitu, pretože dôverujú vlastným silám, že danú situáciu zvládnu. Uľahčuje im to tendencia k presúvaniu zodpovednosti za dôsledky správania na iných ľuďoch a neschopnosť zvažovať všetky možné alternatívy, pretože sa pre rizikové správanie rozhodujú rýchlo.

Tab. 4: Korelácie medzi skúmanými premennými v skupine dievčat (zobrazené sú iba signifikantné korelácie).

	SSS	TAS	ES	DIS	BS
SR	.460***		.196*	.596***	.465***
S-E	.209*	.230*			

Tab. 5: Výsledky viacnásobnej regresnej analýzy pre SSS, TAS, ES, DIS a BS ako závislé premenné a SP, SR, SED, VIG, PZ, PRO, HYP, S-E ako nezávislé premenné separovane pre chlapcov (M) a dievčatá (F). Zobrazené sú iba signifikantné koeficienty β .

	Standardized Coefficients BETA									
	SSS		TAS		ES		DIS		BS	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
SP			-.405**							
SR	.595***	.379***	.311**		.292*		.555***	.573***	.484***	.419***
SED									.297**	
VIG				-.228*					-.223*	-.216*
PZ		.368**		.271*		.327*				
PRO		-.367**		-.303*						-.269*
HYP	.291*	.310*	.359*							
S-E				.258*						
R ²	.40	.378	.245	.195	.126	.141	.347	.437	.420	.346

LEGENDA K TAB. 1-5:

SSS – vyhľadávanie stimulácie;
 TAS – vyhľadávanie dobrodružstva a nebezpečia;
 ES – vyhľadávanie zážitkov;
 DIS – disinhibícia;
 BS – averzia k opakovanej rutine;
 SP – senzitivita k testu;

SR – senzitivita k odmene;
 SED – sebaúcta pri rozhodovaní;
 VIG – vigilancia;
 PZ – presúvanie zodpovednosti;
 PRO – prokrastinácia;
 HYP – hypervigilancia;
 S-E – sebaúčinnosť.

ZÁVER

Motivačné prediktory vyhľadávania stimulácie, ktoré sme použili v našom výskume dokázali do značnej miery identifikovať jej determináciu ($R^2=0.338$). Najsilnejším determinantom vyhľadávania stimulácie bola aktivita BAS, pričom BIS sa ukázal ako neschopný inhibovať správanie zamerané na vyhľadávanie stimulácie, najmä jej sociálne neprijateľných foriem (DIS, ES, BS). Výnimku tvoril faktor TAS, ktorý je považovaný za sociálne akceptovateľný, kde BIS v spojitosti s vysokou hypervigilanciou dokázal inhibovať vyhľadávanie dobrodružstva a nebezpečia v skupine chlapcov. U dievčat sme obdobne zistili silnú aktiváciu BAS v sociálne neprijateľných formách vyhľadávania stimulácie, avšak vyhľadávanie dobrodružstva a nebezpečia sa nespájalo s aktivitou BAS či BIS, ale najmä s vysokou percepciou vlastnej účinnosti, vysokým presúvaním zodpovednosti pri rozhodovaní a nízkou prokrastináciou.

LITERATÚRA

- AINSLIE, G., & HASLAM, N. 1992. Hyperbolic discounting. In G. Loewenstein & J. Elster (Ed.), *Choice over time* : 57-92. New York: Russell Sage Foundation.
- ÁVILA, C. 2001. Distinguishing BIS-mediated and BAS-mediated disinhibition mechanism: A comparison of disinhibition models of Gray and Patterson and Newman. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 311 – 324.
- BANDURA, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. 1988. Perceived self-efficacy: Exercise of control through self-belief. In J. P. Dauwalder, M. Perrez, & V. Hobi (Eds.), *Annual series of European research in behavior therapy*, roč. 2, s. 27-59. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- BANDURA, A. 1989. Humane Agency in Social Cognitive Theory. *American psychologist*, roč. 44, č. 9, 1175-1184.
- CARVER, CH. S., WHITE, T. L. 1994. Behavioral inhibition, behavioral activation, and affect responses to impending reward and punishment. *Journal of Personality and Social Psychology*, roč. 67, 1994, č. 2, s.319-333.
- CORR, P.J. 2001. Testing problems in J. A. Gray's personality theory: a Commentary on Matthews and Gilliland (1999). *Personality and Individual Differences*, roč.30, 2001, s.333-352.
- DUERST, B. L., KELLER, M. L., MOCKRUD, P., & ZIMMERMAN, J. 1997. Consequences of sexual decisions: The perceptions of rural adolescents. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 20, 51-65.
- GRAY, J.A. 1987. Perspectives of anxiety and impulsivity: a commentary. *Journal of Research of Personality*, 21, 493-509.
- JANIS, I., MANN, L. 1977. *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment*. Free Press, New York.
- PARSONS, J. T., SIEGEL, A. W., & COUSINS, J. H. 1997. Late adolescent risk-taking: Effects of perceived benefits and perceived risks on behavioral intentions and behavioral change. *Journal of Adolescence*, 20, 381-392.
- SARMÁNY-SCHULLER, I.1999. Procrastination, need for cognition, and sensation seeking. *Studia Psychologica*, 41, 1999, 1, s. 73-85.
- SARMÁNY-SCHULLER, I. 2000. Rozhodovanie ako stresový faktor a niektoré copingové stratégie. In: Ruiselová, Z.(Ed.) *Adjustačné problémy, charakteristiky zvládania a osobnosť adolescentov*. Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava. ISBN: 80-88910-03-X.
- TORRUBIA, R., ÁVILA, C., MOLTÓ, J., CASERAS, X. 2001. The sensitivity to reward and sensitivity to punishment questionnaire (SPSRQ) as measure of Gray's anxiety and impulsivity dimensions. *Personality and Individual Differences*, 31, s. 837 -862.
- WORELL, J., DANNER, F. (1989). Adolescents in contemporary context. In J. Worell & F. Danner (Eds.), *The adolescent as decision-maker* (S. 3-12). San Diego, CA: Academic Press.
- ZUCKERMAN, M.1994. *Behavioral expression and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge, 1997, ISBN 0-521-43770-9.

SEBAREFERENČNÉ IMPLIKÁCIE SENIOROV: SEBAOBRAZ A OBRAZ STARÝCH ĽUDÍ

Alena POTAŠOVÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV

Problém

V súčasných "agingových" štúdiách sa úsilie výskumníkov koncentruje viac do subjektívneho sveta seniorov ako na zmeny vo výkonových potenciáloch jednotlivca. Do popredia sa dostali také témy ako procesy zvládania či adaptácie, self-konceptu, životnej spokojnosti a pohody. Tieto fenomény vypovedajú viac o kvalite života seniorov ako zistenia o poklese výkonnosti v oblasti pamäti či kognície ako takej.

Sebaobraz seniorov ako aj ich obraz starých ľudí vo všeobecnosti má úzku relevanciu k tomu, ako ľudia prežívajú v mnohých ohľadoch náročné obdobie svojho starnutia a staroby, aký zmysel tomuto obdobiu života pripisujú. Súvisí to s tým, že self-koncept individua tvorí podstatnú súčasť Ja jednotlivca, považovaného za základný vzťahový rámec pre vnímanie, interpretáciu a prežívanie skutočnosti, ako uvádza Nakonečný (1998). Je isté, že dobre rozumieť mechanizmom a podmienkam "konštruovania" a pôsobenia sebaobrazu môže mať významný prakticky dosah na možnosti pozitívne moderovať kvalitu života.

V tejto súvislosti sa dostáva do pozornosti aj problematika sociálnych presvedčení, či stereotypov, ktoré sú ohľadne staroby zaťažené negatívnymi konotáciami (pokles fyzickej príťažlivosti, pokles výkonu, zvýšená chorobnosť, zvýšená zraniteľnosť atď.). Stereotypy o starobe si človek osvojuje v čase, keď ešte nemajú sebareferenčné implikácie, svoje "ovocie" priniesú až neskôr, v staršom veku, kedy vytvárajú negatívny tlak na obraz seba, a tak negatívne ovplyvňujú prežívanie pohody či spokojnosti v tejto etape života.

Dva odlišné predpoklady o pôsobení stereotypov možno stručne charakterizovať prostredníctvom infúznej a porovnávajúcej hypotézy:

Infúzna hypotéza predikuje asimilačný efekt, to znamená, že hodnotenie vlastnej osoby je asociované s vekovými stereotypmi. V tom prípade pohľad staršieho človeka na seba (v dôsledkoch tiež jeho prežívanie pohody či kvality života), je kontaminovaný práve zo zdrojov negatívnych stereotypov.

Naproti tomu porovnávacia hypotéza predikuje kontrastný efekt, to znamená očakávanie pozitívneho sebahodnotenia na pozadí negatívnych stereotypov.

Novšie výskumy často vyznievajú optimisticky, keď napriek všeobecne negatívnym očakávaniam ohľadne staroby, starší ľudia neprejavujú redukciu v rôznych indikátoroch vlastného ja - seba. To znamená, že mnohí starí ľudia sa dokážu úspešne diferencovať od stereotypov na báze osobných skúseností (externalizačná hypotéza). Sebaobraz, sebaocenenie, pocit osobného riadenia vlastného života, to, že držím udalosti vo vlastných rukách ako i skóre depresivity, atď., sa nemusia nevyhnutne vekom dramaticky zhoršovať. Pre pozitívnu identitu P. B. Baltes a M. M. Baltesová, (1990) zdôrazňujú význam mechanizmov optimalizácie a kompenzácie, J. Brandtstädter a G. Renner (1990) význam akomodačného spracovania involučných zmien atď. Je isté, že tento proces je moderovaný z viacerých zdravotných, psychologických a sociálnych zdrojov.

Keď výskum hľadá odpovede na tieto zdanlivo paradoxné javy, ako efektívne sa ukazujú viaceré konštrukty. Konštrukt tzv. "pružného ja" (resilient self) zahrňuje celý systém rôznych podôb "ja", pomocou ktorých sa udržuje pozitívny sebaobraz (Baltes, Graf, 1996). Pri tejto protektívnej stratégii staršieho človeka nejde iba o to, kto som, ale aj o to, kto som bol, kto by som chcel byť, atď. Na šírku poňatia konceptu upozorňuje J. Gurňáková (2004) prostredníctvom citácie H. Marcusa a P. Nuriusa z r.1986, ktorí vo všeobecnej rovine vymedzujú, že self-koncept sa v súčasnej psychológii chápe ako dynamická, multifacetová, hierarchicky usporiadaná kognitívna štruktúra, ktorá pozostáva z rozličných aspektov, rolí, perspektív alebo sebareprezentácií, vzťahujúcich sa nielen k súčasným, ale aj budúcim, minulým, žiadúcim alebo nežiadúcim "možným" self individua. Jednotlivé reprezentácie seba sa líšia vo svojej forme aj obsahu. Do takéhoto rozsiahleho výskumného priestoru sme vstúpili úzko vymedzenou výskumnou sondou zameranou na analýzu (z hľadiska rodu a veku) spontánneho sebaobrazu seniorov ako aj ich obrazu starého človeka. Táto sonda bola súčasťou širšie koncipovaného projektu, ktorý sa zaoberá zvládaním involučných zmien v starobe.

Probanti a metóda

Výskumu sa zúčastnilo 101 Pb (z toho 31% mužov a 69% žien) vo veku 60-94 rokov z dvoch bratislavských penziónov pre dôchodcov.

Použitá metodika na "nahliadnutie" do oblasti sebaobrazu a obrazu typického starého človeka bola vytvorená s ohľadom na terénnu prácu so seniorským výberom, tzn. časovo nenáročná, s jednoduchou administráciou a jasne formulovanou úlohou. Probanti individuálne písomne odpovedali na päť položiek nasledovného dotazníka:

Každý človek má lepšie aj horšie vlastnosti. Uved'te prosím:

- 1/ Zlú ľudskú vlastnosť, ktorú by ste nechceli mať
- 2/ Dobrú ľudskú vlastnosť, ktorú by ste chceli mať
- 3/ Ktoré sú Vaše najlepšie vlastnosti?
- 4/ Aké vlastnosti má podľa Vás typický starší človek?
- 5/ Ktoré sú Vaše najhoršie vlastnosti?

Získané odpovede sme triedili do piatich kategórií:

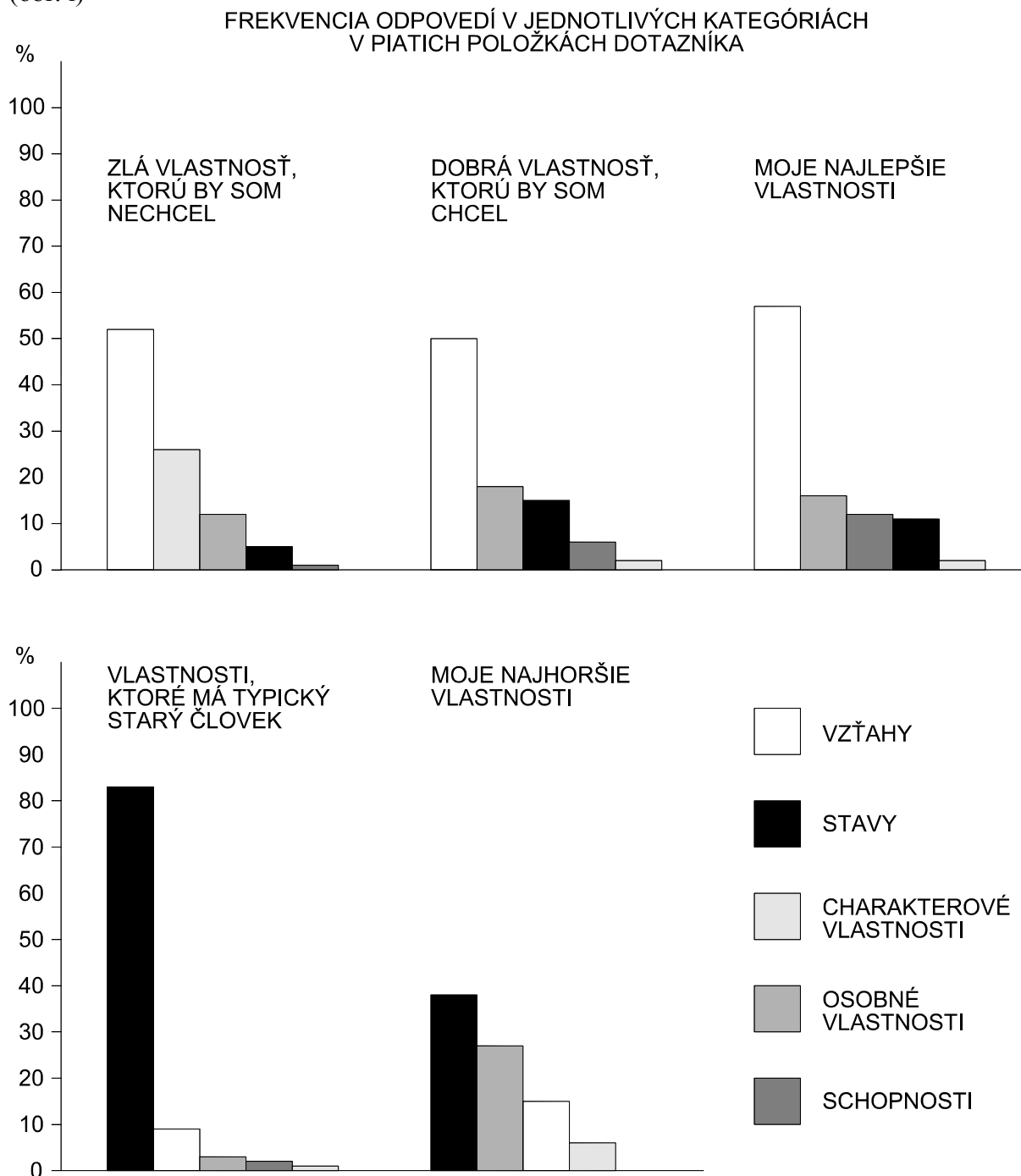
- A/ Opisy vzťahov (napr. mať rád, nenávidieť, pomáhať)
- B/ charakterové vlastnosti (napr. zlý, dobrosrdečný, zákerný)
- C/ osobné vlastnosti (napr. milý, slušný)
- D/ opisy stavov (napr. nevrlý, nedbalý, veselý)
- E/ opisy schopností (napr. šikovnosť, ručné práce)

Výsledky a diskusia

Frekvenciu charakteristík vo vyššie uvedených kategóriách vyjadrujú opisné údaje v percentách a skupinové porovnania vyhodnocuje Chi-kvadrát:

A/ Deskripcia v percentách prezentuje frekvenciu odpovedí tej-ktorej kategórie pre každú položku dotazníka. Ukázalo sa, že Pb opisujú svoju osobu (t.j. položky dotazníka pod číslom 1, 2, 3) najmä prostredníctvom vzťahov, zatiaľ čo "typického starého človeka" a tiež "svoje zlé vlastnosti" opisujú prostredníctvom stavov. Ostatné kategórie mali len malý podiel na opise

(obr. 1)



B/ Porovnanie staršej (nad 75 rokov) a mladšej skupiny (do 75 rokov) respondentov pomocou Chi-kvadratu v tomto výskume preukázalo, že vekom opis seba prostredníctvom vzťahov klesá, zatiaľ čo prostredníctvom stavov narastá. Táto tendencia sa prejavila vo všetkých položkách dotazníka, najvýraznejšie však v položke č.5 "moje zlé vlastnosti". V tejto položke sa rozdiel medzi mladšími seniormi a staršími seniormi preukázal ako štatisticky významný ($p < 0.009$).

C/ Pri porovnaní z hľadiska rodu sa štatisticky významné rozdiely prejavili v štyroch položkách dotazníka, a to v položkách č. 1 ($p < 0.005$), č.3 ($p < 0.05$), č.4 ($p < 0.024$), č.5 ($p < 0.005$). Ukázalo sa, že muži a ženy sú porovnateľní len v položke č.2, t.j. "ktoré vlastnosti by som chcel/a mať". Rozdiely z hľadiska rodu možno vidieť v tom, že ženy sa opisujú najmä

prostredníctvom vzťahov, zatiaľ čo muži poskytujú variabilnejšie opisy z hľadiska použitého triedenia, viac sú v ich opisoch frekventované charakterové a osobné vlastnosti.

Záver

K mnohorakosti výskumov sebaobrazu, všeobecnejšie problematiky sebapoznania, ako z hľadiska organizácie, obsahu a dosahu tohoto konceptu pre prežívanie a správania osobnosti tu prispievame parciálnym seniorským "námetom". Keď sme sa pokúsili o vyššie uvedené triedenie spontánne generovaných výpovedí seniorov v použítom dotazníku, ukázalo sa, že pre sebaobraz seniora sú kľúčové opisy seba na základe vzťahov, možno povedať v aktívnej polohe, naproti tomu pre obraz "starého človeka" sú kľúčové opisy prostredníctvom stavov, možno povedať v pasívnej polohe.

Prostredníctvom vzťahov sa viac opisujú ženy ako muži a tiež mladší ako starší seniori. Zistenia by mohli byť podnetom do diskusie o tom, že ženy a mladší seniori (čím tu rozumieme seniorov do 75 rokov) udržiavajú "protektívnejšiu stratégiu" pre svoj obraz ako muži a ako starší seniori (t.j. nad 75 rokov) všeobecne.

V každom prípade výsledky získané použitým postupom pri analýze kompozície vlastného obrazu seniora a obrazu typického starého človeka korešpondujú s kontrastným efektom porovnávacej hypotézy, podľa ktorej pozitívny, v tomto prípade aktívny, obraz seba vystupuje na pozadí negatívneho, tu vyjadreného pasívneho stereotypného obrazu starého človeka.

Použitá literatúra:

BALTES, P.B., BALTES, M.M., 1990, Psychological perspectives on successful aging. A model of selective optimization with compensation. In: Baltes, P.B., Baltes, M.M., Eds.,: Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences. Cambridge University Press

BALTES, P.B., GRAF, P., 1996, Psychological aspects of aging: facts and frontiers. In: D. Magnusson (Ed.), The lifespan development of individuals: behavioral, neurobiological, and psychosocial perspectives. Cambridge: University press, 427-460

BRANDSTÄDTER, J., RENNERT, G., 1990, Tenacious goal pursuits and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative strategies of coping, Psychology and Aging, 5, 58-67

GURŇÁKOVÁ, J., 2004, Komplexita self-konceptu v kontexte osobných teórií reality, Doktorandská dizertačná práca, ÚEP SAV, Bratislava

NAKONEČNÝ, M., 1998, Psychologie osobnosti, Academia, Praha

ÚZKOSŤ A RÔZNE CHARAKTERISTIKY ZVLÁDANIA

Alexandra PROKOPČÁKOVÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Problematika zvládania úzko súvisí so schopnosťou riešiť problémy v situáciách, ktoré sú pre človeka nové. Situácia, tak ako ju jednotlivec vníma, predstavuje nositeľa informácie a tak v podmienkach s možnosťou hrozby, jednotlivec primárne emočne nereaguje na konkrétne situačné prvky prístupné zmyslovému vnímaniu, ale reaguje obranne na nepriaznivo interpretované dôsledky, o ktorých predpokladá, že pre neho samého vyplynú zo situácie. To znamená, že anxieta sa vysvetľuje ako subjektívne chápané očakávanie možného fyzického, osobného alebo interpersonálneho poškodenia.

Všeobecne sa dá povedať, že anxieta je neurčitý, emocionálne nepríjemný stav, pre ktorý je charakteristická obava, smútok, distress a nevoľnosť. V súčasnosti je bežný dvojdimenzionálny pohľad na anxiету, ktorý rozlišuje anxiету ako stav a anxiету ako črtu. Spielberger (1972) opisuje stav anxiety ako prechodný emočný stav alebo podmienku charakterizovanú subjektívnymi, vedome vnímanými pocitmi zvýšenej aktivity autonómneho nervového systému, kým anxieta ako črta osobnosti sa opisuje ako relatívne stály sklon vnímať široký rozsah podnetových situácií ako nebezpečné a pôsobiace ako hrozba s tendenciou odpovedať na takú hrozbu reakciou úzkostného stavu.

Úzkostné reakcie v priebehu zložitej sociálnej interakcie môžu na úzkostného jednotlivca pôsobiť značne inhibujúco. Negatívne hodnotenie vlastnej úspešnosti vytvára pomerne negatívne očakávania aj do budúcnosti. Ľudia pod hrozbou zlyhania modifikujú svoje procesy riešenia problému.

METODIKY

STAI (State-Trait Anxiety Inventory, Spielberger) metodika merajúca anxiету u dospelých. Autor STAI v súlade so svojou dvojdimenzionálnou teóriou rozlišuje anxiету ako prechodný stav a anxiету ako črtu.

STPI (State-Trait Personality Inventory, Spielberger) - zameraný na zvedavosť, anxiету, agresivitu a depresivitu.

V prezentovanom posterí diskutujeme zistené vzťahy anxiety len ako črty so sledovanými charakteristikami.

MS-MR (Multisitučná-Multireakčná škála, Oláh, Magnusson, Törestad) meria interakcie medzi dynamickými (anxieta a agresivita) a kognitívnymi (kontrola správania a prediktívna kontrola) premennými osobnosti vo vzťahu k typu stratégie zvládania rôznych druhov situácií vyvolávajúcich anxiету.

Situačné škály obsahujú 20 situácií reprezentujúcich 7 okruhov situácií, ktoré adolescenti uvádzajú ako najčastejšie provokujúce ich anxiету:

- 1) hodnotiace - osobná nedostačivosť; 2) rodičia - odlúčenie od nich;
- 3) nehoda - telesné poškodenie; 4) archaické - nerealistické;
- 5) zvieratá - telesné poškodenie; 6) nebezpeční ľudia - telesné poškodenie;
- 7) rodičia - trest.

Ďalšia časť dotazníka zisťuje predikciu konštruktívnej, pasívnej a únikovej stratégie zvládania. MS-MR sleduje aj vzťah medzi zvládacími stratégiami, dynamickými, kognitívnymi charakteristikami a frekvenciou prežívania situácií provokujúcich anxiету.

Symptómový dotazník (Magnusson, Dunér, Zetterblom) sleduje výskyt a intenzitu 123 rôznych symptómov maladjustácie u 15-ročných adolescentov.

CSI (Coping Strategy Indicator, Amirkhan) sleduje: 1) aktívne zvládanie problémovej situácie, 2) vyhľadávanie podpory pri zvládaní problémovej situácie a 3) únikové (vyhýbacie) zvládanie.

Dotazník SPNS (Stratégie postupu v náročných situáciách, Lovaš, Výrost) obsahuje situácie zaradené do 4 hlavných skupín: 1) ohrozenie zdravia, 2) existenciálne a morálne problémy, 3) zamestnanie a financie, a 4) blízke interpersonálne vzťahy. Za popisom každej situácie sa uvádzajú 3 možné postupy riešenia zodpovedajúce 3 stratégiám: 1) únik, vyhýbanie, pasivita, 2) hľadanie sociálnej podpory a 3) samostatné riešenie.

Rosenbergova škála sebahodnotenia

MEDZIPOHLAVNÉ ROZDIELY V ANXIETE

- ženy (n=56) v anxiете ako črte (STAI) skórujú signifikantne vyššie než muži (n=43) (Prokopčáková, 2002a).
- vysoko signifikantné rozdiely medzi oboma pohlaviami (93 chlapcov a 141 dievčat, vek 17 rokov) sme zistili v úrovni anxiety (MSMR) vo všetkých sledovaných typoch situácií provokujúcich anxiету (Prokopčáková, 1997a).
- u dievčat (n=93, vek 17 rokov) signifikantne vyššia úroveň anxiety (MSMR) než u chlapcov (n=51, vek 17 rokov) (Prokopčáková, 1992a).
- v situáciách, ktoré vyvolávali tzv. archaický alebo nerealistický strach (napr. strach z tmy, hororový film) sme u dievčat (n=93, vek 17 rokov) zistili signifikantne vyššiu úroveň anxiety než u chlapcov (n=51, vek 17 rokov) (Prokopčáková, 1992a, 1992b).
- v situáciách, ktoré pripúšťali možnosť úrazu dievčatá (n=93, vek 17 rokov) manifestovali signifikantne vyššiu úroveň anxiety než chlapci (n=51, vek 17 rokov, Prokopčáková, 1992a, 1992b).
- signifikantne vyššiu úroveň anxiety ako črty (STAI) sme zistili u dievčat (n=141, vek 17 rokov) než u chlapcov (n=93, vek 17 rokov, Prokopčáková, 1993).
- dievčatá v porovnaní s chlapcami dosahovali signifikantne vyššie skóre v anxiете meranej STAI i škálou MS-MR (Prokopčáková, 1992b).
- žiadne rozdiely medzi dievčatami a chlapcami sme nezistili v situáciách, ktoré môžu vyvolávať strach z vlastnej nedostačivosti alebo obavy z odlúčenia alebo trestu od rodičov (Prokopčáková, 1992a, 1992b).
- nezistil sa rozdiel v anxiете (STPI) medzi študentmi (n= 34) a študentkami (n=111) (nepubl. 2003).

Záver: *dievčatá sú celkove anxióznejšie než chlapci.*

ANXIETA A VEK

- anxieta v produktívnom veku v porovnaní s vekom adolescentným klesá a následne sa zvyšuje v dôchodkovom veku (Prokopčáková, 2002a).
- ženy stredného veku (n=16, vek 23-59 rokov) skórujú v anxiете signifikantne nižšie než staršie ženy (n=25, vek 65-90 rokov) (Prokopčáková, 2002a).
- nezistil sa signifikantný rozdiel v anxiете (STAI) medzi dievčatami (14-16 rokov, n=15) a ženami (65-90 rokov, n=25) (Prokopčáková, 2002a).
- zistila sa nižšia anxieta v skupine v produktívnom veku (n=36) v porovnaní so skupinou adolescentov (n=31), ako aj v porovnaní so skupinou seniorov (n=32), kde je rozdiel štatisticky signifikantný (Potašová, Prokopčáková, 2003).
- zistilo sa, že seniori dosahujú štatisticky signifikantne vyššie skóre anxiety v porovnaní s adolescentmi (Potašová, Prokopčáková, 2003).
- nezistil sa signifikantný rozdiel v anxiете (STPI) medzi ženami nad 55 rokov (n=20) a pod 55 rokov (n=38) (nepubl., 2004)
- nezistil sa signifikantný rozdiel v anxiете (STPI) medzi ženami nad 55 rokov (n=41) a pod 21 rokov (n=35) (nepubl., 2003)

Záver: zachováva sa tzv. "*U-priebeh*" vývinu anxiety, t.j. že v strednom veku negatívna afektivita klesá, ale vo vysokom veku sa zvyšuje, pričom výskyt je najvyšší v skupine mladých a veľmi starých ľudí. Tento trend potvrdzujú aj iní autori napr. Gatz et al. (1993), Kessler et al. (1992).

ANXIETA A PSYCHOSOMATICKÉ PROBLÉMY

- u adolescentov so zvýšenou anxiетou ako črtou sme zistili zvýšený výskyt problémov so zaspávaním (Prokopčáková, 1997b, 1996).
- anxióznejšie dievčatá častejšie trpia žalúdočnou nervozitou a bolesťami hlavy (Prokopčáková, 1997b, 1996).

Záver: anxieta prispieva k psychosomatickým problémom, ktoré sa prejavujú poruchami spánku, bolesťami hlavy a žalúdka.

ANXIETA A EMOČNÉ PROBLÉMY

- adolescenti so zvýšenou anxiетou majú väčší sklon obviňovať sa za niečo, za čo nemôžu, častejšie bývajú smutní, bez nálady, mávajú problémy so sústredením sa, hanbia sa za seba a je u nich je vysoko signifikantná manifestácia nechuti žiť!!! (Prokopčáková, 1996, 1997b).
- pre dievčatá so zvýšenou anxiетou nie je život nádherný, mávajú pocity neschopnosti a napätia, chceli by sa zmeniť, chceli by byť niekým iným, obávajú sa budúcnosti, pociťujú úzkosť bez príčiny a sú nespokojné so svojimi spôsobmi i výzorom. Dá sa usudzovať na znížené sebavedomie a preceňovanie vlastných nedostatkov (Prokopčáková, 1997b).

Záver: adolescenti so zvýšenou anxiетou majú signifikantne viac ďalších emočných problémov než jednotlivci, ktorí netrpia zvýšenou anxiетou. Toto zistenie je ešte výraznejšie u dievčat.

ANXIETA A DEPRESIVITA

- u dievčat vysoká anxieta ako črta súvisí s depresiou. U chlapcov tento vzťah nie je signifikantný (Prokopčáková, 2000).

- zistil sa signifikantný pozitívny vzťah vo všetkých sledovaných výberoch (študenti n= 48; ženy nad 54 rokov n=82; ženy nad 55 rokov n=58; študentky n=113) medzi úrovňou anxiety (STPI) a depresivitou (nepubl. 2003, 2004).

Záver: anxieta ide ruka v ruke s depresivitou.

ANXIETA A SEBAHODNOTENIE

- zistil si signifikantný negatívny vzťah vo všetkých sledovaných výberoch (študenti n= 48; ženy nad 54 rokov n=82; ženy nad 55 rokov n=58; študentky n=113) medzi úrovňou anxiety (STPI) a sebahodnotením (Rosenbergova škála sebahodnotenia) (nepubl. 2003, 2004).

Záver: anxieta zhoršuje sebaobraz jednotlivcov.

ANXIETA A SPOKOJNOSŤ SO ŽIVOTOM

- anxiózni jednotlivci sú signifikantne nespokojnejší so životom (Škála životnej spokojnosti Brandtstädtera; Potašová, Prokopčáková, 2003).

ANXIETA A KONTROLA

Schopnosť kontroly uľahčuje jednotlivcovi prispôbiť sa a zvyšuje jeho efektívnosť. Naopak, nedostatok kontroly je hlavným zdrojom stresu a anxiety. Magnusson (1988) upozorňuje, že je dôležité rozlíšiť **prediktívnu kontrolu** - schopnosť predpovedať výsledok situácie, nezávisle od toho, či jednotlivec je schopný alebo či má možnosť ho ovplyvniť a **kontrolu správania** - schopnosť alebo možnosť ovplyvniť výsledok situácie predpokladaným spôsobom a smerom.

- kontrola správania signifikantne negatívne súvisí s anxiou (chlapci n=51, dievčatá n=93, vek 17 rokov; Prokopčáková, 1992a; 1992b).

- u adolescentov (chlapci n=93, dievčatá n=141, vek 17 rokov) sme zistili negatívny vzťah medzi úrovňou anxiety a vnímanou schopnosťou kontroly správania v situáciách hroziacich fyzickým poškodením, v situáciách hodnotenia osobnej nedostačivosti a v situáciách týkajúcich sa rodičov ((MS-MR, Prokopčáková, 1993).

- u chlapcov (n= 93, vek 17 rokov) nebol vzťah medzi úrovňou anxiety a kontrolou správania signifikantný v situáciách provokujúcich archaický strach alebo hroziacich odlúčením od rodičov (Prokopčáková, 1993).

Záver: zistený záporný vzťah medzi úrovňou anxiety a kontrolou správania. Nedostatok kontroly správania je zrejme zdrojom anxiety, a teda vnímaná schopnosť alebo možnosť ovplyvniť výsledok situácie predpokladaným spôsobom alebo smerom ovplyvňuje jej úroveň.

- u adolescentov (chlapci n= 93, dievčatá n=141, vek 17 rokov) vzťah medzi anxiou a **prediktívnou kontrolou** (MS-MR) nie je taký evidentný ako v prípade kontroly správania (Prokopčáková, 1992a).

- u dievčat sme signifikantný pozitívny vzťah prediktívnej kontroly a anxiety zistili len v prípade situácií s možnosťou úrazu následkom nehody (Prokopčáková, 1993).
- u chlapcov sa vzťah medzi anxiety a prediktívnou kontrolou zistil len v situáciách hroziacich trestom od rodičov (Prokopčáková, 1993).

Záver: prediktívna kontrola, t.j. schopnosť predpovedať výsledok situácie, nezávisle od toho, či jednotlivec je schopný alebo či má možnosť ho ovplyvniť, ešte neovplyvňuje vo výraznej miere úroveň anxiety, t.j. len poznanie dôsledkov situácie nepostačuje na redukciu anxiety.

ANXIETA A VZŤAHY

S rovesníkmi

- anxiety (STAI) u chlapcov (n=84, vek 15 r.) i dievčat (n=162, vek 15 r.) súvisí s problémami vo vzťahoch s rovesníkmi (Prokopčáková, 1997b).
- vysoko anxiózní adolescenti (chlapci n=30, dievčatá n=62) majú pocit, že nie sú medzi rovesníkmi obľúbení, nerozumejú si s nimi, ostýchajú sa medzi nimi a cítia sa byť outsidermi (Prokopčáková, 1997b, 2000).
- anxiózne dievčatá intenzívne pociťujú osamelosť (Prokopčáková, 2001).
- anxióznejší chlapci majú väčší problém skamarátiť sa, pociťujú menšiu obľúbenosť a častejšie majú pocit osamelosti (Prokopčáková, 2001).
- anxiózne dievčatá majú pocit, že nie sú populárne medzi chlapcami, sú hanblivejšie, v spoločnosti rovesníkov majú pocit outsidera a sú ochotné urobiť čokoľvek, len aby mohli byť s kamarátkami (Prokopčáková, 1995).

S rodičmi

- anxióznejší adolescenti majú pocit, že doma prekážajú, že sa rodičia na nich hnevajú, stále ich kritizujú, sú nimi sklamaní (Prokopčáková, 1997b).
- anxiózní chlapci si menej rozumejú s rodičmi než ich menej anxiózní vrstovníci. Signifikantne väčšie obavy o úspešnosť v škole majú rodičia anxióznejších chlapcov. Podceňujú ich, alebo sú skutočne neschopnejší alebo "lajdáckejší"? (Prokopčáková, 2001).
- anxiózne dievčatá si oveľa menej rozumejú s rodičmi než ich menej anxiózne vrstovníčky. Uvádzajú, že ich rodičia sú prísni, obmedzujú ich v obliekaní, v stretávaní sa s chlapcom. Keďže majú viac názorových rozporov s rodičmi, častejšie robia opak toho, čo rodičia chcú. Častejšie prežívajú vnútorný konflikt pri rozhodovaní, či sa majú správať tak, ako chcú rodičia, alebo tak, ako chcú kamarátky (Prokopčáková, 2001).

Záver: adolescenti s vyššou úrovňou anxiety majú väčšie problémy v interpersonálnych vzťahoch. Zvýšená anxiety rovnako komplikuje vzťahy chlapcov i dievčat k rovesníkom, ale vo vzťahoch k rodičom majú viac problémov dievčatá. Deti prísnych a náročných rodičov majú väčší sklon k anxiety ako deti, ktorých rodičia sú benevolentnejší, hoci aj tu možno namietat napríklad tým, že anxióznejší adolescenti "berú rodičov oveľa vážnejšie" než tí menej anxiózní.

ANXIETA A STRATÉGIE ZVLÁDANIA

"Zvládanie" je ústredným pojmom pre teóriu a výskum stresu a anxiety (Holroyd, Lazarus, 1982). Vo všeobecnosti zvládanie možno pokladať za celkovú sumu všetkých stratégií používaných jednotlivcom na zvládanie predpokladaných alebo prežívaných stresových situácií. Na operacionalizáciu pojmu zvládania používame trojitý klasifikačný systém, ktorý rozlišuje 1) **konštruktívne** zvládanie (kognitívna a/alebo behaviorálna snaha narábať so stresovými udalosťami priamym a konfrontačným spôsobom); 2) **pasívne** zvládanie (na emócie zamerané riešenie, pri ktorom sa nerobí nič pre to, aby sa situácii vyhol alebo ju zmenil); 3) **únikové** zvládanie (správanie a kognitívne činy, ktoré znamenajú fyzické alebo psychologické "opustenie poľa").

- u adolescentov (chlapci n=93, dievčatá n=141, vek 17 rokov) **anxieta** ako črta (STAI 2) signifikantne pozitívne korelovala s únikovým správaním (CSI 3) (Prokopčáková, 1994; Prokopčáková, 1992a, 1992b).

- u chlapcov (n=93, vek 17 rokov) **anxieta** ako črta (STAI 2) korelovala aj s vyhľadávaním podpory (CSI 2) (Prokopčáková, 1994).

Záver: *anxiózní jednotlivci preferujú únikové správanie, prípadne vyhľadávajú podporu pri riešení problémových situácií.*

ANXIETA, STRATÉGIA ZVLÁDANIA A TYP SITUÁCIE

- v situáciách *hodnotenia osobnej nedostačivosti* sa nezistili signifikantné rozdiely v úrovni anxiety medzi skupinami adolescentov s konštruktívnou, pasívnou i únikovou stratégiou zvládania. V tomto type situácií môžeme sledovať len trend zvyšovania úrovne anxiety od "konštruktívnych" po "únikových" jednotlivcov (Prokopčáková, 2002b).

- v situáciách *s archaickou, resp. nerealistickou hrozbou* sme najnižšiu úroveň anxiety zistili u adolescentov voliacich pasívnu stratégiu. Títo jednotlivci mali anxiету signifikantne nižšiu v porovnaní s "únikovými" i "konštruktívnymi" jednotlivcami. Signifikantný rozdiel medzi "konštruktívnymi" a "únikovými" sme nezistili, i keď je zrejma tendencia "únikových" k vyššej úrovni anxiety (Prokopčáková, 2002b).

- v situáciách *s hroziacim telesným poškodením* najnižšiu úroveň anxiety dosiahli konštruktívni adolescenti a najvyššiu voliaci únikovú stratégiu. V situáciách so zvieratami sú však najanxióznější "pasívni" chlapci. V situáciách, v ktorých hrozí poranenie v dôsledku nehody sú najanxióznější "pasívne" dievčatá. "Pasívni" chlapci sú naopak v týchto situáciách najmenej anxiózní (Prokopčáková, 2002b).

- v situáciách, kde hrozí *odlúčenie od rodičov* práve najanxióznějšíe dievčatá volia konštruktívne stratégie. Ich úroveň anxiety je v porovnaní s "únikovými" dievčatami vyššia dokonca signifikantne.

- v situáciách *hroziaceho trestu od rodičov* v našej vzorke únikovú stratégiu nezvolilo ani jedno dievča. U chlapcov sme zistili najnižšiu úroveň anxiety u "pasívnych" jednotlivcov (Prokopčáková, 2002b).

- v situáciách týkajúcich sa *ohrozenia zdravia* (SPNS) sme nezistili signifikantné rozdiely vo voľbe stratégie medzi skupinami vysoko a nízko anxiózných (STPI) študentov (nepubl. 2004).

- v situáciách týkajúcich sa *zamestnania a financií* (SPNS) sme zistili u anxióznějších (STPI) študentov signifikantne častejšiu voľbu únikovej stratégie, ako aj pozitívny vzťah medzi

anxieta a únikovou stratégiou. Naopak študenti s nízkou úrovňou anxiety volili v týchto situáciách signifikantne častejšie samostatné (konštruktívne) riešenie (nepubl. 2004).

- v situáciách týkajúcich sa *existenciálnych a morálnych problémov* ako aj týkajúcich sa *blízkyh interpersonalných vzťahov* (STPI) úroveň anxiety (STPI) pozitívne súvisela s hľadáním sociálnej podpory a anxióznejší študenti signifikantne častejšie vyhľadávali takúto podporu než tí menej anxiózni (nepubl. 2004).

Záver: anxiety neovplyvňuje voľbu stratégie zvládania jednoznačne vo všetkých typoch situácií. Sú situácie, v ktorých zvýšená anxiety podmieňuje skôr únikové správanie, napr. tam, kde hrozí úraz. Ale sú situácie, napr. tie, ktoré sa týkajú rodičov, kde anxiety zrejme podmieňuje skôr konštruktívne riešenie. Nestačí skúmať vzťahy osobnostných charakteristík a zvládania záťažovej situácie ako takej, ale je potrebné sledovať zvládanie aj v závislosti od typu záťažovej situácie. Práve typ situácie v kombinácii s anxiety môže byť rozhodujúci pre voľbu stratégie zvládania.

ANXIETA A SKÚSENOSŤ SO SITUÁCIOU

- čím **častejšie** sa **dievčatá** (n=141) stretávajú so situáciou hodnotenia **vlastnej nedostačivosti**, tým **vyššiu** úroveň **anxiety** dosahujú.

- čím častejšie sa chlapci (n=93) stretávajú so situáciou hodnotenia **vlastnej nedostačivosti**, tým **nižšiu** úroveň **anxiety** dosahujú.

- v ostatných typoch situácií u dievčat i chlapcov skúsenosť neovplyvňovala úroveň anxiety (Prokopčáková, 1993).

Záver: u chlapcov častejšia skúsenosť so situáciami hodnotenia vlastnej nedostačivosti pôsobí zrejme desenzitizujúco, zatiaľ čo u dievčat zvyšuje hladinu anxiety.

LITERATÚRA

AMIRKHAN, J.A., 1990, A factor analytically derived measure of coping: the coping strategy indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 5, 1066-1074.

ANTONOVSKY, A., 1987, *Unraveling the mystery of health*. Jossey-Bass, San Francisco.

HOLROYD, K.A., LAZARUS, R.S., 1982, Stress, coping and somatic adaptation. In: L. Goldberger, S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*. London: Free Press, 21-35.

LOVAŠ, L., VÝROST, J. (Eds.), 1997, *Stratégie správania v náročných životných situáciách*. Spoločenskovedný ústav SAV, Košice.

MAGNUSSON, D., DUNÉR, A., ZETTERBLUM, G., 1975, *Adjustment: A longitudinal study*. Almqvist and Wiksell, Stockholm.

MAGNUSSON, D., 1988, *Individual development from an interactional perspective*, Erlbaum, Hillsdale.

OLÁH, A., MAGNUSSON, D., TÖRESTAD, B., 1982, Research method and strategy to investigate interactions between different personality variables across situations. Reports from the Department of General Psychology, Eötvös Lorand University, Budapest, No. 9.

POTAŠOVÁ, A., PROKOPČÁKOVÁ, A., 2003, Spokojnosť so životom a afektivita z hľadiska veku. Zborník z Psychologických dní v Trenčíne.

- PROKOPČÁKOVÁ, A., 1992a, Multi-situačná-Multireakčná škála. In: A. Prokopčáková, I. Ruisel (Eds.), Praktická inteligencia II., ÚEPs SAV, Bratislava, 69-77.
- PROKOPČÁKOVÁ, A., 1992b, Coping with stress situations, anxiety and control. *Studia psychologica*, 34, 1, 69-76.
- PROKOPČÁKOVÁ, A., 1993, Vzájomné interakcie kontroly, anxiety a typu situácií. In: I. Ruisel, Z. Ruiselová, A. Prokopčáková (Eds.), Praktická inteligencia III., ÚEPs SAV Bratislava, 66-75.
- PROKOPČÁKOVÁ, A., 1994, Zvládacie stratégie s ohľadom na niektoré kognitívne a dynamické charakteristiky a typy situácií. In: Z. Ruiselová, E. Ficková, poznávanie a zvládanie záťažových situácií I., ÚEPs SAV, Bratislava, 17-26.
- PROKOPČÁKOVÁ, A., 1995, Anxiety, aggression and coping strategies in various types of situations. *Studia psychologica*, 37, 2, 63-72.
- PROKOPČÁKOVÁ, A., RUISELOVÁ, Z., 1996, Úzkosť a symptómy maladjustácie u adolescentov. In: M. Košč, I. Sarmány-Schuller, E. Brozmanová (Eds.), Retrospektíva, realita a perspektíva, Zborník z VIII. zjazdu SPS, STIMUL, Bratislava. 394-397.
- PROKOPČÁKOVÁ, A., 1996, Anxiety and maladjustment symptoms in Slovak girls. *Studia psychologica*, 38, 3, 147-152.
- PROKOPČÁKOVÁ, A., 1997a, Anxieta a kontrola v kontexte praktickej inteligencie. In: I. Sarmány-Schuller (Ed.), Praktická inteligencia IV., ÚEPs SAV.
- PROKOPČÁKOVÁ, A., 1997b, Anxieta v konetxet niektorých symptómov maladjustácie u adolescentov na Slovensku. In: Z. Ruiselová (Ed.), Bariéry kognitívnej a sociálnej adjustácie u adolescentov. ÚEPs SAV, 22-36.
- PROKOPČÁKOVÁ, A., 2000, Faktory maladjustácie u slovenských adolescentov a anxieta. In: Z. Ruiselová (Ed.), Adjustačné problémy, charakteristiky zvládania a osobnosť adolescentov. Bratislava, ÚEPs SAV, str. 16-24.
- PROKOPČÁKOVÁ, A., 2001, Emočná a behaviorálna maladjustácia adolescentov. In: A. Potašová (Ed.). *Inteligencia a osobnosť*, Bratislava, ÚEPs SAV, 162-166.
- PROKOPČÁKOVÁ, A., 2002a, Ako sa anxieta s vekom mení. In: I. Sarmány Schuller, M. Košč (Eds.), *Psychológia na rázcestí*. Stimul, Bratislava, pp. 454-460.
- PROKOPČÁKOVÁ, A., 2002b, Situácia, anxieta a stratégia zvládania. In: A. Potašová (Ed.), *Zvládanie záťaže - výskumné prínosy Ústavu experimentálnej psychológie SAV, ÚEPs ASAV*, Bratislava, 32-39.
- RUISEL, I., PROKOPČÁKOVÁ, A., RUISELOVÁ, Z., 1993, Riešenie problému a rozhodovanie v kontexte prežívania a zvládania. In: I. Ruisel, Z. Ruiselová, A. Prokopčáková (Eds.), Praktická inteligencia III., ÚEPs SAV, Bratislava, 87-104.
- RUISELOVÁ, Z., PROKOPČÁKOVÁ, A., 1993, Dimenzie kontroly a koherencie ako možný príspevok ku štúdiu praktickej inteligencie. In: I. Ruisel Z. Ruiselová, A. Prokopčáková (Eds.), Praktická inteligencia III., ÚEP SAV, Bratislava, 76-86.
- SPIELBERGER, C.D., 1972, Anxiety as an emotional state. In: C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research*, Vol. I, Academic Press, Orlando/London.
- SPIELBERGER, C.D., 1980, Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti STAI, *Psychodiagnostika*, n.p. Bratislava.

METÓDA META-ANALÝZY VO VÝSKUME OSOBNOSTI

Alojz RITOMSKÝ

FSEV UK v Bratislave

Abstrakt

S explóziou psychologickéj produkcie rastie potreba a význam, ale aj počet meta-analytických štúdií. Článok opisuje tento jav vo svetovej psychologickéj produkcii, ako aj jeho prienik do nášho slovenského a českého teritória. Stručne charakterizuje ciele, jednotlivé základné kroky a základné pojmy s ilustráciami meta-analýz výskumu osobnosti. Ukazuje pozitívne i problémové prvky tejto modernej metódy, praktické implikácie, ako aj spätný dopad na primárne empirické štúdie osobnosti.

S javom, o ktorom bude reč, sa viacerí z nás stretávame doposiaľ len zriedka. Napriek tomu, ale skôr práve preto, že sa zdá veľmi užitočné, efektívne sledovať ho, som zvolil túto problematiku.

Pre vedu je prirodzené, že v nej panuje snaha o kumuláciu poznatkov. Ako možno pri explózii psychologickéj produkcie za ostatné roky takéto ciele dosahovať? „Za ostatných zhruba 30 rokov vraj bolo publikovaných viac než 100 000 psychologických empirických štúdií, pričom ich ročný nárast je asi 40 000 registrovaných nových štúdií“ (Vymětal a Bob, 2004, s.187).

Keď je reč o empirických štúdiách, máme na mysli:

- *primárne analýzy* (randomizované kontrolované štúdie, korelačné štúdie, kazuistiky a pod., čiže analýzy dát od individuálnych participantov),
- *sekundárne analýzy* (analýzy, v ktorých sa využívajú existujúce dáta z primárnych analýz, avšak pre iné účely).

Kumuláciu a integráciu vedeckých poznatkov prezentujeme v *prehľadových štúdiách*.

Teraz máme špeciálne na mysli *prehľadové štúdie* založené na analýze dát z primárnych empirických štúdií:

- *naratívne štúdie* (štrukturovaný súhrn a diskusia o charakteristikách štúdií a ich výsledkov), prehľady rádovo niekoľko desiatok štúdií,
- *kvantitatívne štúdie* (obsahujúce štatistickú analýzu výsledkov vybraných primárnych štúdií), tzv. *meta-analýzy*, prehľad často až niekoľko stoviek štúdií.

Predbežné vymedzenie meta-analýzy s pozitívnym akcentom: meta-analýza predstavuje súbor štatistických procedúr používaných k zhŕňaniu a integrovaniu *mnohých* empirických štúdií, pričom sa spravidla sústreďuje na jednu základnú výskumnú otázku. Táto numerická metóda integračného výskumu *rozsiahleho* počtu výsledkov je vhodnejšia než naratívny (kvalitatívny) typ hodnotení, pretože dosahuje väčšiu objektivitu, validitu a presnosť. Navyiac, meta-analytický prístup má schopnosť riešiť výskumnícke spory, spevňovať empirické hypotézy a objavovať nové vzťahy medzi premennými.

Základné myšlienky takéhoto prístupu sa rodili v hlavách zakladateľov modernej štatistiky K Pearsona a R. A. Fishera už pre osemdesiatimi rokmi. Avšak až v polovici sedemdesiatych rokov minulého storočia sa začali tieto myšlienky rozvíjať a uplatňovať vo výskumnej praxi.

Do roku 1985 sa v psychológii urobilo niekoľko meta-analýz ročne, v ďalšom období zhruba do roku 1990 už to bolo niekoľko desiatok ročne a dnes už môžeme hovoriť rádovo o stovkách meta-analýz ročne. (V medicínskom výskume v porovnaní s psychológiou je počet pravdepodobne niekoľko násobný.)

Aká je situácia u nás? Stručne o meta-analytickej metóde informujú Atkinsonová, Atkinson, Smith, Bem a Nolen-Hoeksema (1995) v súvislosti s experimentálnym zdôvodňovaním existencie psí-fenoménu. Význam meta-analýzy v oblasti výskumu účinnosti psychoterapeutických metód uvádza, napríklad, Plante (2001). Vymětal a Bob (2004)

napísali recenziu publikovanej dizertačnej práce S. F. Rustenbacha, ktorá celá pojednáva o meta-analýze. J. Hendl (2004) venuje v rozsiahlej monografii o štatistických metódach spracovania dát meta-analýze celú samostatnú kapitolu. Na Slovensku, ani v Čechách, pokiaľ mám úplné informácie, sa však doposiaľ žiadna meta-analýza v oblasti psychológie neuskutočnila.

Hlavné kroky meta-analýzy:

- vymedzenie problému meta-analýzy,
- vyhľadávanie a výber primárnych štúdií,
- vytvorenie dátového súboru,
- agregácia,
- analýza homogenity (štúdií),
- interpretácia výsledkov.

a) Vymedzenie problému meta-analýzy

Meritórne problémy meta-analýz môžeme v stručnosti rozdeliť do troch typov:

- problém o kauzálnom vzťahu (o veľkosti účinku),
- problém o veľkosti diferencie,
- problém o sile (korelačného) vzťahu.

Príklad o kauzálnom vzťahu:

Hans Eysenck (1952) na základe výskumu 24 empirických štúdií tvrdil, že psychoterapia nie je účinná. Smith a Glass (1977) uvádzajú ako záver svojej meta-analýzy 375 štúdií výsledkov psychoterapeutickej liečby veľkú mieru efektu (effect size, $d = 0,68$). H. Eysenck sa údajne o metóde meta-analýzy vyjadril ako o „superhlúposti“. O kontraverzné názory na meta-analýzu dodnes nie je núdza. Niektoré z nich uvedieme nižšie.

Príklad o rozdieloch:

Rasa a sebaúcta (Twenge a Crocker, 2002). Aký je rozdiel v sebaúcte medzi černochochmi a belochmi?

Príklad o korelačnom vzťahu:

Otázka na korelačný vzťah medzi osobnosťou a spokojnosťou s prácou (Judge, Heller, Mount, 2002), či osobnosťou a pracovným výkonom (Connolly a Viswesvaran, 2000).

Z množstva ďalších meta-analýz empirických výskumov osobnosti chceme upozorniť ešte na nasledujúcich päť: Barrick a Mount (1991), Connolly a Viswesvaran (2000), DeNeve a Cooper (1998), Feist (1998) a Viswesvaran a Ones (1995).

b) Vyhľadávanie a výber primárnych štúdií

V druhom kroku je treba vyriešiť tieto úlohy:

- stanovenie kľúčových slov,
- vyhľadávanie titulov a abstraktov,
- získanie primárnych dokumentov,
- ich analýza,
- vylúčenie málo relevantných štúdií.

Napríklad, by nás zaujímal výskumný problém – vzťah osobnosti a spokojnosti s prácou. Klasickým prístupom by sme pravdepodobne siahli po monografiách T. Kollárika (1986), I.

Ruisela (1999) a niektorých ďalších textoch. Ak by sme pri uplatnení kľúčových slov „osobnosť“ a „spokojnosť s prácou“ vstúpili do databázy Americkej psychologickéj asociácie PsyINFO, zaručene by sme získali viac než 1 300 abstraktov.

V meta-analýze vzťahu Piatich veľkých charakteristík osobnosti so spokojnosťou s prácou autori (Judge, Heller, Mount, 2002) zredukovali pôvodný počet štúdií na 82 empirických štúdií a 53 doktorských dizertácií, v ktorých našli relevantných 163 nezávislých výberov.

c) Vytvorenie dátového súboru

Tvorba dátového súboru je časovo náročná a namáhavá práca. Vyžaduje veľmi starostlivú analýzu a kritické hodnotenie každej primárnej štúdie. Z relevantných primárnych štúdií sa extrahujú vyhodnotenú požadované štatistiky a ďalšie informácie. Potom sa definuje štruktúra matice dát. Jednotkami analýzy, „objektami“ sú jednotlivé štúdie. Pritom nezriedka výskumníci narážajú na deficit potrebných závažných informácií, čo, pochopiteľne komplikuje ďalšiu prácu. Zistené nedostatky primárnych štúdií by mali byť podnetné pre budúce prezentácie výsledkov.

d) Agregácia

Jedným z hlavných predpokladov agregácie poznatkov z veľkého množstva štúdií je konštrukt nazývaný „effect size“:

- je kľúčom k meta-analýze,
- je „závisle premenná“,
- je to štandardizovaný index (napr. štandardizovaná diferenciacia priemerov, korelačný koeficient, pomer šancí),
- je porovnateľná naprieč štúdiami (zovšeobecnenie požaduje štandardizáciu),
- vyjadruje váhu a smer vzťahu, ktorý nás zaujíma,
- je nezávislá na veľkosti výberu,
- rôzne meta-analýzy môžu použiť odlišnú effect size.

Veľmi často pre porovnanie dvoch skupín podľa kvantitatívnej premennej je aplikovaná miera efektu d :

$$d = (M_1 - M_2) / s,$$

d = rozdiel medzi priemermi ($M_1 - M_2$), delený štandardnou odchýlkou (s).

Cohen váhavo definuje effect size ako:

“malú, ak $d = 0.2$,”

“strednú, ak $d = 0.5$,” a

“veľkú, ak $d = 0.8$ ”.

Napríklad, diferenciacia medzi černochochmi a belochmi podľa miery sebaúcty je v meta-analýze (Twenge a Crocker, 2002) odhadnutá hodnotou $d = 0,19$ (podľa Cohena je to rozdiel, ale malý), s vyšším skóre u černochochov. (Pre informáciu, belosi vs. hispánci je hodnota $d = - 0,09$, belosi vs. ázijci $d = - 0,30$ a belosi vs. americkí indiáni $d = - 0,21$).

Ukážme si výsledky agregácie vzťahu medzi Piatimi veľkými faktormi osobnosti a spokojnosťou s prácou z už spomínanej meta-analýzy (Judge, Heller, Mount, 2002). V úlohe effect size tu vystupuje koeficient poradovej korelácie.

Odhad hodnôt korelačných koeficientov medzi spokojnosťou s prácou a:

N - neurotizmus (Neuroticism)	-0,29,
E - extravézia (Extraversion)	0,25,
O - otvorenosť (Openness to Experience)	0,02,
P - príjemnosť (Agreeableness)	0,17 a
S - svedomitosť (Conscientiousness)	0,26.

Päť Veľkých charakteristík malo viacnásobnú koreláciu so spokojnosťou s prácou 0,41, čo indikuje podporu pre validitu zdroja satisfakcie s prácou.

e) Analýza homogenity

Ak distribúcia účinkov, diferencií alebo korelačných hodnôt má heterogénnu povahu, ju potrebné skúmať vplyv rôznych, tzv. moderujúcich premenných na túto heterogenitu.

Takými moderujúcimi premennými môžu byť:

- informácie o štúdiu,
- spôsob získania výberu,
- intervencia,
- operacionalizácia závislej i nezávislých premenných
- demografické premenné,
- a iné premenné (Hendl, 2004).

Výsledky testovania heterogenity je nutné zohľadniť pri analýze a interpretácii matice dát.

f) Interpretácia výsledkov

K interpretácii výsledkov patrí zdravá metodologická skepsa. Treba mať na zreteli, že meta-analýza:

- je sofistikovaná metóda, vyžadujúca veľa úsilia a námahy,
- štatistické metódy sa niekedy ťažko vysporadúvajú s kvalitatívnymi rozdielmi medzi primárnymi štúdiami,
- niekedy je oprávnená kritika zmiešavania „jablák s hruškami“ (problém heterogenity výsledkov primárnych štúdií),
- nedostupnosť negatívnych a nulových štúdií,
- analýza rozdielov medzi štúdiami je v princípe korelačná.

To všetko a ešte ďalšie faktory vstupujú do hry pri interpretácii výsledkov. Veď práve toto je veľmi citlivá otázka v súvislosti s diskusiami a spormi v psychologickej praxi o to, ktorá terapia, ktorý psychologický tréning, v medicíne, ktorý liek má väčší efekt.

A to (iste uznáte) už nie je hra o fazuľky. Zvlášť, ak sa, napríklad, farmaceutické firmy, či nemocenské poisťovne začnú odvolávať na výsledky meta-analýz.

Záver:

Meta-analýza:

- môže zhrnúť (zovšeobecniť) výsledky aj veľkého množstva primárnych štúdií,
- je schopná odhaliť vzťahy (smer a veľkosť efektov) naprieč štúdiami, ktoré v iných prístupoch zostávajú zatmenené,
- je to skôr empirická než teoretická metóda,
- produkuje skôr kvantitatívne než kvalitatívne výsledky,
- je možná vďaka konštruktu, nazývanému effect size,
- podnecuje rozvoj metodík primárnych empirických výskumov.

To všetko platí pre psychologický výskum všeobecne (hoci pre isté oblasti viac, pre iné menej významne). Aj pre empirický psychologický výskum osobnosti i pre jeho praktické implikácie – ako sme sa snažili ukázať – meta-analýzy znamenajú významný prínos.

Literatúra:

- Atkinsonová, R. L., Atkinson R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Nolen-Hoeksema, S. N.:
Psychologie. Praha, Victoria Publishing, 1995, s. 254-255.
- Barrick, M. R., Mount, M. K.: The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 1991, 44, 1-26.
- Connolly, J. J., Viswesvaran, C.: The role of affectivity in job satisfaction: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 2000, 29, 265-281.
- DeNeve, K. M., Cooper, H.: The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 1998, 124, 197-229.
- Eysenck, H. J.: The effects of psychotherapy. An evaluation. *Journal of Consulting Psychology*, 1952, 16, 319-324.
- Feist, G. J.: A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1998, 2, 290-309.
- Hendl, J.: *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha, Portál, 2004, s. 491 – 528.
- Judge T. A., Heller D., Mount M. K.: Five-Factor Model of Personality and Job Satisfaction. A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 2002, Vol. 87, No. 3, 530-541.
- Kollárik, T.: *Spokojnosť v práci*. Bratislava, Práca, 1986.
- Plante, T. G.: *Současná klinická psychologie*. Praha, Grada, 2001, s. 135-140.
- Ruisel, I.: *Inteligencia a osobnosť*. Bratislava, Veda, SAV, 1999, s. 159-180.
- Smith, M. L., Glass, G. V.: Meta-analysis of psychotherapy outcome studies. *American Psychologist*, 1977, 32, 752 – 760.
- Twenge J. M., Crocker J.: Race and Self-Esteem: Meta-Analyses Comparing Whites, Blacks, Hispanics, Asians, and American Indians and Comment on Gray-Little and Hafdahl (2000). *Psychological Bulletin*, 2002, Vol. 128, No. 3, 371-408.
- Viswesvaran, C., Ones, D. S.: Theory testing: Combining psychometric meta-analysis and structural equations modeling. *Personnel Psychology*, 1995, 48, 865-885.
- Vymětal, J., Bob, P.(rec.): Metaanalyse – eine anwendungsorientierte Einführung (Rustenbach, S., F.). In: *Československá psychologie*, 2004, XLVIII, 2, s. 186-187.

POHĽAD NA VŠ UČITEĽOV OČAMI ICH ŠTUDENTOV

Alojz RITOMSKÝ, Miroslav SIROTA

FSEV UK Bratislava

ABSTRAKT

Hodnotenie vysokoškolských učiteľov študentmi sa prednedávnom stalo nevyhnutnou súčasťou pedagogického a riadiaceho procesu vysokoškolských vzdelávacích inštitúcií už aj na Slovensku. V práci autori prezentujú výsledky sekundárnej analýzy dát získaných od študentov FSEV UK prostredníctvom dotazníka na hodnotenie učiteľov. Skonštruované syntetické ukazovatele, index hodnotenia učiteľa študentom a index sebahodnotenia majú po miernej korekcii dostatočne vysokú reliabilitu i validitu. Vykazujú medzi sebou vysokú mieru korelácie, čo naznačuje, že celkový výsledný obraz hodnotenia učiteľov a jeho interpretácia môže závisieť od množstva moderujúcich premenných. Výsledky ukazujú, že dotazníky hodnotenia učiteľov sa musia neustále podrobovať kritickej predovšetkým metodologickej reflexii, aby sa nestali len púhym administratívnym nástrojom spoločenskej praxe.

ÚVOD

Hodnotenie vysokoškolských učiteľov študentmi sa prednedávnom stalo nevyhnutnou súčasťou pedagogického a riadiaceho procesu vysokoškolských vzdelávacích inštitúcií už aj na Slovensku. Aplikácia numerických ratingov do praxe, najmä pokiaľ majú hodnotenia plniť svoju úlohu a nemajú byť len ďalšou administratívnou záťažou pre vysoké školy, prináša však mnoho závažných otázok. Azda najdôležitejšie a netriviálne sú otázky: „Čo meriame?“ a „Ako meriame?“.

Obe otázky sa stali jadrom nášho výskumného problému, takže nás zaujali odpovede na ne v našom ištitucionálnom kontexte: „Aká je validita hodnotiaceho dotazníku učiteľov používaného na FSEV UK?“ a „Aká je reliabilita tohoto hodnotiaceho dotazníku?“. Parciálnou metodologickou úlohou, ktorá súvisí s adekvátnosťou konštruktu, bolo posúdenie jednotlivých indikátorov vstupujúcich do syntetických ukazovateľov.

K uvedeným otázkam a úlohám nachádzame bohatý korpus empirického materiálu predovšetkým v štúdiách severoamerickej a západoeurópskej provincie, ktoré sa kumulovali počas vyše 30-ročnej rozšírenej praxe používania numerických ratingov na vysokých školách (Ory, 1991). Podľa Olivaresa (2003) v súčasnosti ešte stále pretrváva búrlivá debata o validite a užitočnosti hodnotenia učiteľov.

Odporcovia numerického hodnotenia argumentujú výsledkami štúdií poukazujúcich na veľké množstvo faktorov ovplyvňujúcich a skresľujúcich výsledné hodnotenie učiteľa a na následné dôsledky takýchto hodnotení (napr. negatívny vplyv veľkosti triedy, vplyv inštrukcie, pohlavia a pod.). Ďalším argumentom odporcov hodnotenia je obsahová difúzia konštruktu, ktorý ratingy zisťujú, a taktiež na kontextové faktory skresľujúce hodnotiaci proces (Johnson, 2000). V neposlednom rade poukazujú odporcovia na dôsledky študentských ratingov, vedúcich k devalvácii hodnotiacich stratégií zo strany učiteľa a k posunu ku konzumne orientovanému vyučovaniu (Olivares, 2003).

Obhajcovia študentských hodnotení učiteľa vychádzajú predovšetkým z pôvodnej myšlienky participácie študentov na spoluzodpovednosti za riadenie pedagogického procesu a poskytovania spätnej väzby učiteľom.

Avšak napriek všetkým argumentom a protiargumentom voči numerickým ratingom primárnym problémom v konkrétnom kontexte zostáva otázka týkajúca sa adekvátnosti a spoľahlivosti nástroja. Z toho dôvodu sme si v kontexte FSEV UK stanovili práve tieto ciele (ktorých odpovede na ne sú parciálnymi výsledkami našej širšej sekundárnej analýzy dát):

Ciele našej štúdie ležia v dvoch oblastiach:

1. Metodologické úlohy:

- konštrukcia syntetického ukazovateľa hodnotenia učiteľa študentom, jeho reliabilita a validita,
- konštrukcia syntetického ukazovateľa sebahodnotenia (študenta), jeho reliabilita a validita.

2. Meritórne otázky:

- Aké sú vzťahy medzi ukazovateľmi hodnotenia učiteľa a sebahodnotenia študenta?
- Diferencujú empirické typy študentov hodnotenie učiteľov?

METÓDA

Zber empirického materiálu sa realizoval na Fakulte sociálnych a ekonomických vied UK metódou ankety na konci zimného semestra akademického roka 2003/04. Bolo oslovených 129 študentov prvého a druhého ročníka FSEV UK. Primárny výskum dát bol využitý za účelom poskytnutia spätnej väzby učiteľom FSEV UK. Následne sme realizovali sekundárnu analýzu dát. Jednotkou našej sekundárnej analýzy sa stal každý vyplnený dotazník, v ktorom študent hodnotil konkrétny absolvovaný predmet, učiteľa a seba. Tak, napríklad, o hodnotení učiteľov sme získali kompletnú sadu 433 vyplnených segmentov otázok.

Pre naše účely sme z hodnotiaceho dotazníka použili podstatnú časť ukazovateľov:

- Ukazovatele (položky) *hodnotenia učiteľa študentom* – spokojnosť študenta s pedagógom v rámci štúdia daného predmetu:
 - Pedagóg ovládal predmet, bol vždy pripravený, prednášal zrozumiteľne (P1)
 - Pedagóg bol pripravený a ochotný odpovedať na otázky študentov (P2)
 - Pedagóg podporoval študentov k diskusiám počas vyučovania, aj ich záujem o predmet (P3)
 - Pedagóg akceptoval iné názory, správal sa k študentom ako ku kolegom (P4)
 - Pedagóg poskytoval študentom i doplňujúce informácie (P5)
 - Pedagóg dodržiaval program i časový rozvrh predmetu (P6)
 - Ukazovatele (položky) *sebahodnotenia študenta* – spokojnosť so sebou v rámci štúdia daného predmetu:
 - Nemal som problémy s pochopením obsahu predmetu (S1)
 - Nechýbal som na vyučovaní (S2)
 - Vždy som rozumel výkladu pedagóga (S3)
 - Vždy som sa zúčastňoval diskusií v rámci vyučovania (S4)
 - Študoval som i ďalšie zdroje informácií (S5)
 - Využíval som všetky dostupné zdroje informácií na prehĺbenie vedomostí (S6)
 - Myslím si, že som si v rámci predmetu splnil všetky povinnosti (S7)
- Ukazovatele boli merané pomocou 5-stupňovej Likertovej škály.

V analýze dát sme uplatnili nasledujúce metódy:

- univariačná analýza položiek,
- analýza reliability (Crombachovo alpha),

- analýza validity (korelácia),
- empirická typológia (klastrová analýza),
- komparačná analýza (ANOVA a Kruskal-Wallisova analýza).

Tieto metódy sú založené na predpoklade výberového súboru nezávislých jednotlivcov. Sme si vedomí metodologického problému, ktorý vyplýva zo skutočnosti, že jednotliví študenti sa v dátovom súbore viackrát opakujú, čím sa môže vo vzťahoch medzi premennými objaviť nekontrolovaný efekt autokorelácie.

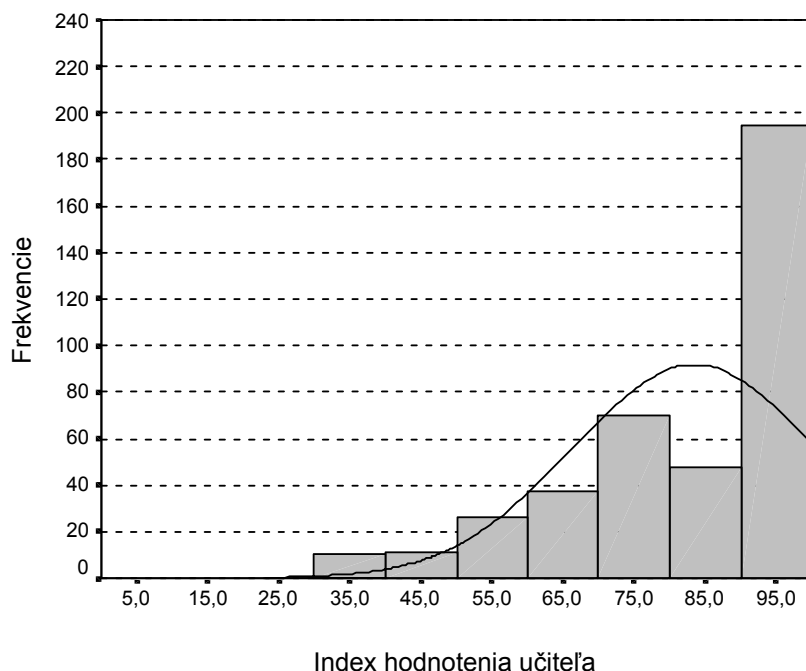
VÝSLEDKY

A) Metodologické úlohy:

A.1) Konštrukcia syntetického ukazovateľa hodnotenia učiteľa študentom, jeho reliabilita a validita

Po analýze *reliability* potenciálnych položiek pre konštrukciu syntetického ukazovateľa hodnotenia učiteľa sme dospeli k šiestici vlastností, ktoré spolu vykazovali dostatočne veľkú vnútornú konzistenciu (Crombachovo Alpha = 0,87). Distribúcie relevantných položiek hodnotenia učiteľa uvádzame v tabuľke 1.

Konštrukt (index) vznikol jednoduchou sumáciou položiek modifikovanou tak, aby teoretické minimum bolo rovné 0 a teoretické maximum bolo rovné 100 (jeho distribúciu viď v grafe 1). Distribúcia v tvare „J“ vznikla (ako vidno v tabuľke 1) v dôsledku toho, že vo všetkých položkách mali študenti tendenciu hodnotiť učiteľov prevažne pozitívne.

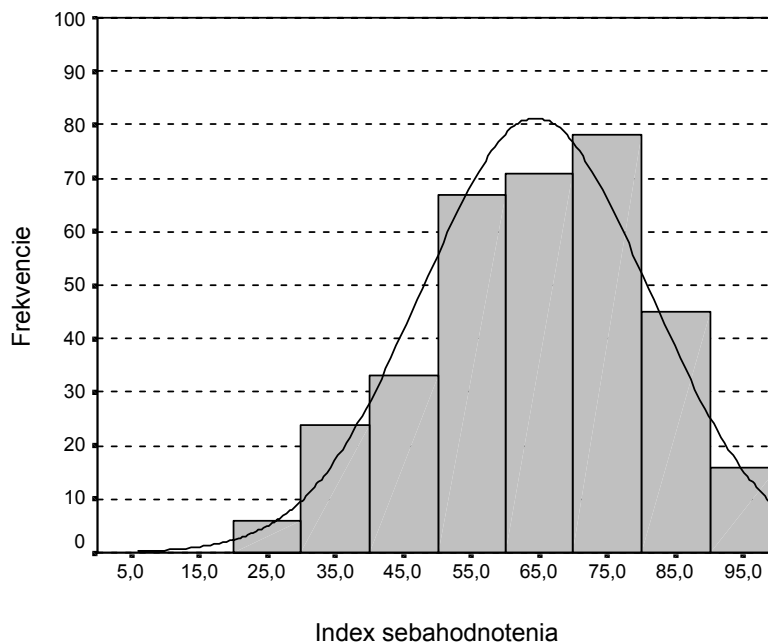


Graf 1: Distribúcia indexu hodnotenia učiteľa

Validitu konštruktu podporuje Spearmanovo rho s manifestnou premennou z ankety, vyjadrujúcou celkové hodnotenie pedagógovho účinkovania pri vyučovaní (položka #27), je rovná 0,80 ($p < 0,001$).

A.2) Konštrukcia syntetického ukazovateľa sebahodnotenia (študenta), jeho reliabilita a validita.

V prípade analýzy *reliability* položiek tohto konštruktú sme sa opierali o informácie zo 421 jednotiek analýzy a siedmich relevantných položiek (pozri tabuľku 2). Ich vnútorná konzistencia – Crombachovo Alpha bola 0,76. Aj v tomto prípade vznikol index jednoduchou sumáciou položiek s rovnakou modifikáciou ako predchádzajúci index hodnotenia učiteľa. Jeho distribúcia je gaussovsky rozdelená, ako ukazuje graf 2.



Graf 2: Distribúcia indexu sebahodnotenia študenta

Validita konštruktú sebahodnotenia sa prejavuje vo vysokej korelácii s takými indikátormi ako je:

- P 30 „Celkovo som spokojný so svojimi výkonmi v rámci vzdelávania v tomto odbore.“
- P 38 „Odporúčali by ste predmet kolegom?“
- P 39 „Obsah látky splnil moje očakávania.“
- P 40 „Získané vedomosti sú pre mňa dôležité.“

Koeficienty poradovej korelácie sa nachádzajú v intervale (0, 52 – 0, 66).

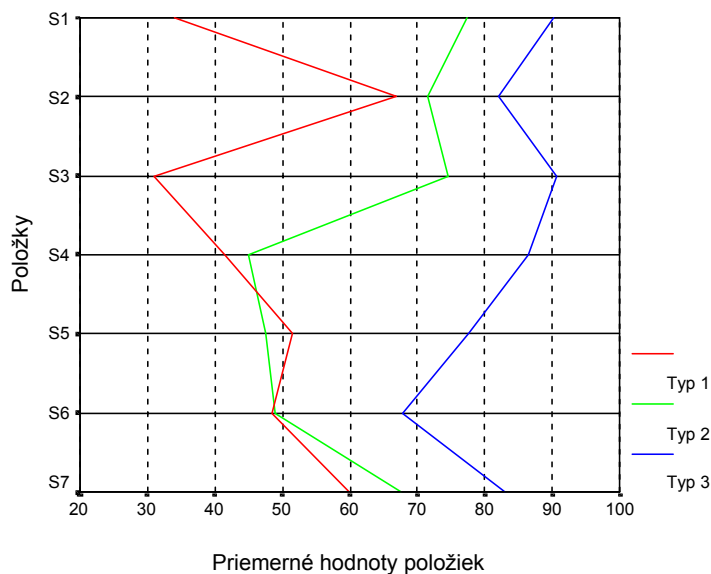
B) Meritórne otázky:

B.1) Aké sú vzťahy medzi ukazovateľmi hodnotenia učiteľa a sebahodnotenia študenta?

Detailne na túto otázku odpovedá tabuľka 3. Chceme upozorniť na pomerne vysokú koreláciu ($\rho=0,61$) medzi hodnotením učiteľa a sebahodnotením študenta.

B.2a) Existujú relevantné empirické typy študentov z hľadiska sebahodnotenia?

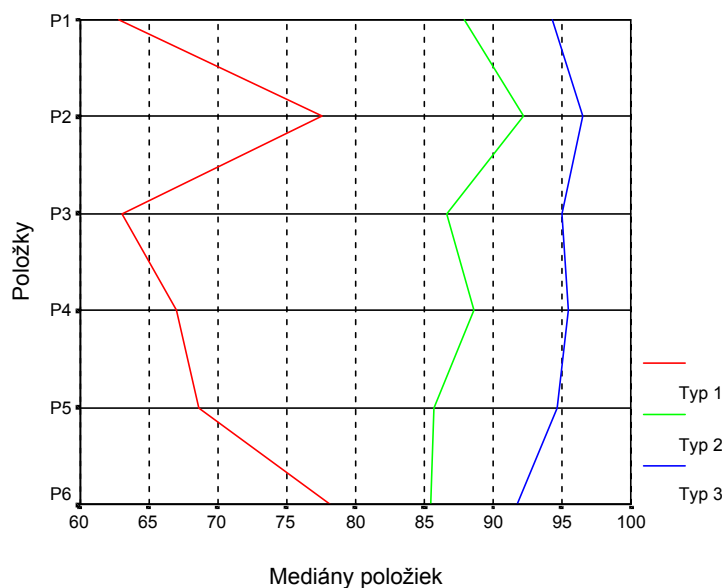
Klastrovou analýzou položiek sebahodnotenia sme identifikovali tri empirické typy študentov ($N_1 = 84$, $N_2 = 155$ a $N_3 = 101$). Ich profily znázorňuje graf 3. Úroveň (priemerná hodnota) celkového sebahodnotenia jednotlivých typov: $M_1 = 47,6$; $M_2 = 61,8$; $M_3 = 82,5$.



Graf 3: Profily empirických typov študentov

B.2b) Diferencujú empirické typy študentov hodnotenie učiteľov?

Graf 4 odpovedá na túto otázku pozitívne a z hľadiska jednotlivých položiek hodnotenia detailne. Celková úroveň (medián) hodnotenia učiteľov podľa jednotlivých typov študentov: $Mdn_1 = 68,6$; $Mdn_2 = 87,9$; $Mdn_3 = 97,3$.



Graf 4: Profily učiteľov podľa empirických typov študentov

ZÁVER

Syntetický ukazovateľ hodnotenia učiteľa študentom uplatnený na dátach FSEV UK po miernej korekcii má dostatočne vysokú reliabilitu i validitu. Jeho distribúcia má tvar „J“. Možno to súvisí, okrem iného, so skladbou (mohútnosťou) empirických typov študentov z pohľadu ich sebahodnotenia v študijnom procese. Naša analýza potvrdzuje potrebu sebareflexie pri utváraní takýchto konštruktov.

Interpretácia získaných výsledkov by mala zohľadňovať spôsob získavania prvotných informácií ako aj analýzu relevantných moderujúcich premenných. V našej analýze typ s nízkou úrovňou sebahodnotenia nižšie hodnotí i učiteľov a typ s vysokou úrovňou sebahodnotenia vysoko hodnotí tiež učiteľov. Celkový výsledný obraz hodnotenia učiteľov závisí od typologickej skladby samovýberu hodnotiacich študentov, keďže metódou získavania informácií je anketa.

Naše skúsenosti, ako aj skúsenosti získané zo zahraničnej literatúry ukazujú, že dotazníky hodnotenia učiteľov sa musia neustále podrobovať kritickej predovšetkým metodologickej reflexii, aby sa nestali len púhym administratívnym nástrojom spoločenskej praxe.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- JOHNSON, Rachel (2000): The Authority of the Student Evaluation Questionnaire. *Teaching in Higher Education*, Vol. 5 (4), pp. 419-35; (AN 3888287) Database: Academic Search Premier
- MEREDITH, Gerald M. (1975): Structure of Student-based Evaluation Ratings. *Journal of Psychology*, Vol. 91 (1), pp. 3-10; (AN 5194288) Database: Academic Search Premier
- OLIVARES, Orlando J. (2003): A Conceptual and Analytic Critique of Student Ratings of Teachers in the USA with Implications for Teacher Effectiveness and Student Learning. *Teaching in Higher Education*, Vol. 8 (2), pp. 233-246; (AN 9756526) Database: Academic Search Premier
- ORY, John C. (2001): Faculty Thoughts and Concerns About Student Ratings. *New Directions for Teaching & Learning*, Issue 87, pp. 3-16; (AN 9179128) Database: Academic Search Premier
- ORY, John C. (1991): Changes in Evaluating Teaching in Higher Education. *Theory Into Practice*, Vol. 30 (1), pp. 30-37 (AN 5198971) Database: Academic Search Premier
- SOJKA, Jane; GUPTA, Ashok K.; DEETER-SCHMELZ, Dawn R. (2002): Student and Faculty Perceptions of Student Evaluations of Teaching. *College Teaching*, Vol. 50 (2), pp. 1-7; (AN 6970473) Database: Academic Search Premier
- WHITFIELD, Truman (1976): How Students Perceive Their Teachers. *Theory Into Practice*, Vol. 15 (5), pp. 347-352; (AN 5203962) Database: Academic Search Premier

PRÍLOHY

Tabuľka 1: Distribúcia položiek hodnotenia učiteľa

	úplne súhlasím	súhlasím	častočne súhlasím, častočne nie	Nesúhlasím	úplne nesúhlasím	spolu
Pedagóg ovládal predmet, bol vždy pripravený, prednášal zrozumiteľne (P1)	47,6	32,0	7,1	10,3	3,0	100,0
Pedagóg bol pripravený a ochotný odpovedať na otázky študentov (P2)	61,7	28,9	5,3	3,7	,5	100,0
Pedagóg podporoval študentov k diskusiám počas vyučovania, aj ich záujem o predmet (P3)	47,9	29,4	9,2	9,9	3,7	100,0
Pedagóg akceptoval iné názory, správaval sa k študentom ako ku kolegom (P4)	52,4	26,2	11,0	7,6	2,8	100,0
Pedagóg poskytoval študentom i doplňujúce informácie (P5)	47,9	34,1	10,8	5,8	1,4	100,0
Pedagóg dodržiaval program i časový rozvrh predmetu (P6)	48,4	39,9	6,2	4,4	1,1	100,0

Tabuľka 2: Distribúcie položiek sebahodnotenia študentov

	úplne súhlasím	súhlasím	častočne súhlasím, častočne nie	nesúhlasím	úplne nesúhlasím	spolu
Nemal som problémy s pochopením obsahu predmetu (S1)	28,5	35,0	10,6	22,2	3,7	100,0
Nechýbal som na vyučovaní (S2)	30,9	40,1	8,8	17,2	3,0	100,0
Vždy som rozumel výkladu pedagóga (S3)	24,3	34,3	12,5	22,7	6,3	100,0
Vždy som sa zúčastňoval diskusií v rámci vyučovania (S4)	16,1	23,4	17,5	35,5	7,5	100,0
Študoval som i ďalšie zdroje informácií (S5)	13,5	32,6	11,4	32,6	9,8	100,0
Využíval som všetky dostupné zdroje informácií na prehĺbenie vedomostí (S6)	8,8	33,6	20,1	32,2	5,3	100,0
Myslím si, že som si v rámci predmetu splnil všetky povinnosti (S7)	18,2	49,7	20,3	9,9	1,8	100,0

Tabuľka 3: Spearmanove korelácie medzi ukazovateľmi hodnotenia učiteľa a sebahodnotenia študenta

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Index hodnotenia učiteľa
S1	,575(**)	,489(**)	,515(**)	,475(**)	,496(**)	,298(**)	,610(**)
S2	,157(**)	,130(**)	,134(**)	,121(*)	,151(**)	,124(*)	,163(**)
S3	,594(**)	,533(**)	,573(**)	,533(**)	,559(**)	,332(**)	,637(**)
S4	,307(**)	,327(**)	,349(**)	,326(**)	,347(**)	,210(**)	,399(**)
S5	,226(**)	,250(**)	,317(**)	,283(**)	,274(**)	,195(**)	,352(**)
S6	,140(**)	,118(*)	,173(**)	,152(**)	,173(**)	,099(*)	,218(**)
S7	,317(**)	,260(**)	,291(**)	,210(**)	,272(**)	,224(**)	,335(**)
Index sebahodnotenia	,540(**)	,507(**)	,551(**)	,503(**)	,530(**)	,357(**)	,615(**)

** Korelácia je signifikantná na úrovni .01 (dvojstranná).

* Korelácia je signifikantná na úrovni .05 (dvojstranná).

INTELIGENCIA A VEDECKÉ MYSLENIE

Imrich RUISEL

Ústav experimentálnej psychológie SAV Bratislava

Naša každodenná existencia je významne ovplyvnená dôsledkami zvláštneho ľudského úsilia zvaného veda. Veda je pojem, ktorý zahŕňa rôznorodé aktivity orientované či už na predpoveď počasia, konštruovanie inteligentných zbraní, výrobu vakcíny proti AIDS, odhady ekonomického rastu, hľadanie života na Marse, odhaľovanie príčin agresivity, prípadne na štúdium podstaty ľudskej inteligencie. Je to hľadanie značne neusporiadané a nedôsledné, bez stanovovania základných priorít. Značné plytvanie intelektovým potenciálom ľudstva vyplýva z faktu, že doposiaľ sa nepodarilo vybudovať systém, umožňujúci skladovanie užitočných informácií využiteľných nielen v teoretickom poznaní, ale ani v každodennom živote. Pri existencii takéhoto systému by pravdepodobne neupadli do zabudnutia skúsenosti starovekých Egypťanov, ktorí na otvorené rany prikladali plesnivý chlieb. I straty britsko - francúzskeho expedičného zboru v I. svetovej vojne pri Dardanelách by boli podstatne nižšie, ak by veliteľom neunikla informácia známa už historikovi Herodotovi, že v tomto kraji vždy pôsobila nebezpečná úplavica, ktorá zničila viac vojakov, než guľky nepriateľov.

V súčasnej postmodernej spoločnosti nie je imidž vedy vždy závideniahodný. Veda sa stala terčom útokov vyznavačov „zdravého rozumu“, obdivovateľov iracionálnych špekulácií, mudrlantov, pragmatických hľadačov jedinej, večnej pravdy a jednoduchých ciest k jej dosiahnutiu. I mocní tohto sveta trpia obsedantnou potrebou zvaľovať dôsledky svojich egoistických a chybných postupov na údajné zlyhanie vedy ako celku. Aj keď niekedy mávajú pravdu, pretože poslušných pritakávačov na všetko možné i nemožné sa medzi vedcami najde vždy dostatok. Avšak v takýchto prípadoch zlyháva človek, vedec a nie samotná veda.

Je známe, že vedecká činnosť v ľubovoľnej oblasti poznania je založená na sérii či už všeobecných alebo špecifických kognitívnych operácií inteligentných i tvorivých jednotlivcov. Činnosti, ktoré môžu predstavovať najvyššie výdobytky ľudského ducha.

K analýze vedeckej činnosti sa hlási aj psychológia a to najmä prostredníctvom kognitívnej psychológie. Kognitívni psychológovia predpokladajú, že človek je samostatným subjektom, ktorý pozoruje svet, predvída, formuluje hypotézy, plánuje, experimentuje, realizuje závery a prostredníctvom získaných poznatkov o svete sa mu prispôbuje i formuje ho. Uvedené stratégie sa plne uplatňujú aj v činnosti vedcov. Preto sa v súčasnosti pred prívržencami tohto vedného odvetvia vynára otázka: dozrel už čas na inštaláciu „kognitívnej psychológie vedy“ alebo je užitočnejšie zamerať sa skôr na všeobecné aspekty psychológie myslenia? Vieme už dosť o významných charakteristikách vedeckého myslenia a najmä sme schopní klasť primerané otázky o tom, čomu dosiaľ nerozumieme? Zdá sa však, že čas na konštituovanie samostatnej kognitívnej psychológie vedy už skutočne dozrel. Kognitívnu psychológiu vedy vymedzujeme ako špeciálnu oblasť kognitívnej psychológie, ktorá je orientovaná na analýzu kognitívnych schopností a procesov v priebehu riešenia vedeckých problémov.

Kognitívna psychológia vedy doposiaľ nedisponuje špecializovanými časopismi, nevychováva špecialistov a nevypisuje výskumné granty. Tým sa dostáva do úzadia v

porovnaní s históriou, filozofiou i sociológiou vedy. Avšak nielen filozofi - René Descartes, John Locke, David Hume, - ale aj praktickí vedci ako Michael Faraday, Ernest Mach a Albert Einstein venovali mimoriadnu pozornosť tej oblasti poznania, ktorú dnes vymedzujeme ako kognitívnu psychológiu vedy.

Problematika vedy ako excelentnej ľudskej činnosti zaujala už zakladateľov modernej psychológie Williama Jamesa a Wilhelma Wundta. Nemožno zabudnúť ani na Maxa Wertheimera a Jeana Piageta, pre ktorých psychologické aspekty vedy predstavovali „svätý Grál“ všeobecného psychologického myslenia. O tom svedčia Wertheimerove analýzy Einsteinových metód riešenia problému a Piagetove štúdie „dieťaťa ako vedca“, ako aj rozšírenie takto získaných poznatkov na analýzu logického myslenia.

Podstatu intelektovej aktivity vedcov sa bádatelia snažia analyzovať rôznorodými spôsobmi. Podklady získavajú najmä prostredníctvom biografii vedcov, pozorovaním ich činnosti v každodennom živote, laboratórnymi štúdiami, chápaním vedeckej činnosti ako riešením problému, prípadne detailnými štúdiami denníkov vedcov. Pochopiteľne, že ide o značne široký tematický záber, s rôznymi formami mentálnych zobrazení vedeckých problémov, s neraz diametrálne odlišnými stratégiami ich riešenia, ktorých zovšeobecňovanie je značne zložitá.

V súčasnosti sa možno stretnúť s množstvom biografických štúdií, ktoré analyzujú myslenie vedcov. Na ilustráciu možno uviesť biografiu H. Grubera „Darwin o človeku“. Aplikáciou Piagetovej teórie dospel autor k záveru, že tvorivá formulácia evolúcie je výsledkom napätia medzi princípom konzervácie (istého počtu druhov) a princípom rovnováhy (adaptívnych tendencií, usilujúcich o dosiahnutie stáleho stavu v prírode). Preto tvorivosť rastie prostredníctvom „náhodnej spolupráce“ relatívne samostatných systémov ideí, riadených špecifickými zámermi individua. Monografia „Darwin o človeku“ zdôrazňuje, že činnosť vedcov je nevyhnutné skúmať komplexne. Súčasne táto kognitívna biografická naznačila, že aj najzložitejšie vedecké aktivity možno zmysluplne analyzovať.

Zatiaľčo H. Gruber sa orientoval na intenzívne skúmanie známeho vedca, iní odborníci sa pokúšali o „prenesenie vedy do laboratórií“. Na ilustráciu možno spomenúť úsilie kognitívnych psychológov P. Wasona a P.N. Johnsona - Lairda pri skúmaní indukčného myslenia (procesu veľmi dôležitého pre úspešnosť vedeckého úsilia). Použili úlohu, pri ktorej probandi odhalovali pravidlo, prostredníctvom ktorého možno generovať trojice čísl. Napriek laboratórnej orientácii výskumu, pozorovatelia zaregistrovali tendenciu jednotlivcov uprednostňovať údaje potvrdzujúce vlastné hypotézy a ignorovať požiadavku testovať hypotézy negatívnymi zisteniami. Každý vedec sa pravdepodobne prizná k tomu, že už niekedy zažil vábivé volanie tzv. otcovského efektu, podľa ktorého človek ľahšie prijíma informácie, ktoré jeho hypotézy potvrdzujú, a odmieta informácie, ktoré sú s nimi v rozpore (postup, vo vedeckom slangu nazývaný „cooking“). A keď už venuje pozornosť i záporným informáciám, snaží sa ich zaradiť do takých súborov údajov, v ktorých nemôžu napáchať výraznejšie „škody“ pri overovaní autorových hypotéz (tzv. „trimming“). Interpretácia výsledkov môže byť ovplyvnená aj efektom prvotnosti. Tento efekt spočíva v preceňovaní počiatkových informácií a nedoceňovaní informácií získaných v neskoršom období. Preto kontrola subjektívnych aspektov riešenia vedeckých úloh patrí k dôležitým úlohám kognitívnej psychológie vedy.

Pozornosti kognitívnych psychológov vedy nemôže ujsť ani fakt, že popri tzv. otcovskom efekte sa na vedeckých pracoviskách možno stretnúť aj s priamymi falzifikáciami a podvodmi. Ešte pomerne tolerantne možno hodnotiť omyl profesora univerzity vo Würzburgu J.B. Beringera, ktorý v 18. storočí „naletel“ svojim zlomyselným študentom a akceptoval

niekoľko stovák fosilií, umele vyškrabaných do mäkkého vápenca a zahrabaných na miestach, ktoré často navštevoval.

Podstatne kritickejšie hodnotenie si však zaslúžia priame podvody (asi ako doping v športe). V sedemdesiatych rokoch sa napríklad vyskytla nepríjemná aféra v laboratóriách Stanfordovej univerzity. Imunológ W. Summerlin natieral biele myšky čiernym atramentom, aby simuloval úspešné transplantácie. Značnú pozornosť vyvolal aj renomovaný britský psychológ sir Cyril Burt, ktorý analyzoval vzťah inteligencie k dedičnosti a pôsobeniu prostredia. Na základe detailného výskumu monozygotných dvojčiat, oddelených krátko po narodení (ktoré sa vyskytujú pomerne vzácné), konštatoval vysokú závislosť inteligencie od dedičnosti. Až po jeho smrti sa zistilo, že mal k dispozícii podstatne nižší počet dvojčiat, než uvádzal vo svojich publikáciách. Vymyslel si nielen údajné spolupracovníčky, ale písal si aj listy do redakcie vedeckého časopisu *British Journal of Psychology* a odpovedal na ne tak, aby propagoval svoje názory.

V osemdesiatych rokoch otriasol vedeckou verejnosťou škandál spojený s objavením vírusu HIV. Vírus najskôr izoloval tím francúzskeho profesora Montagniera a zaslal ho na posúdenie americkému kolegovi Gallovi. Zakrátko Gallo oznámil, že sa mu ako prvému podarilo izolovať pôvodcu nemoci AIDS. Neskôr sa ukázalo, že Gallo pracoval s vírom, ktorý mu na posúdenie poslal práve Montagnier.

V deväťdesiatych rokoch značné pobúrenie v nemeckých vedeckých kruhoch vyvolal podvod spojený s výskumom rakoviny na univerzitách v Lübecku a Ulme. Zistilo sa, že profesori Brachová a Herrmann kamuflovali výsledky výskumu zameraného na aktivizáciu obranných buniek preberaním údajov z pôvodných japonských prameňov a ich prispôbením nemeckým podmienkam. Ani úsilie o vyriešenie jedného z významných problémov 3. tisícročia, akým je choroba šialených kráľov, sa nevyhlo škandálu. Britskí vedci v snahe zistiť, či touto chorobou netrpia aj ovce, analyzovali mozgy zvierat. Neskôr sa však ukázalo, že namiesto ovčích mozgov skúmali mozgy hovädzieho dobytká.

Pomerne často sa možno stretnúť aj s priamym plagiátorstvom pri publikovaní vedeckých prác. Príliš ambiciózny vedec jednoducho opíše produkty svojich kolegov a uverejní ich pod svojím menom, bez uvedenia pôvodného zdroja.

Aké bývajú príčiny týchto prešľapov voči vedeckej etike? Na jednej strane sa možno stretnúť s nekonečnou ctižiadostivosťou vedcov, so snahou o materiálne výhody, o slávu. Istý podiel viny možno však pripísať aj nadmernému tlaku a stresu pri honbe za vedeckými výsledkami, ktorému sú vedci podrobovaní. Z hlbavej a intelektuálne náročnej práce, kde sa prirodzene striedajú drobné úspechy s množstvom nezdarov a zlyhaní (ktoré však neraz zohrávajú veľmi kladnú úlohu), sa stali bezohľadné preteky za slávou a prestížou. Preteky, ktoré sú čoraz výraznejšie ovplyvňované egoistickými záujmami štátnych inštitúcií alebo priemyselných korporácií, ktoré netrpezlivo čakajú na možnosti výhodných investícií do nových technológií. Preto i pomerne krátke vákuum v prísune informácií môže viesť k zastaveniu toku peňazí na výskum.

V niektorých prípadoch však možno identifikovať aj iné príčiny vedeckých podvodov. Príčiny, ktoré spočívajú v negatívnych vlastnostiach vedcov, v ich nedostatočnej morálnej vyzretosti, v prípadných patologických tendenciách, akými sú prehnaná sebadôvera, sklon k velikášstvu, k mesianizmu, k paranoidným impulzom, ktoré bránia kritickej sebareflexii a odmietajú náležite spracovať prípadné zlyhania a nezdary.

Aby táto spätná väzba prebiehala čo najdôkladnejšie, na Harvardskej univerzite v Bostone sa každoročne udeľujú aj tzv. Ceny Ignáca Nobela (vzdialeného príbuzného Alfreda Nobela, ktorý svojho času údajne dokázal, že každá bublinka v sódovej vode si pri ceste na hladinu

volí zakaždým inú dráhu). Antinobelovky sa udeľujú za „originálne“ a „prevratné“ poznatky rôzneho druhu. Napríklad za zistenia, že krajec chleba vždy dopadne na namazanú stranu (cena za fyziku) alebo za konštatovanie, že holuby možno naučiť rozlišovať Picassove diela od Monetových (cena za psychológiu). Cenou za archeológiu bolo ohodnotené úsilie nadšencov, ktorí v snahe o očistenie dediny od graffitti produktov vtrhli do jaskyne, kde zničili nádherné kresby bizónov staré pätnásť tisíc rokov.

Pochopiteľne, že kognitívni psychológovia vedy sa nesústreďujú len na analýzu podvodov a recesných produktov.

Pozornosti expertov sa teší skúmanie vedeckého myslenia v reálnych podmienkach. Napríklad K. Dunbar z McGill University v Montreali rok zaznamenával aktivity vedcov v štyroch samostatných laboratóriách orientovaných na výskumy v molekulárnej biológii. Zistil, že získané údaje umožňujú pochopiť proces vedeckého myslenia. Konštatoval, že pre proces hodnotenia a rozširovania hypotéz sú rozhodujúce analógie.

D. Klahr a jeho študenti na univerzite Carnegie Mellona vyvinuli úlohu, v ktorej účastníci zisťovali funkciu jednotlivých kláves, prostredníctvom ktorých je možné riadiť pohyb detského vozidla. Tieto experimenty umožnili pozorovateľom skúmať stratégie, použité pri riešení úloh. Zistili, že pokročilejších študentov možno rozdeliť na „teoretikov“ uprednostňujúcich formulovanie hypotéz a „experimentátorov“, viac sa spoliehajúcich na priame experimentovanie.

Predstavu vedeckého myslenia ako riešenia problému ponúkli kognitívni vedci A. Newell a H. Simon (doposiaľ jediní psychológ, ktorý je nositeľom Nobelovej ceny, aj keď za ekonómiu). Predovšetkým H. Simon upozornil, že vedecké myslenie je v podstate založené na stratégiách riešenia problému. V spolupráci so svojimi študentami vytvoril väčšie množstvo počítačových simulácií vedeckého riešenia problému, založených na historických kazuistikách. Napríklad program STAHL bol určený na objavenie štruktúrálnych opisov chemických substancií, pričom vstupovali iba špecifické chemické reakcie.

D. Kulkarni a H. Simon sa tiež pokúsili o detailnú simuláciu aktuálneho vedeckého záznamu. Ako základ použili historické analýzy záznamov z denníka biochemika Hansa Krebsa počas objavu metabolického cyklu, dnes známeho pod názvom Krebsov cyklus. D. Kulkarni a H. Simon simulovali Krebsovo experimentovanie pomocou všeobecných i špecifických heuristických postupov a dospeli k podobným simulačným aktivitám ako sám H. Krebs.

Bohatým zdrojom informácií pre kognitívnych psychológov vedy bývajú aj denníkové záznamy zo života vedcov. Ako príklad možno spomenúť takmer každodenné zápisy známeho anglického fyzika Michela Faradaya z 19. storočia. Z analýzy záznamov vyplynuli vzťahy medzi jeho výskumami v akustike a objavom elektromagnetickej indukcie v r. 1831.

Tento exkurz do histórie tiež naznačil, že kognitívna psychológia vedy má čo ponúknuť aj historikom. Napríklad odborné analýzy spôsobov riešenia problémov môžu prispievať k detailnejšiemu poznaniu osobnosti vedcov a výsledkov, ktoré dosiahli. Okrem toho umožňujú preniknúť do psychického zákulisia činnosti vedcov a prispieť k poznaniu spôsobov, akými si jednotlivé problémy a ich riešenie zobrazovali. Napríklad M. Faraday pri riešení problémov často uprednostňoval kombinované psychomotorické pôsobenie typu „ruka - oko - myseľ“. Manipulácia s cievkou nebola pre neho „púhym“ experimentovaním, ale integračnou súčasťou jeho hľadania zobrazenia konkrétneho problému.

Priebeh Faradayovho zobrazovania vedeckých problémov ľahko možno ilustrovať na výskumoch akustických vibrácií šíriacich sa po kvapálnych povrchoch (jav, ktorý možno znázorniť udretím lyžičky do pohára s vodou). V tomto prípade stál anglický vedec pred

problémom, ako „spomaliť“ proces, ktorý v reále prebieha príliš rýchle, než by ho bolo možné detailne postihnúť. Kvôli tomu sa najskôr zaujímal, či ľudské oko dokáže časovo rozložiť prebiehajúci dej, a preto pripravil série štúdií o pohybových ilúziách. Nakoniec získal špecifický, kvantifikovateľný opis „spriemernenia“ rýchlych pohybov v priebehu času a najmä vzťah medzi týmito vnemami a fyzikálnymi pohybmi, ktoré ich vyvolávajú. Následne už mohol seriózne študovať vibrujúce povrchy a vymedziť pôsobenie zrkovových ilúzií na pozorované javy. Takáto analýza virtuálnych javov v akustike umožnila M. Faradayovi jasne sformulovať vedecký problém, ktorý bolo možné exaktne skúmať. Iba potom problém úspešne riešil a získal výsledky, ktoré mu postavili pomník v dejinách vedy.

Pri analýze konkrétnej činnosti vedcov významnú úlohu zohráva spôsob zobrazovania vedeckých problémov. Napríklad kognitívny vedec E.M. Kurz so svojimi spolupracovníkmi skúmal, ako matematici a iní experti konštruujú diferenciálne rovnice, potrebné na riešenie fyzikálnych úloh týkajúcich sa rýchlosti prietoku kvapaliny. Zistili niekoľko rozdielnych typov riešenia. Napríklad jeden z účastníkov výskumu, fyzikálny chemik, pri použití kalkulu diferenciálneho počtu postupoval značne „newtonovsky“. Podľa neho meniacia sa kvantita bola analogická s pohybujúcim sa bodom a jeho kalkul bol takmer totožný s „fluxiou“ (pojem fluxie použil I. Newton pri opise svojej unikátnej koncepcie rýchlosti zmeny pohybujúceho sa bodu).

Iný vedec, matematik, vystupoval ako „leibnizovec“. Jeho pokusy zobrazit' si problém sa opierali o tzv. Leibnizov infinitezimálny počet založený na použití nekonečne malých častí priamky. Na rozdiel od newtonovskej verzie jeho kalkul nepoužíval analógiu s pohybujúcim sa bodom, ale so sériami statických častíc.

A pre teoretického fyzika problém spočíval v hľadaní funkcií, ktoré môžu tvoriť limity. Preto sa spoliehal na formulácie kalkulu, ktoré vypracoval francúzsky matematik Augustin Cauchy (limity sú výsledkom imaginárnej konštrukcie, v ktorej sa kvantily postupne znižujú, až pokiaľ nezmiznú).

Tieto príklady naznačujú, že samotný kalkul (to jest systém pravidiel operácií so znakmi) v sebe nesie série rôznych vnútorných zobrazení, ktoré sa sformovali počas dlhšej histórie jeho vývoja. Avšak závislosť vedeckého myslenia od použitých nástrojov (a ich histórie) neprekvapuje, pretože veda je kumulatívnou aktivitou.

Z toho vyplýva, že k reálnemu pochopeniu vedeckého myslenia je nevyhnutná znalosť jeho zakotvenia v špecifickom prostredí a bádatelia musia venovať pozornosť analýzam tých aspektov poznávania, ktoré sú „externalizované“ v nástrojoch, používaných vedcami. Preto kognitívna psychológia vedy musí byť súčasne kognitívnou psychológiou kalkulu, počítačov, laboratórnych prístrojov a postupov, ktoré vedci používajú. Takto sa ponúka širšie a hlbšie poznanie ľudského myslenia vôbec. Namiesto chápania ľudí ako „spracovávateľov informácií s limitovanou kapacitou“ alebo „chybných rozhodovateľov“, ako sa usudzovalo v psychológii predtým, dnes sa dôraz kladie skôr na adaptívne pôsobenie myslenia a inteligencie, ako aj na kultúrne a fyzikálne prostredie, v ktorom výskum prebieha.

Teraz sa už snáď môžeme pokúsiť odpovedať na otázku, položenú na počiatku týchto úvah: je vo vedeckom myslení niečo „špeciálne kognitívne“? V určitom ohľade odpoveď znie: nie. Pretože o poznávacie operácie ako je riešenie problému, analogické usudzovanie alebo posudzovanie a rozhodovanie, ktoré sú nevyhnutné pre priebeh vedeckého myslenia, sa opiera aj každodenné myslenie. Na druhej strane má vedecké poznávanie špecifický charakter, je to oblasť, v ktorej sa prelínajú kultúra, história a sociálne vplyvy a vedú nás k novému poznaniu. V tomto je úloha kognitívnej psychológie vedy nezastupiteľná.

Možno očakávať, že poznatky získané kognitívnou psychológiou vedy budú ľudstvu užitočné? Je nesporné, že ľudské spoločenstvo má v chápaní podstaty vedy pomerne veľký dlh. Ak veľa ľudí ešte doposiaľ verí, že veda predstavuje najlepší (a možno aj jediný) prístup k riešeniu mnohých prírodných, ekonomických, sociálnych, medicínskych a osobnostne - kognitívnych problémov, ktoré sa vynárajú pred postmodernou spoločnosťou, potom by mali viac rozumieť nástrojom a postupom, pomocou ktorých možno tieto problémy riešiť (a napríklad chápať, že neraz ide o nástroje veľmi drahé). Čo pochopiteľne kladie značné nároky aj na samotných vedcov, ktorí by mali podstatne zrozumiteľnejšie propagovať svoje výsledky, než doposiaľ.

Poznatky kognitívnej psychológie vedy možno viac - menej okamžite aplikovať pri kultivovaní vedeckej výchovy na všetkých úrovniach vzdelávania, v manažmente vedy zvyšujúcom efektívnosť vedeckého výskumu, v analýze chybných a nesprávnych zovšeobecnení, v poradenstve pre budúcich vedcov a možno v tom, čo je dnes najdôležitejšie, vo všeobecnom chápaní podstaty práce vedcov. V 21. storočí by psychológia mala zohrať podobnú úlohu ako na počiatku 20. storočia, keď kliesnila cestu k vedeckému poznaniu. A súčasne by mohla významne prispieť k naplneniu obrazu „človeka rozumného“, ktorý aktívne a racionálne riadi svoje správanie, formuje okolité prostredie a plní vytýčené životné ciele. Človeka, ktorý dokáže primerane uspokojovať svoje duchovné, fyzické i racionálne potreby.

Literatúra je k dispozícii u autora:

Prof.PhDr. Imrich Ruisel, DrSc.
expsrui@savba.sk

GENERALIZOVANÉ A ŠPECIFICKÉ METÓDY MERANIA ZVLÁDANIA V KONTEXTE OSOBNOSTI

Zdena RUISELOVÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV

Centrálne metóda, s ktorou pracujeme, je metóda A. Antonovského, zameraná na charakteristiku SOC – sense of coherence – v slovenčine pre ňu používame názov koherencia. O tejto charakteristike i o metóde jej merania – Antonovského 29-položkovom Dotazníku životnej orientácie – sme už publikovali viacero prác, preto ju len stručne charakterizujeme:

- Koherencia je globálna charakteristika zvládania, zachytávajúca kohéznosť životnej orientácie, chápania sveta ako zmysluplného celku, spoliehanie sa hlavne na seba samého v anticipácii a kontrole udalostí.
- Obsahuje kognitívne aj emočné komponenty.
- Ide v nej o tzv. generalizované zdroje zvládania.
- SOC tvoria 3 subdimenzie, ktoré je treba sledovať vo vzájomnej integrácii s celkovou charakteristikou SOC: zrozumiteľnosť, zvládnuteľnosť a zmysluplnosť.
- V zmysle komponentov SOC možno predpovedať kvalitu správania, ale nie jeho obsah, pretože ten sa mení v závislosti od situácie.
- SOC sa ustáľuje v tretej dekáde vývinu a v dospelosti si udržiava relatívne stabilnú úroveň.

Zistenia:

- Celkovo nižšie priemerné hodnoty SOC u nás oproti zahraničiu, najmä oproti krajinám Západu, a to u mužov aj žien.
- Vyššia zrozumiteľnosť u mužov ako u žien (zistená opakovane vo viacerých výberoch rôzneho veku), v ostatných subdimenziách nie sú významné rozdiely.
- Orientačné hodnoty – na základe mapovania vo viacerých výberoch na Slovensku:

Ruiselová (1992-2001)	AM	SD	n
Študenti, vek 16,5, chlapci	127.34	17.76	38
Študentky, vek 16,5, dievčatá	123.09	13.52	47
Študenti, vek 16, chlapci	130.97	17.64	100
Študentky, vek 16, dievčatá	125.61	17.80	142
Študenti, vek 17	124.20	20.23	139
Študenti, vek 19-20	137.95	18.02	21
Dorastoví lekári	142.20	21.10	10
Dorastové lekárky	130.90	17.10	10
Detské lekárky, vek 42	138.15	20.69	53
Pacienti (neurovegetatívne ochorenia)	144.60	18.43	26
Poslucháčky UTV, vek 62	135.20	16.49	11
Poslucháči UTV	148.18	17.74	11
Poslucháčky UTV	137.73	23.17	89

SOC A ZVLÁDACIE STRATÉGIE - ako ich postihuje Dotazník SPNS (Stratégie postupu v náročných situáciách)

Pri sledovaní procesov zvládania náročných situácií je zrejmé, že je v nich nutné zohľadňovať nielen vplyv osobnosti, ale aj vplyv situácie na celkový proces zvládania. Oba tieto vplyvy zohľadňuje interakčný prístup k osobnosti, na báze ktorého bol vyvinutý aj použitý dotazník. Dotazník SPNS (Lovaš, Výrost a kol., 1997) je zameraný na 4 základné skupiny náročných situácií:

- Zdravie a jeho ohrozenie
- Zamestnanie a financie
- Existenciálne a morálne problémy
- Interpersonálne vzťahy

SPNS zachytáva preferenciu stratégií zvládania, orientovaných na:

- Únik
- Vyhľadávanie sociálnej podpory
- Riešenie problému vlastnými silami

Ako sme už spomenuli, je založený na interakčnom prístupe k osobnosti, v centre záujmu sú teda vzájomné vplyvy sociálneho prostredia a osobnosti.

Analýzovali sme vzťahy globálnej koherencie SOC a viac situačne podmienených stratégií zvládania v jednotlivých oblastiach SPNS.

Metódy a výber:

- Dotazník SPNS
- Dotazník životnej orientácie (SOC – Antonovsky)
- 48 študentov univerzity, priemerný vek 21 rokov

Zistenia:

- vyššia orientácia na zvládanie priamym riešením problému pri vyššej úrovni zmysluplnosti aj celkovej koherencie SOC
- vyššia orientácia na vyhľadávanie sociálnej podpory pri vyššej úrovni zmysluplnosti ako súčasť koherencie SOC
- pri vyššej úrovni koherencie SOC vyššia orientácia na priame riešenie problémov v oblasti zamestnania a financií a nižšie únikové tendencie v oblasti existenciálnych a morálnych problémov
- signifikantne vyššie celkové únikové tendencie u žien, ale tiež vyššie únikové tendencie v oblasti zdravotných problémov u mužov

Záver: Stratégie zvládania, zachytávané SPNS, reprezentujú strednú úroveň všeobecnosti, nie sú natoľko atomizované, ako napr. v metodikách COPE a KIDCOPE. Naše výsledky ukazujú opakovane potvrdzované významné vzťahy koherencie SOC k charakteristikám tejto úrovne: pozitívne vzťahy SOC a problémovo orientovaných stratégií zvládania, a tiež negatívne vzťahy SOC a preferencie únikových stratégií. Vyhľadávanie sociálnej podpory sa v našom výbere spája so zmyslupnosťou ako subdimenziou koherencie.

SOC A HEURISTICKÁ KOMPETENCIA

Aktuálna kompetencia riešenia problémových situácií pozostáva podľa Dornera a Staudel z kompetencie epistemickej a heuristickej, prejavuje sa subjektívne ako pocit istoty, úspechu až radosti – keď je vysoká a ako pocit napätia a neistoty, keď je nízka.

Heuristická kompetencia reprezentuje subjektívny odhad vlastných schopností zvládnuť nové situácie.

Analyzovali sme vzťahy heuristickej kompetencie a sprievodných emócií ku globálnej charakteristike zvládania – koherencii SOC.

Metódy:

- Dotazník životnej orientácie (SOC – Antonovsky)
- Dotazník heuristickej kompetencie (Staudel)

Meria charakteristiky: heuristická kompetencia, sprievodné emócie, problému-adekvátne správanie, regresia (únikové a vyhýbacie stratégie) a rezignácia.

Výber:

- 85 študentov (38 CH, 47 D), priemerný vek 17 rokov

Zistenia:

- vyššia úroveň koherencie SOC sa spája s vyššou heuristickou kompetenciou u mužov aj žien
- vyššia úroveň koherencie SOC sa spája s nižšími negatívnymi sprievodnými emóciami v procese riešenia problémov
- vyššia úroveň koherencie SOC sa spája s nižšou regresiou aj s nižšou tendenciou k rezignácii u mužov
- muži s vyššou heuristickou kompetenciou majú tiež vyššie úrovne zvládnuteľnosti a zmysluplnosti ako súčasti koherencie SOC, u žien nie sú rozdiely významné

Záver: Na základe týchto zistení možno za relevantné dimenzie z hľadiska postihovania zvládacích procesov považovať najmä heuristickú kompetenciu, sprievodné emócie a regresiu – ako charakteristiky reprezentujúce strednú úroveň všeobecnosti (podobne ako copingové štýly).

SOC A ZVLÁDACIE STRATÉGIE - ako ich postihujú špecificky orientované metódy COPE, CISS, KIDCOPE a CSCY

- výskum sme uskutočnili spolu s E.Fickovou (1999-2000)
- analyzovali sa vzťahy globálnej koherencie SOC a preferencie konkrétnych stratégií zvládania náročných situácií

Metódy

- COPE (Carver, Scheier, Weintraub) - multidimenzionálny dotazník copingu - pozostáva z 15 koncepčne odlišných škál. Autori definujú 5 stratégií zameraných na problém, 5 na emócie a 5 maladaptívnych. Podrobne je popísaný vo viacerých štúdiách E.Fickovej.
- CISS (Endler, Parker) - všeobecnejšie štrukturovaný dotazník, identifikuje 3 základné copingové štýly alebo stratégie: coping zameraný na problém, na emócie a na vyhýbanie.
- KIDCOPE (Spirito et al.) identifikuje 10 stratégií zvládania: odvedenie pozornosti, ústup do pozadia, kognitívne prehodnotenie, sebakritika, obviňovanie iných, riešenie problému,

emočná regulácia, zbožné pranie, sociálna opora, rezignácia. Pri emočnej regulácii rozlišuje E.Ficková ešte negatívne a pozitívne emócie.

- CSCY (Brodzinsky et al.) - copingová škála pre deti a mládež - identifikuje 4 stratégie: hľadanie opory, riešenie problému, kognitívne vyvíjanie, behaviorálne vyvíjanie.
- SOC (Antonovsky) - 29-položkový Dotazník životnej orientácie

Výbery

SOC, COPE a CISS - 242 študentov (100 CH, 142 D), vek 15,8 roka

SOC, KIDCOPE a CSCY - 230 študentov (93 CH, 137 D), 15,8 roka

Zistenia:

- Chlapci aj dievčatá s vyššou úrovňou SOC sa viac zameriavajú na problémovo orientovaný coping, tí s nižšou úrovňou SOC na coping zameraný na emócie
- vyššia preferencia vyhýbacích stratégií pri nižšej úrovni SOC u chlapcov aj dievčat (napr. behaviorálne aj kognitívne vyvíjanie a sebakritika-sebaobviňovanie)
- vyhľadávanie sociálnej opory súvisí významne so zmysluplnosťou z SOC u chlapcov aj dievčat
- dievčatá s vyššou úrovňou SOC viac preferujú stratégiu pozitívna reinterpretácia a rast, menej vyhýbacie stratégie popieranie, behaviorálne aj mentálne vypnutie
- chlapci s vyšším SOC významne viac využívajú stratégiu humor

Záver: Výsledky ukazujú tesnejšie vzťahy SOC s metodikami širšie koncipovanými (CISS, CSCY) a diferencovanejšie zistenia pri viac špecifických metódach (COPE, KIDCOPE).

SOC A SITUAČNE ZAMERANÉ CHARAKTERISTIKY - ako ich postihuje Multisituačná - multireakčná škála MS - MR

Opäť ide o interakčný prístup a jeho využitie pri skúmaní zvládania náročných situácií:

- výskum sme uskutočnili spolu s A.Prokopčákovou (1992-93)
- analyzovali sa vzťahy koherencie s kognitívnymi a dynamickými charakteristikami osobnosti (podľa MS-MR) – bližšie popísanými v časti Metódy

Metódy

- SOC (Antonovsky) - 29 položkový Dotazník životnej orientácie
- MS-MR (Oláh, Magnusson, Torestad) - Multisituačná-multireakčná škála - sleduje:
- kognitívne (prediktívna kontrola a kontrola správania)
- dynamické (anxieta, agresivita) premenné osobnosti,
- a tiež zvládacie stratégie (konštruktívne, pasívne a únikové) v 20 situáciách rôznych typov - vyvolávajúcich anxiету.
- PREDIKTÍVNA KONTROLA - predstavuje vnímanú schopnosť predpovedať výsledok situácie, nezávislý na schopnostiach jednotlivca
- KONTROLA SPRÁVANIA - predstavuje vnímanú schopnosť a príležitosť ovplyvniť výsledok situácie predpokladaným spôsobom a smerom

Výber

- 85 študentov (38 CH, 47 D), priemerný vek 17 rokov

Zistenia:

- Vyššie SOC pri vyššej kontrole správania u chlapcov aj dievčat

- signifikantne vyššia prediktívna kontrola u chlapcov s vyššou úrovňou SOC, u dievčat sa nepreukázala
- vyššia úroveň SOC pri nižšej anxiete u oboch pohlaví
- rozdiely v úrovni SOC medzi jednotlivcami viac a menej situačne závislými neboli významné
- pri nižších úrovniach SOC vyšší výskyt únikových stratégií.

Záver: Zistil sa signifikantný pozitívny vzťah subdimenzií SOC - zrozumiteľnosť a zvládnuteľnosť s dimenziami kontroly správania i prediktívnej kontroly - ako sú definované v MS-MR.

SOC A SEBAHODNOTENIE ZVLÁDANIA – ako ho zachycujú niektoré zo subškál Frankfurtských škál sebaobrazu

Pozitívna súvislosť vyššej úrovne koherencie SOC a úrovne sebaobrazu sa potvrdzuje v mnohých domácich aj zahraničných výskumoch. Detailnejší obraz o nej v rámci zložiek sebaobrazu dovoľuje postihnúť komplexná metodika Frankfurtské škály sebaobrazu (Deusinger).

Pozostáva z 10 subškál:

- FSAL-škála celkovej schopnosti výkonu
- FSAP-škála všeobecného zvládania problémov
- FSVE-škála istoty správania a rozhodovania
- FSSW-škála všeobecného odhadu vlastnej hodnoty
- FSEG-škála citlivosti a naladenia
- FSST-škála pevnosti vlastného stanoviska
- FSKU-škála schopnosti kontaktu a jednania s inými
- FSWA-škála odhadu hodnoty jedinca inými
- FSIA-škála iritovateľnosti inými
- FSGA- škála pocitov a vzťahov k iným

Zaujímali sme sa najmä o vzťah efektívnosti zvládania (reprezentovanej vysokou koherenciou SOC) a úrovne sebaobrazu, najmä v oblasti výkonu, zvládania, pevnosti vlastného stanoviska a schopnosti kontaktu a jednania s inými ľuďmi.

Metódy a výber:

- Dotazník životnej orientácie (SOC-Antonovsky)
- Škály FSAL, FSAP, FSST a FSKU z Frankfurtských škál sebaobrazu (Deusinger)
- 86 mužov vo veku 20-50 rokov – nižších riadiacich pracovníkov

Zistenia:

- pri vyššej úrovni SOC vyššie sebahodnotenie vlastného výkonu
- pri vyššej úrovni SOC vyššie sebahodnotenie všeobecného zvládania problémov
- pri vyššej úrovni SOC vyššie sebahodnotenie vlastnej schopnosti kontaktu a jednania s inými ľuďmi

Záver: Sebahodnotiace škály majú úroveň všeobecnosti globálnejšiu ako metodiky, zamerané na stratégie zvládania. Opätovne (ako vo viacerých predchádzajúcich výskumoch) sa nám potvrdil významný pozitívny vzťah koherencie SOC a úrovne sebaobrazu.

ZHRNUTIE ZISTENÍ

Poster podáva obraz o súvislostiach globálnejších a špecifickejších mier zvládania náročných situácií na základe výsledkov viacerých výskumov. Ukazuje sa, že koherencia SOC je globálnou mierou efektívnosti zvládania a najviac korešponduje s mierami „strednej úrovne“ – t.j. s mierami zameranými skôr na štýly zvládania ako na jeho konkrétne stratégie. Významný je jej pozitívny vzťah s problémovo-orientovaným zvládaním (na riešenie problému orientovanými stratégiami) a negatívny vzťah s únikovo orientovanými stratégiami.

Literatúra (v ktorej sú uvedené výsledky podrobnejšie prezentované):

Ficková, E., Ruiselová, Z., Preferencia copingových stratégií adolescentov vo vzťahu k úrovni koherencie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, 1999, 3

Ruiselová, Z., Koherencia ako charakteristika zvládania a jej vzťah k subjektívnym charakteristikám riešenia problému. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 1995, 1, 73-78

Ruiselová, Z., Prokopčáková, A., Sense of coherence (SOC) and its relations to cognitive (sense of control) and dynamic variables. *Studia psychologica*, 35, 1993, 4-5, 373-376

OSOBNOSŤ VYSOKOŠKOLÁKOV A ICH POSTOJE K DROGÁM

Vladimír SALBOT

Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Abstrakt

V článku sú prezentované výsledky výskumu vzťahu postojov k drogám a osobnostných premenných / Freiburský osobnostný dotazník / u vysokoškolských študentov. Výskum sa uskutočnil na vzorke 320 študentov. Existujú určité významné vzťahy medzi postojmi k drogám a niektorými vlastnosťami Freiburského osobnostného dotazníka u vysokoškolských študentov. Postoje k drogám u študentov významne korelovali so spontánnou agresivitou, reaktívnou agresivitou, otvorenosťou a emocionálnou labilitou-stabilitou. Štruktúra vzťahov medzi osobnostnými vlastnosťami Freiburského osobnostného dotazníka a postojmi k drogám z hľadiska pohlavia je rozdielna. Religiozita pravdepodobne významne neovplyvňuje postoje k drogám u vysokoškolákov.

Kľúčové slová

droga, postoj, osobnosť

Teoretické východiská

Problém drogových závislostí je široko skúmaný a publikovaný v medicínskej, psychologickej, pedagogickej a inej literatúre. Ak si položíme otázku prečo je tomu tak, zistíme, že drogy a ich užívanie prinášajú pre spoločnosť vážne problémy. Jeden z nich je napríklad kriminalita mládeže. Pod vplyvom užitia drogy dochádza k páchaniu závažnej trestnej činnosti. Na druhej strane užívanie drog mení zásadným spôsobom integritu osobnosti, t.j. narúša jej fyzické i psychické zdravie. Ako uvádza D. Kováč (2001, s.14) „Len kultivované a integrované osobnosti môžu mať dlhodobu kvalitný život. To znamená, žiť v spokojnosti na bazálnej úrovni, prežívať čo najviac pohody na individuálno-civilizačnej úrovni a dosahovať čo-to z blaha na kultúrno-duchovnej úrovni“.

Podrobnejšia analýza drogových závislostí poukazuje na široký okruh rizikových faktorov, ktoré sú ich príčinou. Všeobecne sa konštatuje, že na vzniku drogových závislostí sa podieľa päť základných faktorov: osobnosť, droga, prostredie, podnet, frekvencia. Z týchto piatich faktorov sa nám ako najzávažnejší javí osobnosť. M. Balcarová, M. Tyrlík (1996) uvádzajú, že pravidelní konzumanti drog majú k nej pozitívny vzťah. Droga sa pre nich stáva najlepším priateľom. V tejto súvislosti vystupujú do popredia ako dôležitá vlastnosť postoje osobnosti. Viacerí autori uvádzajú, že postoje k drogám ovplyvňujú prodrogové alebo antidrogové správanie. Aj niektoré preventívne programy drogových závislostí obsahujú postupy ako povedať droge nie.

Uvedieme niekoľko výskumov, v ktorých sa skúmali postoje stredoškolákov k drogám. Výskumné zistenia M. Valihorovej (1998) naznačujú, že

stredoškoláci majú dostatok informácií o škodlivosti alkoholu a nikotínu na ľudský organizmus a majú zväčša negatívny postoj k nim.

Výskum A. Pavúka (1998) dokázal, že s občasným fajčením nesúhlasilo 45,5 %, s denným fajčením nesúhlasilo 76,2 % študentov. S pitím alkoholických nápojov denne nesúhlasilo 49,9 %, s pravidelným fajčením marihuany nasúhlasilo 81,5 % chlapcov a 95,4 % dievčat. Nesúhlas s užívaním ostatných drog vyjadriilo 88 % študentov. Vo všeobecnosti dievčatá vo väčšej miere odmietli drogy ako chlapci.

I. Antoniçová (1998) skúmala, aký je vzťah vysokoškolských študentov k alkoholu. Potvrdila sa jej známa skutočnosť, že vzťah študentov k alkoholu je silne determinovaný rodinou. Zistila tiež, že vysokoškoláci, hlavne chlapci, sa nedokážu zabávať bez alkoholu. Zaujímavé je, že dievčatá až v 90-tich percentách sa vedia zabaviť aj bez alkoholu.

Za dôležitý činiteľ drogových závislostí považujeme tiež komplexné a pravidelné informácie o drogách a ich účinkoch na ľudský organizmus.

V prevencii drogových závislostí má významné postavenie pôsobenie základných socializačných činiteľov: rodina, škola, vrstovníci. V celom procese výchovy má v prevencii drogových závislostí významné postavenie učiteľ. Zaujímalo nás, či existujú vzťahy medzi postojom k drogám u vysokoškolákov a ich osobnostnými vlastnosťami.

Výskumný problém a ciele výskumu

1. Zistiť, aký je vzťah medzi osobnostnými vlastnosťami vysokoškolákov a ich postojmi k drogám.
2. Zistiť, aký je vzťah medzi osobnostnými vlastnosťami a postojom ku drogám u oboch pohlaví.
3. Porovnať postoje vysokoškolákov k drogám z hľadiska religiozity.

Výskumné hypotézy

1. Predpokladáme, že bude významný pozitívny vzťah medzi niektorými osobnostnými vlastnosťami Freiburského osobnostného dotazníka a postojom vysokoškolákov k drogám.
2. Predpokladáme, že u oboch pohlaví sa prejaví rovnaká štruktúra vzťahov medzi osobnostnými vlastnosťami a postojom k drogám.
3. Predpokladáme významné rozdiely v postojoch k drogám u vysokoškolákov z hľadiska religiozity.

Výskumná metóda a vzorka

Vo výskume sme použili Freiburský osobnostný dotazník na identifikáciu osobnostných dimenzií. Postoje k drogám sme zisťovali Testom príťažlivosti drogy, ktorého autorom je L. Sabol (nepublikované). Autor testu uvádza, že priemerné postojové skóre k drogám je 18,42 a smerodajná odchýlka je 3,63. Čím vyššie skóre dosiahne respondent v teste, tým je pre neho droga príťažlivejšia. Výskumnú vzorku tvorili budúci učitelia z PF a FHV UMB v Banskej Bystrici, celkom 203 študentov. Ďalej to boli študenti Ekonomickej fakulty UMB – 56, Právnickej fakulty UMB – 29 a študenti TU vo Zvolene. Celkom sa výskumu zúčastnilo 320 študentov.

Výsledky a ich interpretácia

Naším prvým výskumným problémom bolo zistiť, aký je vzťah medzi osobnostnými vlastnosťami a postojmi k drogám u vysokoškolákov. Výsledky sú uvedené v tabuľke 5.

Tabuľka 1 Vzťah osobnostných vlastností a postojov k drogám

Freiburský osobnostný Dotazník	Test príťažlivosti drogy	
	Korelácie	Pravdepodobnosť
FPI1 Pear	0,0075	0,4468
FPI2 Pear	0,2480	0,0000
FPI3 Pear	0,0562	0,1581
FPI4 Pear	0,0448	0,2120
FPI5 Pear	0,0815	0,0729
FPI6 Pear	0,0434	0,2194
FPI7 Pear	0,2340	0,0000
FPI8 Pear	0,0093	0,4342
FPI9 Pear	0,2592	0,0000
FPIE Pear	0,0798	0,0773
FPIN Pear	0,1137	0,0210
FPIM Pear	-0,0637	0,1280

Z tabuľky 5 vyplýva, že existujú významné korelácie medzi postojom k drogám a spontánnou agresivitou – neagresivitou, reaktívnou agresivitou – poddajnosťou, otvorenosťou - uzavretosťou a emocionálnou labilitou – stabilitou Freiburského osobnostného dotazníka. Ak vezmeme do úvahy dosiahnuté skóre v týchto štyroch osobnostných dimenziách môže konštatovať, že postojové skóre k drogám je spojené s miernym sklonom k telesnej a verbálnej agresii, impulzívnosti, neovládateľnosti, nekľudu, potreby zmeny, hladu po zážitkoch, sebakritiky, bezstarostného postoja, náladovosťou, labilnosťou, depresívnosťou, vzrušivosťou, citlivosťou, napätím, hlbavosťou, zaujatnosťou, pocitmi viny. Toto naše zistenie určitým spôsobom korešponduje s názormi E. Poliakovskej (1999), ktorá konštatuje, že agresia, rebelantstvo, osamelosť, môžu byť indikátorom neskorších problémov s drogami. A. Nociar (2001) tiež pri popise osobnostných vlastností drogovu závislých uvádza také, ktoré korešpondujú s našimi zisteniami: znížená schopnosť zniesť záťaž, nízka frustračná tolerancia, úzkosť depresia, impulzívnosť, vzdorovitosť, rebelantstvo, precitlivosť, perfekcionizmus, velikášstvo. Uvedené zistenia by nasvedčovali, že aj keď nemožno hovoriť o unitárnej drogovu závislej osobnosti, existujú určité osobnostné predispozície, ktoré môžu viesť k drogovej závislosti. Je tiež dokázané, že

droga má väčší vplyv na osobnosť ako osobnosť na drogu. Ako uvádzajú D. Hamera a P. Copeland (2003) rôzne osobnostné črty zohrávajú dôležitú, ale aj celkom opačnú úlohu v rôznych štádiách závislosti. V našom prípade išlo o skúmanie vzťahu medzi postojmi k drogám a osobnostnými vlastnosťami. Predpokladáme, že pozitívne postoje k drogám môžu byť v budúcnosti jedným z činiteľov užívania drog.

Zamerali sme sa tiež na to, či existuje rovnaká štruktúra vzťahov medzi osobnostnými vlastnosťami a postojmi k drogám z hľadiska pohlaví. Najprv uvádzame rozdiely v štruktúre osobnosti medzi pohlaviami.

Tabuľka 2 Rozdiely v osobnostnej štruktúre Freiburského osobnostného dotazníka u vysokoškolákov mužov a žien

Osobnostné dimenzie	AM	SD	Pravdepodobnosť
FPI1 M	2,2	1,5	0,0014
FPI1 Ž	3	1,6	
FPI2 M	3,3	1,8	0.0000
FPI2 Ž	2,2	1,5	
FPI3 M	3,5	1,7	0,0382
FPI3 Ž	4,1	1,8	
FPI4 M	1,9	1,8	0,0049
FPI4 Ž	2,7	2	
FPI5 M	4,7	1,9	0,7574
FPI5 Ž	4,8	1,9	
FPI6 M	4,5	1,2	0.0000
FPI6 Ž	3,2	1,7	
FPI7 M	2,1	1,4	0.0000
FPI7 Ž	1,2	1,4	
FPI8 M	2,9	1,8	0.0000
FPI8 Ž	4,3	1,8	
FPI9 M	4,8	1,4	0,0127
FPI9 Ž	4,2	1,7	
FPIE M	4,1	2	0,1783
FPIE Ž	3,7	2,1	
FPIN M	3,7	1,7	0,0283
FPIN Ž	4,3	2	
FPIM M	3,9	1,6	0,0000
FPIM Ž	2,7	1,6	

Ako vidieť z tabuľky, skoro vo všetkých osobnostných vlastnostiach Freiburského osobnostného dotazníka sme našli významné rozdiely.

Štatistický nevýznamný rozdiel bol len vo vlastnosti spoločnosť – zdržanlivosť, extroverzia – introverzia.

Tabuľka 3 Korelácie medzi postojmi k drogám a osobnostnými vlastnosťami Freiburského osobnostného dotazníka u vysokoškolákov mužov a žien

Osobnostné dimenzie	TPD M N= 56 Korelácie	TPD Ž N= 256 Korelácie
FPI1	0,199	0,041
FPI2	0,258	0,207
FPI3	0,174	0,069
FPI4	0,083	0,113
FPI5	0,188	0,071
FPI6	-0,085	0,018
FPI7	0,137	0,249
FPI8	0,175	0,045
FPI9	0,183	0,264
FPIE	0,176	0,056
FPIN	0,26	0,139
FPIM	-0,255	-0,097

Vysvetlivky

TPD M – postoje k drogám muži

TPD Ž – postoje k drogám ženy

Z korelačnej analýzy (tabuľka 3) medzi jednotlivými vlastnosťami Freiburského osobnostného dotazníka a postojmi k drogám u obidvoch pohlaví vyplynulo, že existuje zhoda v dimenziách spontánna agresivita – neagresivnosť a emocionálna labilita – emocionálna stabilita v zmysle ich významnosti. Ak vezmeme do úvahy dosiahnuté skóre v týchto osobnostných premenných, znamená to, že u oboch pohlaví je spontánna agresivita v pozitívnom vzťahu k postojom k drogám. U dievčat vysokoškoláčok je v pozitívnom vzťahu emocionálna labilita a postoje k drogám u chlapcov vysokoškolákov to nemožno jednoznačne konštatovať. Významný záporný korelačný vzťah medzi postojom k drogám a maskulinitou sme našli u chlapcov vysokoškolákov. Znamená to, že aktívna, sebapresadzujúca sa osobnosť, sebaistá, pohotová, s vyrovnanou náladou, s málo telesnými ťažkosťami prejavuje negatívny postoj k drogám. U dievčat vysokoškoláčok existuje významný pozitívny vzťah medzi postojom k drogám a vzrušivosťou – pokojom, reaktívnou agresívnosťou- poddajnosťou, otvorenosťou – uzavretosťou. Ak opäť vychádzame z dosiahnutého hrubého skóre javí sa nám, že tento pozitívny vzťah platí skôr v zmysle postoj k drogám a pokoj, poddajnosť, uzavretosť. Na záver možno zhrnúť, že štruktúra vzťahov medzi osobnostnými vlastnosťami Freiburského osobnostného dotazníka a postojom k drogám u oboch pohlaví je rozdielna.

Ďalej sme predpokladali, že budú významné rozdiely v postojoch k drogám u vysokoškolákov z hľadiska religiozity. Výskumné zistenia sú uvedené v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Postoje k drogám u vysokoškolákov z hľadiska religiozity

	Študenti ateisti N=87	Študenti veriaci N=233	T-hodnota
Postoje k drogám	AM=18,45 SD=3,46	AM=17,45 SD=3,14	1,80

Zistili sme, že neexistujú významné rozdiely v postojoch k drogám u vysokoškolákov z hľadiska religiozity. Hypotéza sa nepotvrdila. Domnievali sme sa, že veriaci študenti budú zaujímať negatívnejšie postoje k drogám ako ostatní študenti. Z pohľadu kresťanskej viery sú drogy a ich užívanie odmietané.

Zhrnutie a záver

V našom výskume sme prezentovali problematiku postojov k drogám u vysokoškolských študentov z hľadiska ich osobnostných vlastností. Uvádzame nasledujúce zhrnutia.

1. Pravdepodobne existujú určité osobnostné predispozície, ktoré môžu viesť k drogovej závislosti.

3. Religiozita pravdepodobne nie je činiteľom, ktorý by významne ovplyvňoval postoje a vedomosti o drogách u vysokoškolákov.

Vzhľadom k tomu, že učitelia sa podieľajú na utváraní osobnosti žiakov, mali by disponovať poznatkami z oblasti negatívnych spoločenských javov. Znamená to, že v učiteľskej príprave je potrebné naďalej venovať zvýšenú pozornosť i kognitívnej príprave budúcich učiteľov. Učiteľ, ktorý bude disponovať bohatými a kvalitnými informáciami, bude môcť kompetentne riešiť drogové problémy, ktoré sa vyskytnú u študentov. Niekedy sme svedkami toho, že učitelia nie príliš citlivo riešia problémy drogových závislostí. Mládež v období puberty a adolescencie nemá ešte sformované trvalé hodnoty a postoje k svetu a sebe samému. Je to obdobie hľadania a utváranie vlastnej osobnosti. V tomto procese pôsobia mnohé vplyvy z užšieho i širšieho sociálneho prostredia. Niektoré z nich ako napr. skupiny vrstovníkov môžu negatívne ovplyvniť ďalšie smerovanie a vývin ich osobnosti. Je veľmi dôležité, aby učiteľ zreteľne vyjadroval negatívny postoj k drogám. Takýmto spôsobom môže predstavovať pre dospievajúceho vzor ako povedať droge nie. Duchovná orientácia osobnosti, náboženstvo, viera v Boha môže byť významným protektívnym činiteľom drogových závislostí. Duchovný rozmer osobnosti prispieva ku kvalite života, je jeho neodmysliteľnou súčasťou. D. Kováč (2001, s. 38) v tejto súvislosti uvádza „spiritualizáciou sa v podmienkach globalizácie sveta človek stáva v plnom zmysle slova efektívnou kultivovanou osobnosťou“. Na záver uvádzame myšlienku M. Zelinu (2001, s.41), ktorá vystihuje jeden z cieľov tejto štúdie: „Človek sa vždy, v každej chvíli rozhoduje, čím v najbližšom okamihu bude, akú kvalitu života bude prezentovať, žiť“.

Literatúra:

Antoničová, I. – Krajčová, N. 1998. Vzťah vysokoškolských študentov k alkoholu. In: Zborník Quo vadis výchova...? Zost. Ľ. Sobihardová. IUVENTA, 1998, s. 118 – 122.

Balcarová, M. – Tyrlík, M. 1996. Representace drogy u dlouhodobých uživatelů drog. In: Československá psychologie, 40, 1996, č. 6, s. 502 – 511.

HAMER, D. - COPELAND, P. 2003. Geny a osobnost. Praha: Portál, 2003, 250 s. ISBN 80-7178-779-5.

KOVÁČ, D. 2001. Integrovaná osobnosť – predpoklad zvládať „nebezpečný svet“. In: Zborník Psychológia pre bezpečný svet. Zost. Ivan Sarmány Schuller. Bratislava: STIMUL, 2001, 11 – 14. ISBN 80-88982-53-7.

KOVÁČ, D. 2001. (Dez-)integrita osobnosti-zdroj (ne)kvality života. In: Zborník „Kvantita verzus kvalita?“ Zost. Miroslav Jablonický. Bratislava: MV SR, 2001, 31 – 39. ISBN 80-968650-6-4.

Nociar, A. 2001. Alkohol drogy a osobnosť. Bratislava: Asklepios, 2001, 364 s. ISBN 80-7167-044-8.

Pavúk, A. 1998. Názory žiakov stredných odborných učilíšť na problematiku droga ich vlastné skúsenosti s drogami. In: Zborník Quo vadis výchova...? Zost. Ľ. Sobihardová. Bratislava: IUVENTA, 1998, s. 103 – 111.

Poliaková, E. 1999. Učiteľ a jeho postavenie v prevencii drogových závislostí. In: Ondrejko, P. – Poliaková, E.: Protidrogová výchova. Bratislava: SAV, 1999, 356 s. ISBN 80-224-0553-1.

Valihorová, M. 1998. Postoje mládeže k drogám a drogovým závislostiam. In: Zborník Quo vadis výchova...? Zost. Ľ. Sobihardová. Bratislava : IUVENTA, 1998, s. 83 – 90.

ZELINA, M. 2001. Kvalita života. In: Zborník Kvantita verzus kvalita? Zost. Miroslav Jablonický. Bratislava: MV SR, 2001, 40 – 49. ISBN 80-968650-6-4.

NEISTOTA – ISTOTA A JEJ STABILITA V KONTEXTE SOCIÁLNEHO UČENIA

Ivan SARMÁNY SCHULLER*, Eva GEREKOVÁ**

*Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

**Katedra psychologických vied FSV UKF Nitra

e-mail: expssarm@savba.sk, egerekova@ukf.sk

Príspevkom sa snažíme koncipovať vplyv sociálneho učenia resp. vplyv sociálno – psychologického výcviku v edukačnom prostredí na neistotu – istotu a stabilitu posunu v čase (rok po absolvovaní sociálno – psychologického výcviku) u žiakov staršieho školského veku.

Sociálno – psychologický výcvik, ako efektívna stratégia vo výchove a vzdelávaní, pracuje spôsobom malej sociálnej skupiny, využíva metódy a techniky aktívneho sociálneho učenia.

Aplikovaním sociálno – psychologického výcviku sme overovali jeho účinnosť v oblasti istoty, neistoty a stability posunov v čase u žiakov základnej školy resp. zníženie prejavov neistoty, zvýšenie tolerancie na neurčitú situáciu, podporu istoty v zmysle rozvíjania osobnej kapacity v zrelú osobnosť schopnú primerane fungovať v spoločnosti.

Jednotlivec sa snaží poznávať, objavovať, rozumieť a vysvetliť svoje správanie i správanie ostatných ľudí v sociálnych situáciách. Vytvára si svoj orientačný systém, ktorý mu umožňuje identifikovať významy situácií, do ktorých vstupuje a anticipovať dôsledky svojich reakcií v nich. V tejto súvislosti súhlasíme s tvrdením Kováča (1969, in Sarmány, 1999), ktorý považuje nezohľadnenie *neistoty a istoty* (ďalej N-I) za paradox medzi psychologickými poznatkami s psychickými javmi, pretože prežívanie N-I tvorí bežný obsah vedomia.

Na Ústave experimentálnej psychológie SAV v Bratislave sa začalo s experimentmi so subjektívnou N-I už v šesťdesiatych rokoch, kedy bola táto problematika vo vedeckom skúmaní pomerne neznámym pojmom. Subjektívna N-I sa vzťahuje na nejakú budúcu udalosť, a v rôznych verbálnych mutáciách a podobnostiach ju možno nájsť vo viacerých starších konceptoch, napr. ako subjektívnu pravdepodobnosť (Garner, 1962), správnosť subjektívnych domnienok a posudkov (Cohen a kol., 1957), subjektívne očakávaná užitočnosť v prípade modelu rozhodovania SEU (Edwards, 1961) a pod. Ani jeden z načrtnutých starších modelov však plne nevyčerpáva všetky situácie, odkiaľ môže prameniť prežívanie N-I.

Kováč (1969) za ďalšie zdroje neistoty považuje *percepčno – diferenciačné úlohy* (napr. skryté figúry) a napokon za jeden z najdôležitejších zdrojov vzniku N-I možno považovať *osobnosť človeka*.

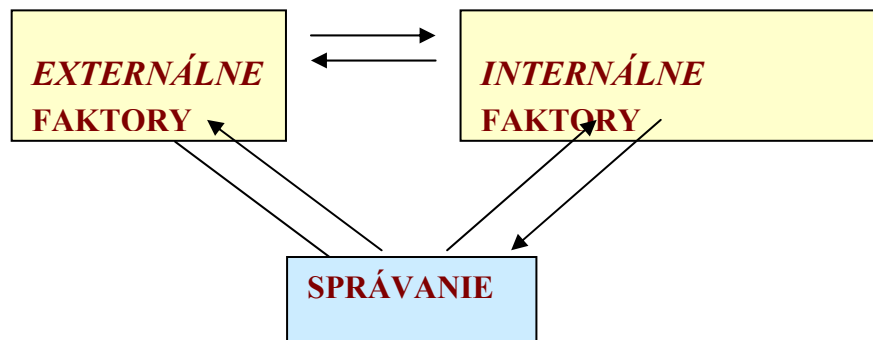
Výskumy s N-I (Kováč, 1969) poukázali na to, že prežívanie N-I sa iba v malej miere týkalo minulosti, častejšie sa vyskytovalo s hodnotením javov než hodnotenia budúcich udalostí. Ďalšie výsledky hodnotenia N-I vzhľadom na inteligenciu ukázali, že osoby s vyššou mentálnou úrovňou lepšie diskriminujú. Výsledky viacerých experimentov so senzorickou, percepčnou a kognitívnou neistotou potvrdili, že N-I môže vyplývať na jednej strane z nedostatku informácií, ale na druhej strane tvorí súčasť osobnostných vlastností. Ďalej N-I netvorí extrémne póly jedného prežívania, prežívanie stupňa N-I je závislé od zložitosti kognitívnej situácie, je interindividuálne odlišné, a nie je možné bez verbalizácie (Kováč, 1969).

Zložitost' vzájomného pôsobenia jednotlivých systémov a subsystémov, či už v intenciách celého zložitého systému, alebo v protiklade s ním, tvorí základný prístup ku skúmaniu intrapsychických väzieb. Napr. zvýšená anxiózna osobnosť (emočný subsystém) nedokáže svojím poznaním (kognitívny systém) upraviť tento stav na normu a v dôsledku toho

prakticky zlyháva neraz aj štruktúrovo bohatý a spoľahlivo fungujúci systém osobnosti (Kováč, 1985).

V niektorých novších prácach odborníci vychádzajú z predpokladu napr. Weary, Edwards (1994), že väčšina ľudí z času na čas pociťuje neistotu v pochopení príčiny alebo príčin nejakej udalosti a predpokladajú, že existujú stabilné individuálne rozdiely, ako ľudia pociťujú neistotu a v schopnosti identifikovať a pochopiť kauzálne podmienky, predovšetkým sociálnych udalostí.

V tejto súvislosti Bandura (in Výrost, Slaměnik, 2001) uvádza, že spracovávanie sociálnych informácií nie je výsledkom mechanickej kombinácie vonkajších a vnútorných vplyvov, ale *dynamický proces vzájomných interakcií resp. recipročný determinizmus* : obr. 1



Obr.1: Bandurov model recipročného determinizmu

Pri rozvíjaní sociálnych spôsobilostí sa v psychológii využívajú **princípy aktívneho sociálneho učenia**, ktoré plnia významnú funkciu v každodennom živote človeka. Aktívne sociálne učenie chápe Heron (in Oravcová 2000) ako učenie založené na poznávaní prostredníctvom osobnej skúsenosti, kedy sa študent dostáva do priameho kontaktu s predmetmi, postupmi, pojmami a to doslova alebo symbolicky. Vnútorne na zážitok reaguje a navonok svoje prežívanie reflektuje, či už priamo, bezprostrednou reakciou, alebo sprostredkované – zážitok spracúva neskôr verbálne, kresbou, pohybovo, dramaticky. Pont (1996) hovorí, že skúsenostné učenie zdôrazňuje význam aktuálnej skúsenosti a analytické psychické procesy, ktoré jednotlivec používa k analýze skúsenosti. Účastníci aktívneho učenia často zdôrazňujú rýchle a ľahké naučenie sa obsahu, uchovávajú si dlhšie poznatky, žiak vniká do obsahu učiva nenásilne. Houška (1991) nazýva toto učenie *mimoúmyslným učením*, Heron (1993) učením sa "popri", Kovaliková (1996) ilustruje tento efekt čínskym prísloviem: "Ak mi niečo povieš, zabudnem to, ak mi to ukážeš, zapamätám si to, ale ak to urobím, pochopím to".

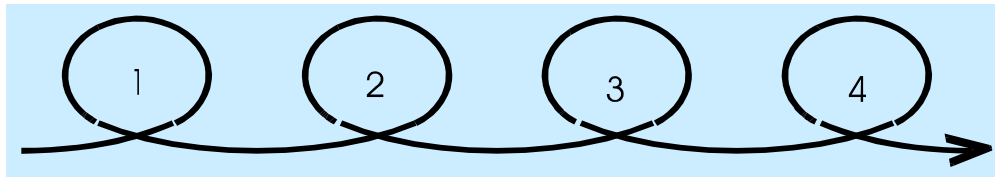
Sociálno – psychologický výcvik (ďalej SPV) predstavuje známy a rozšírený variant zážitkovej formy učenia v oblasti aplikovanej sociálnej psychológie.

Podstata SPV spočíva v pôsobení aktivít, zážitku na účastníka, v jeho vhlade do situácií a v nácviku nového správania, prežívania, hodnotenia a cítenia (Zelinová, in Zelina, 1998).

Významné podľa Hermochovej (1981) je, že si účastníci výcviku uvedomujú a vnútorne prežívajú skutočnosť, že je reálne možné zmeniť správanie jednotlivca určitým smerom, napriek náročnosti, vyplývajúcej z preučovania dlhodobu fixovaných stereotypov. Dôležitým výcvikovým momentom sa stáva to, že v procese výcviku majú účastníci možnosť získať informácie o sebe a svojom správaní, čo v reálnom živote nie je možné vzhľadom na konvenčné spoločenské normy.

Každý účastník skupiny prežíva skupinové procesy inak, inde vidí vrcholy a inde najnižšie body vývoja skupiny, má ich spojené s odlišnými zážitkami (Hermodchová, 1991), preto proces

výcviku nemožno považovať za lineárny, ale špirálovitý, ktorý Miles (in Antons,1992) graficky znázornil takto :



V ý s k u m

Výskumné ciele, hypotézy:

Cieľom nášho výskumu je overenie efektu SPV resp. zistiť vplyv aplikácie zážitkového učenia na fenomén istoty - neistoty z hľadiska redukcie neistoty, zvýšenia tolerancie na neurčitost' situácie (či je jednotlivec schopný efektívnym spôsobom dosiahnuť istotu) u slovenských i dánskych detí, čo následne kroskultúrne komparujeme. Zisťujeme zotrvanie resp. stabilitu posunov v čase meraním po roku v sledovanej oblasti.

Vzhľadom na vyššie uvedené ciele predpokladáme, že efekt sociálno-psychologického výcviku sa prejaví v zvýšení istoty, v redukcii neistoty a stabilitou posunu v čase.

Výskumná vzorka

Výskumu sa zúčastnilo spolu 158 žiakov Základnej školy v Gbeloch a Základnej školy v Aabybro v Dánsku. *Experimentálnu skupinu I* (ďalej ES I) tvorilo 14 žiakov (9 dievčat, 5 chlapcov) Základnej školy v Gbeloch 6. ročníka, priemerný vek 12 rokov, *Experimentálnu skupinu II* (ďalej ES II) 18 žiakov (11 dievčat, 7 chlapcov) Základnej školy v Aabybro v Dánsku 8. ročníka, priemerný vek 14 rokov, *Experimentálnu skupinu III* 27 žiakov Základnej školy v Gbeloch 6. ročníka (6.d), priemerný vek 12 rokov, *Experimentálnu skupinu IV* 27 žiakov Základnej školy v Gbeloch 6. ročníka(6.b), priemerný vek 12 rokov, *Kontrolnú skupinu I* (ďalej KS I) (bez účasti na výcviku) tvorila náhodne vybraná skupina 40 žiakov Základnej školy v Gbeloch a *kontrolnú skupinu II* (KS II) 32 žiakov Základnej školy v Aabybro v Dánsku.

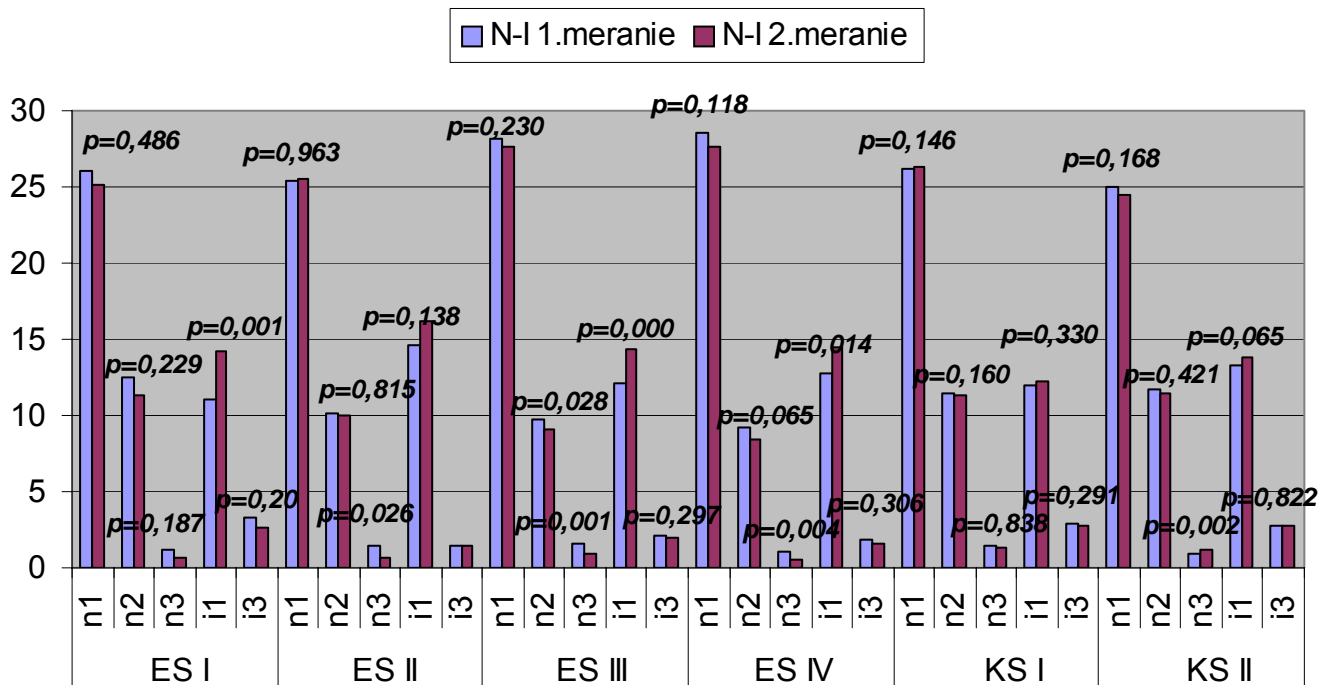
Metódy

Škála neistoty-istoty (N-I, Kováč, 1969) obsahuje 54 tvrdení, kde probant sa rozhoduje medzi dvoma alternatívami hodnotenia situácie nútenou voľbou. Zachytáva päť stupňov neistoty – istoty :

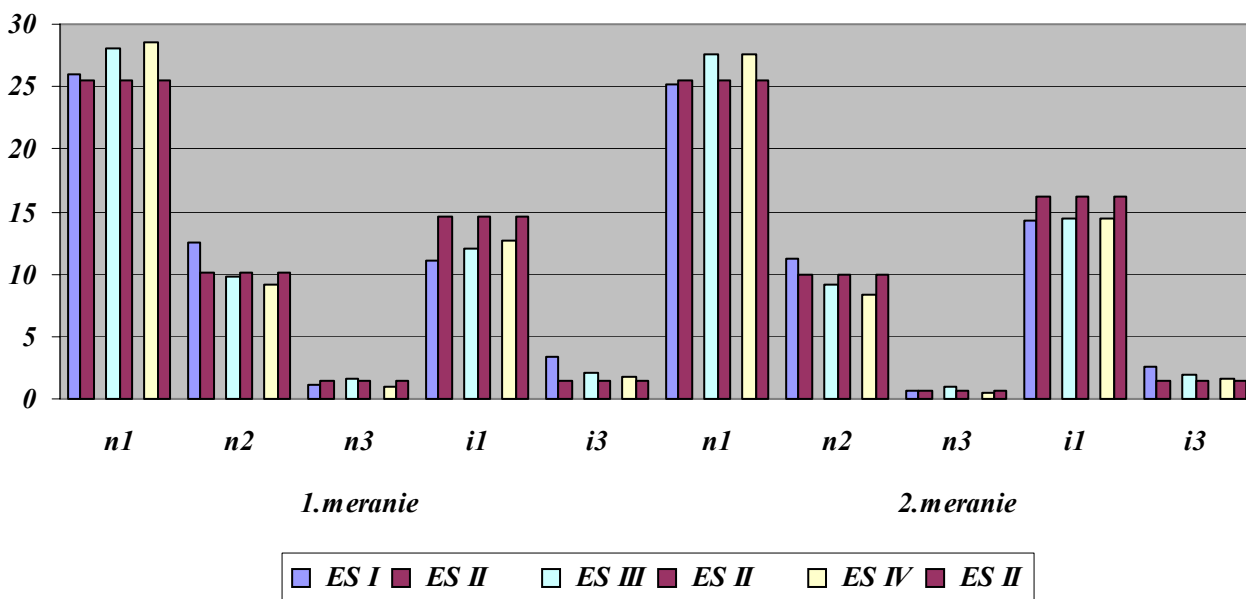
- a/ I1 – normálna istota
- b/ I3 – patologická istota
- c/ N1 - normálna neistota
- d/ N2 – zvýšená neistota
- e/ N3 – patologická neistota

Výsledky

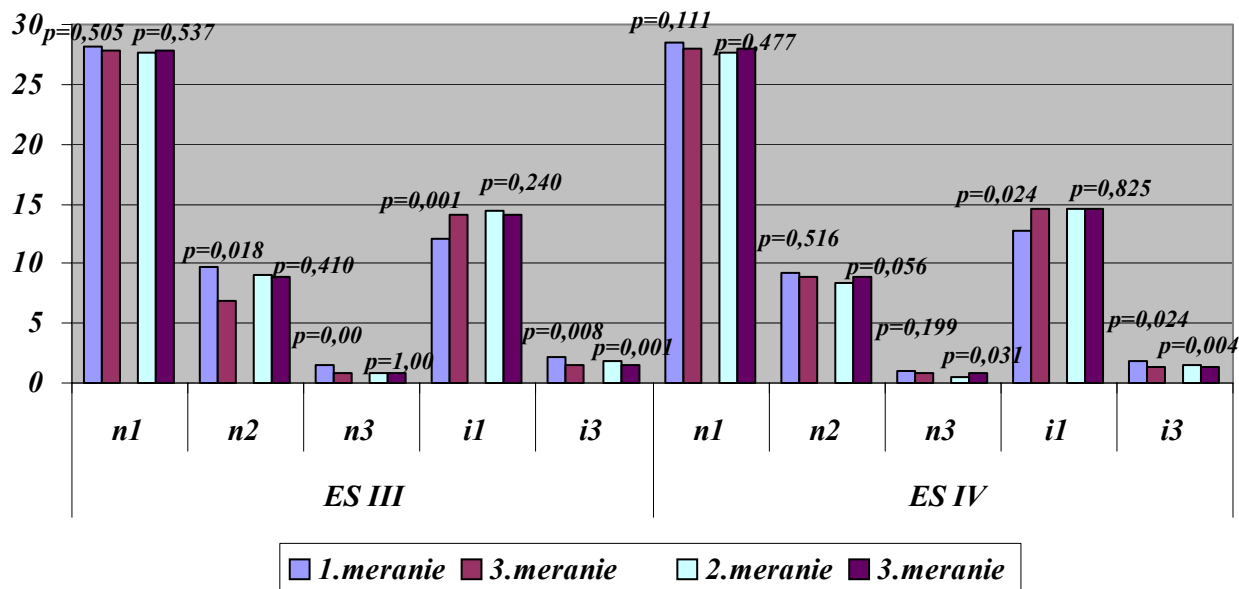
Graf 1: Významnosť rozdielov v škále Neistota – istota (N-I) v 1. a 2. meraní



Graf 2: Porovnanie priemerných hodnôt v N-I medzi slovenskými a dánskymi deťmi



Graf 3: Významnosť rozdielov v N-I v 1., 2. a 3. meraní (meranie po roku absolvovania SPV)



Analýzou výsledkov škály neistota – istota N-I sme po absolvovaní SPV zistili vo všetkých piatich stupňoch neistoty (N1 – normálna neistota, N2- zvýšená neistota, N3 – patologická neistota) u slovenských detí (ES I, ES III, ES IV) a dánskych detí (ES II) posun v smere poklesu neistoty a podpory istoty (graf 1).

Signifikantný vzostup hodnôt nastal v kategórii I1 – normálna istota vo všetkých skupinách slovenských detí. Účastníci sa po absolvovaní SPV hodnotili ako sebaistejší, s väčšou sebadôverou, sebaúctou, úprimnejšie vyjadrovali svoje vlastné myšlienky a pocity, redukovali prejavy sebaponíženia, menejcennosti a slabosti.

V tomto smere považujeme štatisticky významný nárast hodnôt v kategórii I1 (normálna istota) za pozitívny ukazovateľ.

V kategórii N3 (patologická neistota) sme zistili významnosti u detí ES III a ES IV. V dimenzii N2 (zvýšená neistota) sme zaznamenali štatisticky preukázny rozdiel medzi prvým a druhým meraním vplyvom SPV u detí ES III, u detí ES IV sme zistili pokles na hranici významnosti ($p=0.06$).

V ostatných stupňoch neistoty N1 a I3 sme zaznamenali pokles hodnôt vo výstupnom oproti vstupnému meraniu. Tieto rozdiely nedosahujú hladinu štatistickej významnosti.

U dánskych detí (ES II) sme namerali signifikantný pokles hodnôt v stupni neistoty N3 – patologická neistota smerom k adaptívnejšej forme správania v zmysle redukcie neistoty, sebaponíženia, menejcennosti a slabosti. V tejto súvislosti tvrdí Kohoutek (1999), že mnoho ľudí obtiažne zvláda interpersonálne problémové situácie kvôli svojej nesmelosti, plachosti a neschopnosti presadiť svoje oprávnené požiadavky. Kováč (1969) považuje za jeden z najdôležitejších zdrojov vzniku N-I osobnosť človeka. V tomto prípade vzniká N-I nielen v konkrétnej stimulačnej situácii, ale je i istým výsledkom minulej skúsenosti jednotlivca (In: Sarmány, 1999).

V ostatných stupňoch neistoty sme zistili posuny, ktoré nie sú štatisticky významné.

Porovnaním priemerných hodnôt ES I, ES III a ES IV (slovenské deti) a ES II (dánske deti) pozorujeme vyššie skóre u slovenských detí oproti dánskym deťom v prvom i druhom meraní

v stupňoch N1, N2, I3 a nižšie v stupňoch I1, i keď sa v druhom meraní hodnoty slovenských detí približujú k hodnotám dánskych detí (graf 2).

Podobne i porovnaním KS I (slovenské deti) a KS II (dánske deti) pozorujeme vyššie hodnoty KS I oproti KS II v tých istých stupňoch neistoty ako v ES I, ES III, ES IV oproti ES II.

Z uvedeného možno poznamenať, že dánske deti sa javia sebaistejšie, s menšou mierou pocitov menejcennosti, sebaponíženia, nedôvery vo vlastné schopnosti, čo interpretujeme v súlade s Blatným (2001) ako potvrdenie toho, že v individualistických spoločnostiach, typických pre západnú kultúru, je kladné hodnotenie vlastného života spojené s rozvíjaním vlastného ega, autonómie, sebaapresadením, úspechom a sebahodnotením.

Kľúčovým bodom SPV je efekt (účinnok), teda to, čo sa po absolvovaní výcvikového programu preniesie do každodenného života účastníkov a do značnej miery ho ovplyvní i zotrúva v priebehu času. Snažili sme sa overiť stabilitu resp. zotrúvanie signifikantného posunu v smere vyššej istoty a redukcie neistoty v ambivalentných sociálnych situáciách v čase a to meraním po roku, ktoré sme nazvali 3. meranie.

Meranie po roku z hľadiska dostupnosti účastníkov experimentálnych skupín sme realizovali u slovenských detí ES III a ES IV.

Významne vyššie skóre v kategórii I1, a nižšie v I3 sme zistili u detí ES IV porovnaním vstupného merania (1. meranie) a merania po roku (3. meranie) (graf 3). Porovnaním záverečného výstupu (2. meranie) s výstupom po jednom roku (3. meranie) grafom 3 nepozorujeme štatistické významnosti v I1, čo interpretujeme ako zotrúvanie významného posunu v smere vyššej istoty aplikáciou SPV po uplynutí času jedného roka. V N2 (zvýšená neistota), N3 (patologická neistota) a I3 (patologická istota) zisťujeme signifikancie v smere vyššieho skóre v N2, N3 a nižšieho skóre v I3. V prípade kategórie I3 sa stabilita posunu v čase nepotvrdila, účastníci mali tendenciu vrátiť sa späť k zaužívaným stereotypom. V kategórii N2 a N3 sme signifikancie porovnaním prvého a tretieho merania nezistili, čo vypovedá o nestabilite posunu v týchto dimenziách. Paradoxný je štatisticky významný vzostup zvýšenej a patologickej neistoty porovnaním záverečného merania a merania po roku, čo značí o vplyve antecendentných premenných v negatívnom zmysle na deti ES IV v priebehu jedného roka.

Popelková (2003) výskumne overuje stabilitu resp. trvácnosť zmien správania v čase, opiera sa o myšlienky Rogersa (1997, 2000), podľa ktorého skúsenosti z výcvikovej skupiny majú tendenciu prenášať sa prechodne alebo natrvalo do ďalších vzťahov. Zároveň Rogers uvádza ako najbežnejší nedostatok intenzívnych skupín krátku trvácnosť zmien správania, prípadne nedostatočné spracovanie problémov, ku ktorým viedlo hlboké sebaodhalenie niektorých jednotlivcov vplyvom intenzívnej skupinovej práce.

Významne nižšie skóre v kategórii N2, N3, I3 a významne vyššie skóre v I1 sme zistili u detí skupiny ES III porovnaním vstupného merania (1. meranie) a merania po roku (3. meranie) (graf 3). Položili sme si otázku, či na zotrúvanie posunu v čase nemali vplyv okrem sociálno – psychologického výcviku i iné premenné v priebehu roka. Je potrebné zohľadniť i vývinové aspekty zrenia počas celého roka, čo sme sa snažili overiť porovnaním záverečného výstupu (2. meranie) s výstupom po jednom roku (3. meranie).

V sledovanej oblasti sa nepreukázal štatisticky významný rozdiel medzi 2. a 3. meraním u detí ES III, čo vypovedá o potvrdení a zotrúvaní výsledného účinku v smere vyššej istoty a nižšej neistoty u detí ES III. V tomto smere súhlasíme s tvrdením Sarmányho Schullera, Gerekovej (2002), ktorí vychádzajú z predpokladu, že schopnosť redukovať neurčitost

situácie (efektívnym spôsobom dosiahnuť istotu) sa významne viac viaže i na vyššiu schopnosť riešiť nové alebo zvládať záťažové situácie.

Zhrnutím vyššie uvedených výsledkov v škále neistota-istota (graf 1, 2, 3) možno konštatovať, že signifikantný nárast hodnôt v kategórii I1 – normálna istota a pokles v kategórii N3-patologická neistota, I3 – patologická istota, štatisticky významné potvrdenie zotrvania resp. stability posunu v priebehu jedného roka v kategórii I1 smerom k vyššej istote aplikáciou SPV u detí ES III a ES IV, svedčia o pozitívnych tendenciách správania sa účastníkov experimentálnych skupín v zmysle väčšej uvoľnenosti, spontánnosti, autenticity a v znížení výskytu anxiózných prejavov.

POUŽITÁ LITERATÚRA

1. **Antons, K.** : Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken, 5. überarbeitete und ergänzte Auflage. Verlag für Psychologie, Göttingen, 1992.
2. **Blatný, M.**: Osobnostné determinanty sebahodnotenia a životnej spokojnosti : medzipohlavné rozdiely. Československá psychologie 2001, č.6.
3. **Hermochová, S.** : Metódy aplikované sociálnej psychológie III. Postupy k poznávaniu a ovplyvňovaniu skupinové situácie. Dom Techniky ZVSVTS, Bratislava, 1991.
4. **Hermochová, S.** : Sociálne psychologický výcvik. Techniky SPV. SPN, Praha, 1981.
5. **Kohoutek, R.** : Psychologie zdraví pro učitele a vychovatele. In : Zborník Učitelé a zdraví 2, Brno, 1999, s. 15-38.
6. **Komárková, R., Slaměnik, I., Výrost J. (Eds.)** : Aplikovaná sociální psychologie III, Sociálněpsychologický výcvik. Grada Publishing, 2001.
7. **Komárik, E., Zelina, M.** : Humanizácia výchovy I. Zborník priebežných výsledkov výskumnej úlohy "humanizácia školstva". Grant Vega, Bratislava, 1998.
8. **Kováč, D.**: Subjektívna neistota-istota v senzorickej, percepčnej a kognitívnej rozlišovaní, In: Percepčia v intermodálnom a intramodálnom kontexte, Záverečná správa úlohy X-18-1/1, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava 1969.
9. **Oravcová, J.** : Aktívne učenie a jeho miesto vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov. [http : /www.pedf.cuni.cz/iso/svi/vydavatelstvi/ucitel/ref/oravcova.html](http://www.pedf.cuni.cz/iso/svi/vydavatelstvi/ucitel/ref/oravcova.html), 2000
10. **Popelková, M.** : Vplyv dvoch typov sociálno – psychologického výcviku na vybrané interpersonálne a osobnostné premenné. In: Zborník Intervenčné programy v príprave pracovníkov v pomáhajúcich profesiách. Nitra: FFUK, 2003, v tlači
11. **Sarmány Schuller, I.**: Neistota – istota / prípad kauzálnej neistoty. In: Reflexie súčasnej psychológie na Slovensku, Zborník príspevkov IX. zjazdu slovenských psychológov, STIMUL, Bratislava 1999
12. **Sarmány Schuller, I., Gereková, E.** : Kros-kulturálne porovnanie osobnostného konštruktú potreby štruktúry (Dánsko-Slovensko) In: Zborník Sociálne procesy a osobnosť, Spoločensko vedný ústav SAV, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Košice 2002

EMOCE V INTERPERSONÁLNIÍCH VZTAŽÍCH

Ivan SLAMĚNÍK

Filosofická Fakulta, Univerzita Karlova, Praha

slamenik@ffcuni.cz

Emoce v sociálněpsychologickém chápání jsou považovány za důležitý činitel utváření a trvání interpersonálních vztahů, a stejně tak charakter emoční vazby mezi dvěma lidmi spoluurčuje povahu vztahu. Trvalejší emoce jako ukazatel vzájemné vazby mohou být vyjadřovány opakovaně týdny až roky, ale přitom samotná exprese emocí trvá několik vteřin až minut. Proč tedy mají emoce tak důležitou úlohu v interpersonálních vztazích?

Z emočního výrazu můžeme velmi rychle usuzovat na prožívání, potřeby, postoje, názory k probíhajícímu událostem a regulovat tak průběh interakce. Zároveň tyto rychle a často mimovolně probíhající emoční reakce se skládají do mozaiky, ze které se odvozuje vzájemné porozumění, náklonnost, důvěra, nebo naopak, nepochopení, nesoulad, odtažitost, nedůvěra. Výsledkem je, stručně a zjednodušeně řečeno, emoční vřelost nebo chladnost, jež se stávají podstatným znakem vztahu. Toto celkové emoční klima pak zaručuje, že v interakci vzájemně vyvolávané emoce víceméně korespondují druhem i intenzitou. Vyjádření emocí je vodítkem pro chování vlastní i jiných; např. dítě vyjádří rozpaky nebo obavu z neznámého předmětu či nejednoznačné situace a očekává od rodičů vyjádření o bezpečnosti či škodlivosti předmětu nebo situace.

V interpersonálních vztazích se emoce vyskytují přinejmenším ve dvojí podobě: jako jednoduché emoce v průběhu interakce a jako složitější emoce vyjadřující vztah mezi lidmi. Tyto dvě podoby spolu složitě souvisejí v závislosti na typu vztahu, který může být určen na širokém kontinuu od náhodných či povrchních známostí až po těsné, důvěrné vztahy. Pojmem interpersonální vztah se vyjadřuje vzájemně závislé chování dvou lidí, kdy změna chování jednoho vede s jistou pravděpodobností ke změně chování druhého partnera. Za těsné vztahy jsou považovány takové, kdy vzájemné změny chování jsou vysoce závislé na chování partnerů především vůči sobě.

Emocionální expresi lze vymezit jako verbální a neverbální projevy, které vypovídají o prožívání, přičemž výraz a prožívání nemusí korespondovat. Typ vztahu je mimo jiné charakterizován mírou a spontánností projevované emocionality.

Otevřenost a spontánnost emočního projevu je přímo závislá na těsnosti vztahu. V interakcích u vztahů povrchních či náhodných známostí lidé projevují jednoduché emoce, které většinou dobře kontrolují (potlačují, zastírají, hrají). Emoce zde mají situační charakter a v zásadě vyjadřují sociálně konstruovaný význam připisovaný dané situaci. Chování jako celek, tedy včetně emocionální složky, probíhá více podle společenských norem a zvyků. V interakcích lidí, kteří jsou v těsných, důvěrných vztazích, působí jednoduché emoce na pozadí pevnějších a trvalejších citových vazeb. Emoce jsou projevovány spontánně a sdělují nejen stav samotného aktéra, ale také zájem a starost o druhého. Možnost projevit emoce a přesvědčení (nebo alespoň domnění), že jim druhý rozumí, přispívají podstatnou měrou k subjektivní pohodě člověka a k posílení vztahu. To je také důvod, proč se lidé nebojí v těchto vztazích (na rozdíl od povrchních) projevit emoce negativní. Ochota vyjádřit pozitivní emoce se vyskytuje ve většině vztahů, ale ochota vyjádřit negativní emoce se zvyšuje s těsností vztahu.

Lidé na jedné straně starosti, problémy, obavy a s nimi spojené negativní emoce skrývají, na druhé straně vyhledávají příležitost mluvit o nich. Vysvětlení tohoto jistého paradoxu spočívá právě v těsnosti vztahu. Známa pravda, že „sdělená bolest - poloviční bolest“ je chápána také jako strategie zvládnutí složitých životních situací. J. W. Pennebaker se svými spolupracovníky (Pennebaker, 1997, 1999; Smyth, Pennebaker, 1999) provedl sérii

výzkumných studií, ve kterých zkoumal vliv možnosti vyjádřit pocity vztahující se k traumatickým událostem na fyzické a psychické zdraví. Jedna skupina dobrovolníků (nezaměstnaní, ovdovělí, těžce nemocní) měli každý den asi 20 min. psát či mluvit o svých pocitech spojených s traumatizující událostí, zatímco druhá skupina o věcech zcela běžných a nevýznamných. Autoři prokázali, že možnost vyjádřit své pocity vede objektivně ke zlepšení fyzického i psychického stavu. Zlepšení ovšem nastává až s určitým odstupem času, bezprostředně po vyjádření se lidé cítili hůře a zvyšovala se úroveň fyziologické aktivity.

V běžném životě jednoznačně převažují situace, kdy lidé vyjadřují své pocity jiným lidem. Ačkoli potřeba sdělit smutek či trápení je silná, často dlouze váhají, protože se obávají, že budou působit trapně, obtěžovat nebo dokonce děsit někoho jiného. Efekt zmírnění, úlevy od negativních pocitů nastane totiž jen tehdy, když druhý reaguje empaticky, s pochopením, s porozuměním, nebo alespoň neodmítavě. Za těchto okolností v běžném životě (i v klinické praxi) nastává zlepšení psychického stavu jedince. Ubývá negativních a přibývá pozitivních emocí a zvyšuje se sebehodnocení, především proto, že lidé lépe porozumí svým pocitům, změni přístup k nim, hledají řešení dané situace. Slovní vyjádření pomáhá rozpoznat, pochopit a vysvětlit emocionální stavy. Původně nejasné, jakoby monolitní pocity, se stávají jasnějšími a určitějšími, dostávají se pod rozumovou kontrolu. Čím lépe lidé rozumí svým emocionálním stavům, tím lépe jsou schopni zvládat je.

Expresí zvláště negativních emocí silně ovlivňuje interpersonální vztah. Naplněná důvěra a očekávané pochopení při sdělování bolestných pocitů nejen snižuje míru negativního prožívání, ale mění i samotný vztah. Vyjádření emocí přispívá k lepšímu poznání, ale zároveň příjemci sděluje důvětu a očekávání, že partner se bude chovat obdobně. Tímto způsobem se zvyšuje intimita a závazek jako podstatné charakteristiky těsného interpersonálního vztahu. To platí zejména při expresi strachu, obav, smutku, kdy se spíše předpokládá reakce soucitu, uklidnění, povzbuzení. Jestliže partner reaguje přehlížením, zlehčováním, odmítnutím, rozpaky či dokonce opovržením nebo znechucením, vede to většinou k narušení těsnosti vztahu.

Reakce partnera je samozřejmě závislá na pochopení sdělovaného a také ochotě poskytnout pomoc či oporu. Někdy stačí naznačit pochopení, jindy je žádána rada či pomoc. L. C. Miller a J. H. Berg (1984) rozlišili konverzační reakce, které obsahují zájem a pochopení pro sdělované pocity, a vztahové reakce, které zahrnují chování adresované potřebám partnera v interakci. Při neochotě či nemožnosti očekávaně reagovat se pak člověk cítí přinejmenším zklamán. Na druhé straně jsou lidé, kteří umí své sociální okolí doslova zaplavit svými nářky. Mnozí se pak cítí bezradní a mají tendenci z takové situace uniknout či vůbec omezit interakce ve vztahu (s vlastním odůvodněním „pomož si sám/a“).

Partneři při interakci mají tendenci udržovat přibližně stejnou úroveň hlasitosti a rozsah řeči. Když ale jeden začne v hněvu křičet, druhý převážně reaguje také zvýšením intenzity hlasu a nabuzením zlosti. Hněv tak vyvolává spíše odvetnou reakci než pochopení. Vzorec chování v dyadické interakci vyvolaný projevy těchto negativních emocí je znám jako negativní eskalační cyklus. Během tohoto cyklu dochází k tomu, že každé vyjádření negativní emoce vyvolává u partnera ještě silnější negativní odezvu. Vzájemné reakce směřují spíše k ublížení než pochopení a řešení situace. Mnozí autoři (např. J. M. Gottman, R. W. Lewenson, 1986) poukazují na to, že negativní eskalační cyklus dobře rozlišuje harmonické a disharmonické vztahy a že je poměrně úspěšným prediktorem budoucnosti vztahu.

Vyjádření negativních emocí sociálně přijatelným způsobem zvyšuje pravděpodobnost poskytnutí opory. Zveličování a přehánění negativních pocitů, přílišné soustředění se na sebe sama, neprojevoování ochoty ke zvládnutí daného stavu, více či méně skryté útoky na osobu naslouchající (třeba jako viníka současného stavu) nebo tendence k manipulování nevyvolávají přílišnou ochotu k porozumění a pomoci. Příjemce zvažuje a vyhodnocuje, nakolik jsou projevené pocity reálné a pro osobu (případně i jeho samotného) ohrožující, zda

a jakou pomoc je schopen poskytnout, nakolik tato událost posílí nebo oslabí vztah k partnerovi.

Jedním ze znaků těsnosti vztahu je také vzájemná odpovědnost, starost a péče o druhého. Pocity odpovědnosti se zvyšují s těsností vztahu a projevují se např. pocitem viny, empatickým smutkem či empatickou radostí. Pocit viny ve vztahu vzniká tehdy, když se člověk z nějakého důvodu zachová vůči druhému nevhodně a ohrozí tak jeho subjektivní pohodu, nebo když nereaguje na jím sdělované potřeby. Empatický smutek se vyznačuje prožíváním soucitem a lítostí nad neštěstím druhého a obavou, zda situaci zvládne. Empatická radost pramení z úspěchu druhého a je prožívána jako něco žádoucího a prospěšného pro druhého. Prožívání těchto emocí signalizuje vysoký stupeň těsnosti vztahu a zároveň vyšší pravděpodobnost vyjádření těchto emocí. Sdělování odpovědnosti, starosti a péče o druhého také zvyšuje intimitu a závazek ve vztahu.

Míra odpovědnosti za druhé není závislá jen na těsnosti vztahu. I v těchto vztazích může vznikat asymetrie, kdy jeden cítí více odpovědnosti za druhého (typický je vztah matky k dítěti), nebo např. kdy lidé s vysokou tendencí k přesvědčení, že jiní jsou za ně odpovědní, si častějšími emocionálními reakcemi vynucují pozornost a pomoc. Někteří lidé mají chronicky vysokou tendenci k přesvědčení, že jiní jsou odpovědní za jejich potřeby a chronicky silnou tendenci obracet se na ně o pomoc (M. S. Clark, J. Fitness, I. Brissette, 2003). Jiní lidé vůbec nevěří, že by jim někdo pomoc poskytl a na okolí se neobracejí, většinou také „nevidí a neslyší“ výraz emocí u jiných.

Lidé, kteří se dívají na jiné jako odpovědné za jejich potřeby, nejen ochotněji vyjadřují více emocí, a zřejmě také více emocí prožívají, ale více reagují na vlastní prožívání vyhledáváním jiných. Ti, kteří považují jiné za níže odpovědné vůči jejich potřebám, vyjadřují emoce v menší míře, prožívají méně intenzivní emoce a na vlastní negativní pocity reagují uzavřením se, vzdálením se od jiných lidí (Clark, Fitness, Brissette, 2003).

Mnoho autorů poukazuje na to, že právě „prostor“ mezi dvěma osobami je místem, kde se lidské emoce projevují nejintenzivněji a v nejrozmanitějších podobách. Schopnost vnímat emoce vlastní i jiných lidí a užívat je při rozhodování o dalších aktech jednání a chování v průběhu krátkodobých interakcí i při trvání dlouhodobějších těsných vztahů se považuje za jednu z důležitých podmínek sociálně úspěšného chování.

P. Salovey a J. D. Mayer (1990) přišli s pojmem emoční inteligence, kterou definovali jako určitou formu sociální inteligence, obsahující schopnost vnímat emoce vlastní i jiných, schopnost pojmenovat je a využívat sdělované informace při chování v sociálních interakcích. Autoři podle svého vlastního vyjádření chtěli upozornit na to, že lidské schopnosti se nevyčerpávají kognitivními procesy, že emoce nelze nahlížet jen jako rušivý prvek v kognici, ale že tvoří nedílnou součást lidských schopností. Během poměrně krátké doby se emoční inteligence stala velmi populárním i diskutovaným pojmem (např. C. E. Izard, 2001), který jeho autoři postupně strukturovali do čtyř hierarchicky uspořádaných skupin schopností (Mayer, Salovey, 1997; Salovey, Woolery, Mayer, 2003): 1. percepce, ohodnocení a výraz emocí, 2. emoční facilitace kognitivních procesů, 3. porozumění a analýza emočních informací a využití emočních poznatků, 4. regulace emocí. Vznikly nástroje k měření emoční inteligence (např. Schutte et al., 1998; podrobnější přehled viz Salovey, Woolery, Mayer, 2003, s. 290 – 294).

Všechny čtyři substrukтуры se podílejí na účelném chování v interpersonálních vztazích a jsou spojeny se sociálními schopnostmi a dovednostmi. Základem je schopnost vnímat emoční signály a umět je pojmenovat. Z tohoto základního předpokladu se odvíjejí možnosti dalšího využití emočně laděných informací pro chování v interakcích. Přesné rozpoznání emočního výrazu je důležité zejména pro pochopení a analýzu emočních informací a jejich využití pro efektivní reakci, ale stejně tak pro regulaci vlastního emočního výrazu. Je zřejmé, že tyto schopnosti jsou závislé na kognitivní úrovni i sociální zkušenosti.

Mnohé výzkumy dokládajú, že schopnosť vnímať a označiť emócie je prediktorom úspešnosti sociálneho chovania. Nízka schopnosť emočnej komunikácie nepriaznivo ovplyvňuje interpersonálne vzťahy. Sociálne prostredie obecné reaguje negatívne na situačne neadekvátne vyjadrenie emócií, jehož príčinou je najčastejšie chybné vyhodnotenie emočne sdělovaných informácií jinými. Lidé s vysokou schopnosťou rozumieť emóciám vlastným i jiných jsou úspěšnější v sociálních interakcích a snadněji vytváření a udržují dlouhodobé těsné vzťahy. Tito lidé dokáží i při nevyrovnanosti emoční inteligence v dyadickém vzťahu efektivně regulovat chování vlastní i jiných, a proto jsou žádanými partnery. Schopnost rozumět a vysvětlit emoční stavy jiných, vhodně na ně reagovat, přináší uspokojení lidem, kteří jsou většinou svým okolím považováni za sociálně neobratné. Trpí pocitem nepochopení, ale přitom nepřipouštějí, že příčinou je jejich špatná emocionální komunikace. Ta samozřejmě nemusí být jedinou příčinou jejich problémových vzťahů se sociálním prostředím, ale často bývá příčinou velmi podstatnou. Ukazuje se, že emoční inteligence je jedním ze základních stavebních prvků interpersonálních vzťahů.

Literatura

- Clark, M. S., Fitness, J., Brissette, I. (2003). Understanding people's perceptions of relationships is crucial to understanding their emotional lives. In G. J. O. Fletcher, M. S. Clark, *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes*. Oxford, Blackwell Publishers, 253 – 278.
- Gottman, J. M., Levenson, R. W. (1986). Assessing the role of emotion in marriage. *Behavioral Assessment*, 8, 31 - 48.
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1(3), 249 – 257.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*. New York, Basic Books, 3 – 31.
- Miller, L. C., Berg, J. H. (1984). Selectivity and urgency in interpersonal exchange. In V. J. Derlega (Ed.), *Communication, intimacy, and close relationships*. New York, Academic Press, s. 161 - 206.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8, 162 - 166.
- Pennebaker, J. W. (1999). The effects of traumatic disclosure on physical and mental health: The values of writing and talking about upsetting events. *International Journal of Emergency Mental Health*, 1, 9 - 18.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185 – 211.
- Salovey, P., Woolery, A., Mayer, J. D. (2003). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. In G. J. O. Fletcher, M. S. Clark, *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes*. Oxford, Blackwell Publishers, s. 279 – 307.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167 – 177.
- Smyth, J. M., Pennebaker, J. W. (1999). Sharing one's story: Translating emotional experiences into words as a coping tool. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works*. New York, Oxford University Press, s. 70 - 89.

ŠTÝLY UČENIA A ÚSPEŠNOSŤ UČENIA SA NEZAMESTNANÝCH

Tomáš SOLLÁR, Rozália ŽIDZIKOVÁ

Ústav aplikovanej psychológie FSVaZ UKF Nitra

Kontakt: tsollar@post.sk

Abstrakt

Cieľom výskumu bolo skúmať vzťah medzi preferovanými štýlmi učenia (LSI IIA, Kolb; ILP, Schmeck) a úspešnosťou učenia sa nezamestnaných, účastníkov štyroch 80-hodinových vzdelávacích kurzov (n = 80). Výsledky ukázali, že študenti preferujúci syntézu a konvergujúci učebný štýl dosiahli lepšie učebné výkony, a že kurz vedený a hodnotiaci výsledky učenia formami sýtiacimi viaceré učebné štýly vytvára priaznivé podmienky pre úspešnosť v učení nezávisle od preferovaného štýlu učiaceho sa.

Learning Style and Learning Performance of the Unemployed

The aim of the study was to investigate the relation between preferred learning styles (LSI IIA, Kolb; ILO, Schmeck) and learning performance of the unemployed participants of four 80-hour educational courses (n = 80). The results showed that the students with synthesis and konverger preferred learning style had better learning performance and, that the course taught and evaluating the learning results in forms that cover a variety of learning styles, creates favourable conditions for the learning performance independent on a preferred style of the learner.

Teoretické vymedzenie pojmov

Štýl učenia sme skúmali vo vzťahu k miere úspešnosti učebného výkonu nezamestnaných účastníkov vzdelávacieho programu zameraného na osvojenie si vedomostí a zručností ovládania práce s PC.

Štýl učenia je v pozadí toho, čo učiaci sa skutočne pri učení robí, aj toho, o čo sa pri učení snaží. Môže byť použitý úspešne, ale tiež môže prinášať komplikácie, pokiaľ sa používa nevhodne alebo prehnane. Preto zrejme nemožno hodnotiť ten-ktorý štýl učenia ako lepší z pohľadu jeho príspevku k akademickej úspešnosti, keďže úspešnosť môže byť skôr odrazom pružného používania toho a takého štýlu, ktorý môže žiakovi pomôcť vyhovieť požiadavkám vyučovacieho štýlu učiteľa, resp. charakteristike úlohy (Mareš, 1998).

Schmeck (Schmeck et al., 1991) predpokladal, že učebný štýl reprezentuje predispozíciu učiaceho sa použiť určitú stratégiu bez ohľadu na špecifické požiadavky učebnej úlohy.

Kolbov konštrukt učebného štýlu (in Willcoxson, Prosser, 1996) pozostáva z dvoch dimenzií: percipovania a spracovania; prvá opisuje konkrétne a abstraktné myslenie, druhá aktívne alebo reflektívne spracovanie informácií. Tieto dimenzie sú integrované do podoby modelu opisujúceho štyri typy učebného štýlu:

- divergujúci - percipuje informácie konkrétne a spracováva ich reflektívne, potrebuje byť osobne zaangažovaný v učebnej činnosti;
- konvergujúci - percipuje informácie abstraktne a spracováva ich reflektívne, potrebuje sledovať podrobné, sekvenčné kroky v myslení v učebnej činnosti;
- asimilujúci - percipuje informácie abstraktne a spracováva ich aktívne, potrebuje byť zaangažovaný do praktického riešenia problému v učebnej činnosti;

- akomodujúci - percipuje informácie konkrétne a spracováva ich aktívne, potrebuje byť zaangažovaný do rizika, robiť experimentálne flexibilné zmeny v učebnej činnosti.

Výskumné zistenia:

Matthewsová (1996) zistila, že učebný štýl má signifikantný vplyv na percipovaný akademický výkon. Stredoškolskí študenti preferujúci konvergujúci štýl dosiahli vyššie priemerné skóre v sebaopisovaní než akomodujúci, najnižšie priemerné skóre sebaopisovania zo všetkých skupín dosiahli divergeri.

Učebný štýl sa prejavil v signifikantnom vzťahu k posudzovaniu percipovaného akademického výkonu študentov. Študenti preferujúci štýl učenia „konverger“ sa hodnotili vyššie čo do výkonu než divergujúci, asimilujúci a akomodujúci. Konvergujúci kombinuje učebné kroky abstraktnej konceptualizácie a aktívneho experimentovania. Študenti tohto štýlu sú orientovaní na úlohu a problém, t.j. darí sa im najlepšie v situáciách konvenčných intelligenčných testov s jedinou správnou odpoveďou alebo riešením úlohy alebo problému. Poznatky konvergera sú organizované tak, že pomocou hypoteticko-deduktívneho zdôvodňovania môžu zameriavať svoju pozornosť na špecifické problémy. Preto nie je prekvapujúce, že títo študenti hodnotia seba vysoko vo výkone, keďže ich silné stránky sú tie, ktoré si škola vysoko cení.

Sarmány Schuller (1998) na vzorke vysokoškolských študentov zistil, že najvýznamnejšie sa na akademickom úspechu podieľajú štýlové faktory kognitívnej organizácie, motivácie a retencie faktov, ako menej dôležité sa javili štýl metodické štúdium a hĺbkové spracovanie.

Záver: Zvýhodnenie niektorých preferovaných štýlov vo vzťahu k školskému výkonu možno pripísať dlhodobým vplyvom prevládajúcich štýlov vyučovania a hodnotenia školského výkonu.

Hypotéza

Študenti preferujúci štýly korešpondujúce s prevažujúcim štýlom vyučovania a hodnotenia učebného výkonu (konvergujúci, syntéza a retencia) budú úspešnejší v učebnom výkone.

Metóda

- 1) 80-hodinový vzdelávací kurz pre nezamestnaných realizovaný v štyroch 20-členných skupinách, obsahovo zameraný na prácu s počítačom.
- 2) Didaktické testy z oblasti práce s počítačom (vstupný a výstupný test).
- 3) LSI IIA – Kolbov 48-položkový dotazník na zistenie štýlových preferencií:
 - a. konkrétny reflektívny (žiak novátor – divergátor)
 - b. abstraktný, reflektívny (žiak analytik – asimilátor)
 - c. abstraktný aktívny (žiak praktik – konvergátor)
 - d. konkrétny aktívny štýl (dynamický žiak – akomodátor)
- 4) ILP – Inventory of Learning Processes), 62 položkový dotazník učebných štýlov tvorený 4 škálami:
 - škála *syntézy* odhaduje rozsah respondentovho hodnotenia, organizovania porovnávania, uvádzania informácií do kontrastu,
 - škála *elaborácie* odhaduje rozsah, v akom sú informácie transformované do individuálnej terminológie a aplikované v praxi,
 - škála *retencie* odhaduje rozsah použitia faktov a detailov nových informácií bez ohľadu na použité stratégie,

- škála *študijných metód* odhaduje, ako často a podrobne respondent študuje a používa systematické techniky odporúčané v príručkách.

Výsledky a diskusia

Tab. 1 Korelácie štýlov učenia a vstupného, resp. výstupného testu

		vstup		výstup
N=73			N=58	
syntéza	r	,462		,052
	p	,000		,700
študijné metódy	r	-,048		,005
	p	,684		,972
retencia	r	,201		-,007
	p	,089		,960
elaborácia	r	-,033		-,007
	p	,784		,958
N=69			N=59	
divergátor	r	,057		,069
	p	,641		,602
asimilátor	r	-,107		,124
	p	,381		,350
konvergátor	r	,331		,045
	p	,005		,732
akomodátor	r	,000		-,017
	p	,998		,900

Preferovaný štýl syntéza a konvergujúci štýl význame korelujú s výsledkami vstupného testu v smere lepších výsledkov účastníkov s preferovanými uvedenými štýlmi. Nepotvrdil sa aj predpokladaný významný pozitívny vzťah lepších výsledkov testu u účastníkov s prevahou retencie, čo môže súvisieť so špecifikom skúmanej vzorky: medzi účastníkmi kurzu, nezamestnanými, boli aj začiatočníci v práci na počítači, a typická väčšina dlhšie nepracovala s počítačom, čo neumožňovalo využitie prípadného osvojeného materiálu overovanej oblasti. Zistenie významného rozdielu medzi tromi preferenciami štýlov (bez divergátora, keďže sa v analýze vyskytol iba v jednom prípade, tab. č. 2, 3) podporuje vyššie uvedené zistenie o zvýhodnení štýlu konvergátora v štandardných učebných podmienkach.

Tab 2 Analýza rozptylu medzi tromi typmi štýlov vo vstupnom a výstupnom teste

		N	M	SD	
vstup	asimilátor	14	15,00	8,89	$F=4,070;$ $p=,022$
	konvergátor	10	25,60	8,83	
	akomodátor	34	20,06	9,11	
	spolu	58	19,79	9,49	
výstup	asimilátor	11	40,64	9,39	$F=0,368;$ $p=,694$
	konvergátor	9	43,22	5,36	
	akomodátor	31	41,26	6,53	
	spolu	51	41,47	6,97	

Tab 3 Rozdiely všetkých štýlov navzájom (LSD - Least Significance Difference test)

					95% Interval spoľahlivosti	
	štýl (I)	štýl (J)	Rozdiel priemerov (I-J)	p	spodná hranica	horná hranica
vstup	asimilátor	konvergátor	-10,60	,006	-18,08	-3,12
		akomodátor	-5,06	,083	-10,79	,68
	konvergátor	asimilátor	10,60	,006	3,12	18,08
		akomodátor	5,54	,093	-,96	12,04
	akomodátor	asimilátor	5,06	,083	-,68	10,79
		konvergátor	-5,54	,093	-12,04	-,96
výstup	asimilátor	konvergátor	-2,59	,419	-8,96	3,79
		akomodátor	-,62	,803	-5,60	4,36
	konvergátor	asimilátor	2,59	,419	-3,79	8,96
		akomodátor	1,96	,466	-3,41	7,34
	akomodátor	asimilátor	,62	,803	-4,36	5,60
		konvergátor	-1,96	,466	-7,34	3,41

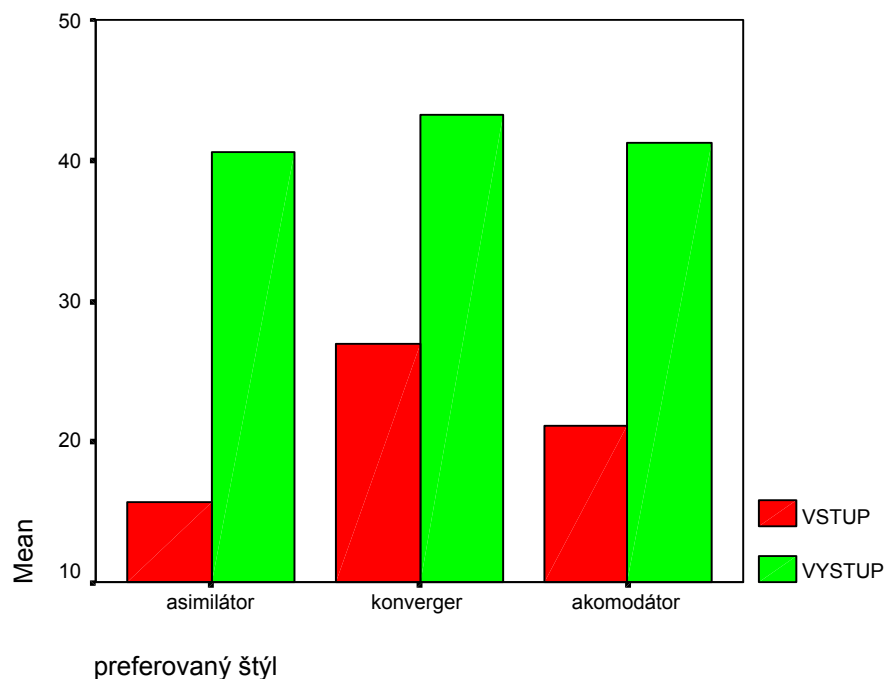
Potvrdená lepšia úspešnosť v prípade preferovanej syntézy a konvergujúceho štýlu sa prikláňa k zisteniam vzťahov medzi dlhodobým pôsobením prostredia – v našom prípade prevažujúcim štýlom vyučovania a hodnotenia typickým v našich podmienkach – a zvýhodnením štýlu učenia, ktoré uvedeným podmienkam najviac zodpovedá. Zmenený obraz vzťahov medzi preferovanými štýlmi a výsledkami vo výstupnom teste neukazuje žiadny významný vzťah. Tento obraz vzťahov preferovaného štýlu a učebnej úspešnosti môže súvisieť s vyučovacím štýlom lektorov i formou otázok, keďže oba parametre spĺňali vyvážené sýtenie sledovaných štýlov.

Záver:

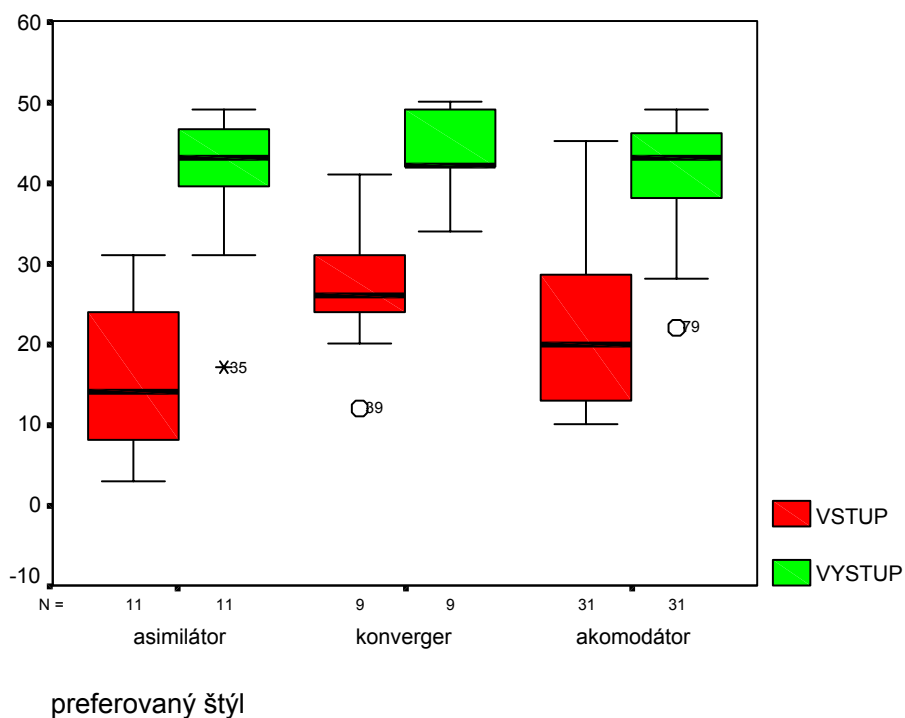
1. Študenti preferujúci syntézu a konvergujúci učebný štýl dosahujú lepšie učebné výkony, keďže ich štýl najviac zodpovedá typicky prevládajúcemu štýlu vyučovania i hodnotenia výkonu v podmienkach školy.

2. Vplyv krátkodobého pôsobenia – vzdelávania a hodnotenia rovnomerne sýtiaceho štýlove osobitosti vytvára priaznivé podmienky pre úspešnosť v učení nezávisle od preferovaného štýlu.

Graf 1 Priemerné hodnoty vstupného a výstupného testu troch skupín podľa preferovaného učebného štýlu



Graf 2 Krabičkové grafy výsledkov vstupného a výstupného testu troch skupín podľa preferovaného učebného štýlu



Literatúra

MAREŠ, J. (1998) *Styly učení žáků a studentů*. Praha, Portál.

MATTHEWS, D. B. (1996) *An Investigation of Learning Styles and Perceived Academic Achievement for High School Students*. Clearing House, 69, 4, pp. 249 – 255.

SARMÁNY SCHULLER, I. (1998): *Štýl učenia a akademický úspech*. Zb. Bratislava, SPS pri SAV.

SCHMECK, R. R., GEISLER-BRENSTEIN, E., CERCY, S. P. (1991) *Self-oncept and Learning – The Revised Inventory of Learning Processes*. Educational Psychology, 11, 3-4, pp. 343 – 362.

WILLCOXSON, L., PROSSER, M. (1996). *Kolb's Learning Style Inventory (1985): Review and Further Study of Validity and Reliability*. British Journal of Educational Psychology, 66, 1, 247 - 257.

ÚZKOSŤ V ENCOUNTEROVEJ SKUPINE

Eva SOLLÁROVÁ

Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Univerzita Konštantína v Nitre
esollarova@ukf.sk

Abstrakt

Príspevok prezentuje výsledky skúmania vplyvu výcviku typu encounterovej skupiny na úzkostlivosť ako osobnostnú charakteristiku (16 PF, Cattell, 1975; STAI, Ruisel et al., 1980) a úzkosť ako premennú skupinovej atmosféry (GCQ-PCF, Braaten, 1999). Dva 90-hodinové výcviky boli realizované v dvoch skupinách na vzorke 40 študentov odboru sociálna práca. Výsledky ukázali stálosť úzkostlivosti ako osobnostnej charakteristiky, nezávislosť vplyvu výcviku na úzkosť od počiatočnej úrovne úzkosti a zmeny úzkosti ako prvku skupinovej atmosféry v priebehu výcviku.

ANXIETY IN THE ENCOUNTER GROUP

The paper presents the results of the study of the encounter group training on trait anxiety (16 PF, Cattell, 1975; STAI, Ruisel et al., 1980) and anxiety as a characteristics of the group climate (GCQ-PCF, Braaten, 1999). Two 90-hour trainings were realised in two groups of social work undergraduate students (n = 40). The results showed the stability of trait anxiety, independence of the training influence on the introductory level of the trait anxiety and, changes in anxiety as a characteristics of the group atmosphere in the course of the training.

Úvod

Psychologické pracoviská Univerzity Konštantína Filozofa 13 rokov koncepčne, metodicky aj výskumne overujú efektívnosť rôznych modelov výcvikov (Sollárová, E. et al., 2001; Sollárová, Pohanka, 2001; Sollárová, Popelková, 2000, Sollárová, 2003). Jedným z nich je aj výcvik založený na princípoch terapie zameranej na klienta (client-centered therapy) či prístupu zameraného na človeka (person-centered approach, Rogers, 1997a, 2000) aplikovaný s cieľom rozvinúť osobnostné, sociálne a profesionálne kompetencie účastníkov výcviku pre prácu v pomáhajúcich profesiách podporou osobnostného rastu, rozvíjaním zručností efektívnych interpersonálnych vzťahov, podporou terapeutického potenciálu, osvojením si postoja facilitujúceho proces zmeny v skupine.

Charakteristika procesu a podmienok encounterovej skupiny

Rogersov na človeka zameraný prístup si kladie za cieľ komplexný rozvoj osobnosti, rast v smere sebaaktualizácie jednotlivca (Rogers, 2000). Vedúci aj členovia skupiny sú zameraní na proces a na dynamiku bezprostredne prebiehajúcich interakcií. Nedostatok štruktúry často vedie k počiatočnej podráždenosti a úzkosti. Postupne dochádza k objavovaniu vlastných pocitov a postojov členov skupiny k ostatným i k sebe samým, začína sa budovať pravá komunikácia a členovia skupiny prejavujú svoje aktuálne pocity, strácajú sa obavy z neakceptovania vlastných pocitov ostatnými členmi skupiny. V skupine sa buduje atmosféra

dôvery, srdečnosti a vzájomnej náklonnosti, členovia lepšie spoznávajú sami seba i ostatných a v dôsledku toho si vytvárajú primeranejšie vzťahy priamo v skupine a neskôr v živote.

Encounterové skupiny vedú k väčšej osobnej nezávislosti, k menšiemu skrývaniu pocitov, k väčšej ochote inovovať, k väčšej opozícii voči rigidite inštitúcií. C. Rogers opisuje proces v encounterovej skupine v 15 štádiách (Rogers, 1997b), pričom zdôrazňuje význam facilitovania skupiny pre proces v skupine.

Rogers vychádza z presvedčenia, že „skupina je schopná rozvinúť svoj vlastný potenciál a potenciál svojich členov. Dôvera v skupinový proces je podobná dôvere, akú pociťujem v individuálnej terapii, v ktorej sa skôr facilituje ako riadi" (Rogers, 1997b, s. 44). Ďalej zdôrazňuje funkciu psychologickkej klímy, snaží sa vytvoriť psychologicky bezpečnú klímu, v ktorej od začiatku každý cíti, že keď bude riskovať a povie niečo výsostne osobné, minimálne facilitátor ho bude rešpektovať a pozorne počúvať jeho autentické vyjadrenie. Vytvoriť psychologicky bezpečnú klímu v skupine sa dá rôznymi spôsobmi, pričom jednotliacou filozofiou týchto spôsobov sú charakteristiky prístupu facilitátora vychádzajúce z podmienok efektívneho terapeutického vzťahu, ktoré C. Rogers (in Meador, Rogers, 1996; Rogers, 2000) označuje ako „nevyhnutné a postačujúce“: nepodmienené pozitívne prijatie, empatické porozumenie a kongruencia, autenticnosť.

Záver z výskumu a štúdiá encountrových skupín sú podľa C. Rogersa (1997b) nasledovné:

- Zážitok v intenzívnej tréningovej skupine podporuje osobnostný rast.
- Objavujú sa zmeny v oblasti senzitivity, motivácie, schopnosti vyrovnáť sa so svojimi pocitmi, v oblasti postojov k sebe aj k iným ľuďom a vzájomnej závislosti.
- Optimálny efekt tréningovej skupiny sa prejaví vo vzťahoch v pracovnom, rodinnom, či životnom prostredí človeka.
- Efektívne vzájomné vzťahy trvalejšieho charakteru sú rovnako dôležité ako to, čo sa u účastníka deje počas skupinových sedení.

Ak má byť zážitok v tréningovej skupine primerane efektívny, jednotlivé sedenia by mali prebiehať v neprerušovanom a súvislom slede. Následkom takéhoto prístupu, či už v individuálnej psychoterapii, vo výcvikovom programe alebo aj v reálnom každodennom živote je významné zlepšenie interpersonálnych a intrapersonálnych charakteristík osobnosti v smere prirodzenej sebaaktualizácie a osobnostného rastu v súlade s teóriou PCA. Ako najvýznamnejšie z nich Rogers (1997b) uvádza:

- zníženie potencionálnej tenzie, anxiety a vulnerability,
- možnosť ohrozenia je menšia, pretože štruktúra self sa stáva obsažnejšou, flexibilnejšou a lepšie diskriminujúcou, vďaka čomu je pravdepodobnosť defenzivity nižšia,
- adaptácia na situácie a udalosti je lepšia, pretože správanie bude riadené komplexnejším poznaním relevantných sensorických dát, teda menej zážitkov bude skreslených a popretých, zlepšenie akceptácie druhého človeka - ako dôsledok zníženia potreby byť v obrannom strehu.

Cieľ a metóda výskumu

Na základe zistení C. Rogersa o významnom znížení tenzie, anxiety a vulnerability (Rogers, 1997b) účastníkov encounterových skupín, ako aj našich predchádzajúcich zistení významného zníženia úzkosti účastníkov sociálno-psychologického výcviku tzv. klasického štruktúrovaného typu (Sollárová, Popelková, 2000) sme predpokladali pokles úzkosti ako osobnostnej vlastnosti účastníkov vplyvom výcviku.

Na základe charakterizovania štádií procesu v encounterovej skupine (Rogers, 1997b) sme predpokladali, že úzkosť ako prvok skupinovej atmosféry sa v jednotlivých stretnutiach, časových úsekoch výcviku budú meniť.

Ďalej nás zaujímala odpoveď na výskumnú otázku, či závisí vplyv encounterového výcviku na úzkostlivosť ako osobnostnú vlastnosť od počiatkovej (nízkej alebo vysokej) úrovne úzkostlivosti účastníkov.

Metóda

Skúmali sme vplyv 90-hodinového výcviku typu encounterovej skupiny na úzkostlivosť ako osobnostnú charakteristiku a úzkosť ako aktuálny stav a premennú skupinovej atmosféry. Výcvik bol realizovaný dvomi facilitátormi vo dvoch skupinách v 2 intenzívnych 45-hodinových blokoch s odstupom 6 mesiacov, na vzorke 40 študentov 3. a 4. ročníkov odboru sociálna práca. S cieľom určiť úroveň a prípadné zmeny úzkostlivosti ako osobnostnej charakteristiky a úzkosti ako aktuálneho stavu a premennej skupinovej atmosféry sme administrovali:

- *Osobnostný dotazník 16PF* (Cattell, 1975), z ktorého sme použili sekundárny faktor úzkosti (sýtený faktormi C- emočná instabilita - slabosť ega, L+ protenzia -podozrievavosť, 0+ sklon k pocitom viny, Q4+ nízka ergická tenzia, administrovaný pred a po výcviku;
- *Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti STAI* (Ruisel, I., et al, 1980), *škála X-2* na meranie úzkostlivosti ako vlastnosti osobnosti, administrovaný pred a po výcviku;
- *Dotazník skupinovej atmosféry GCQ-PCF*, faktor úzkosti (Group Climate Questionnaire - Person Centered Form, Braaten, 1999), administrovaný po každom dni intenzívneho bloku výcviku, t.j. 8x.; Reliabilita položiek dotazníka (Cronbachov koeficient α) sa pohybovala od ,75 do ,86.

Na štatistické spracovanie sme použili: Shapiro-Wilkov test na testovanie normality. Predpoklad normality pre všetky skúmané premenné bol potvrdený; t-test pre dva nezávislé výbery, t-test pre dva závislé výbery (Sollár, Ritomský, 2002).

Výsledky výskumu a diskusia

Tab. č. 1 Významnosť rozdielov v škálach STAI (X-2) a faktore úzkosti (Cattell, 16 PF) v 1. a 2. meraní

	1. meranie (N=)		2. meranie (N=40)		t	df	p=
	M	SD	M	SD			
X-2 (1.skupina)	46,00	3,64	46,20	3,19	0,221	14	,828
X-2 (2.skupina)	47,17	4,44	46,56	4,15	0,748	17	,465
16PF (1.skupina)	0,78	2,39	0,61	2,96	0,341	18	,737
16PF (2.skupina)	0,42	4,37	0,75	3,53	0,419	20	,680

Porovnanie priemerných hodnôt v škále STAI X-2 zachytávajúcej úzkostlivosť ako vlastnosť osobnosti a hodnoty sekundárneho faktora úzkosti dotazníka 16PF (tab. č. 1) demonštrujú nevýznamné rozdiely medzi 1. a 2. meraním - pred a po výcviku. Výsledok nepotvrdil predpoklad o poklese úzkosti ako vlastnosti osobnosti vplyvom výcvikovej skúsenosti a podporuje chápanie úzkosti ako relatívne stálej osobnostnej vlastnosti.

Tab. č. 2 Významnosť rozdielov hodnôt skupiny s počiatkovou vysokou a nízkou úzkosťou (16PF) v 1. a 2. meraní

	1. meranie		2. meranie		t	p=
	M	SD	M	SD		
vysoká	-1,24	3,79	-0,61	3,39	,729	,477
nízka úzkosť	1,77	2,57	1,43	3,01	,628	,537

Tab. č. 3 Významnosť rozdielov hodnôt skupiny s počiatkovou vysokou a nízkou úzkosťou (STAI X-2) v 1 a 2. meraní

	1. meranie		2. meranie		t	p=
	M	SD	M	SD		
vysoká	48,11	3,87	48,00	3,30	,120	,906
nízka úzkosť	44,67	3,44	44,13	3,00	,706	,492

Tab. č. 4 Priemerné hodnoty vo faktore úzkosti (GCQ-PCF) v skupinovej atmosfére v 1.-8. meraní

	GCQ-PCF 1. skupina		GCQ-PCF 2. skupina	
	M	SD	M	SD
1. meranie	7,26	2,16	4,68	3,23
2. meranie	5,84	2,27	6,26	3,18
3. meranie	6,47	2,32	7,53	3,88
4. meranie	7,00	2,31	6,95	2,82
5. meranie	5,71	2,23	5,63	2,93
6. meranie	5,39	1,94	5,86	3,20
7. meranie	8,00	1,28	6,62	2,78
8. meranie	7,47	2,20	5,95	2,37

Tab. č. 5 Významnosť rozdielov hodnôt vo faktore úzkosti (GCQ – PCF) v skupinovej atmosfére v 1. - 8. meraní

meranie	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.		0.00						
2.			2.72*					
3.				0.06				
4.								
5.						0.08		
6.							4.20***	
7.								1.78
8.								

Diferencovanejší pohľad na proces zmeny aktuálnej úzkosti poskytuje porovnanie priemerných hodnôt vo faktore úzkosti ako prvku skupinovej atmosféry (GCQ – PCF) (tab. č. 2, 3.), ktoré demonštrujú zmeny úrovne úzkosti v skupinovej atmosfére (zvýšenia a poklesy), pričom porovnateľne rovnaká úroveň úzkosti na začiatku oboch intenzívnych blokov (1. a 5. meranie) sa zvyšovala - v oboch blokoch významne po 3. dni intenzívneho bloku, v 1. intenzívnom bloku bolo zaznamenané významné zvýšenie úzkosti aj v porovnaní 3. a 4. merania, v 2. bloku posledné meranie ukázalo nevýznamný pokles hodnôt v porovnaní s 3. dňom (7. meranie).

Zmeny v hodnotách úzkosti ako prvku skupinovej atmosféry sú v súlade s vysloveným predpokladom a podporujú situačnú podmienenosť aktuálnej úzkosti a zároveň dokumentujú citlivosť aplikovaného dotazníka skupinovej atmosféry (GCQ – PCF) na zachytenie aktuálnej skupinovej atmosféry.

Jednotlivé merania realizované vždy bezprostredne v závere dňa reflektovali aktuálnu situáciu členov skupiny. Miera úzkosti v skupinovej atmosfére v prvých dňoch stretnutí reflektuje počiatkové štádiá procesu encounterovej skupiny (konkrétne druhého štádia z pätnástich, Rogers, 1997b) charakterizované odporom k osobným vyjadreniam a sebaodhaleniu. Táto

charakteristika zodpovedá opisu priebehu obranného správania, v ktorom Hogan (in Rogers, 2000) anxieta označuje ako účinnú reakciu na hrozbu a hrozbu za dôsledok prežívania vnímaného ako inkongruentného so štruktúrou self. Domnievame sa, že prvkom ovplyvňujúcim vyššiu aktuálnu úzkosť v skupinovej atmosfére môžu byť aj rozdiely medzi jednotlivými členmi skupiny v individuálnom procese prekonania odporu či začiatku osobnostnej zmeny. Z reflexií členov skupiny i pozorovania facilitátorov možno ako príklad uviesť fázu odhalenia osobne významného materiálu u 3 účastníkov v priebehu prvých dvoch dní a na druhej strane fázu odporu k sebaodhaleniu 1 účastníka v 4. deň.

V rámci skupiny, kde je prirodzené očakávať interindividuálne rozdiely medzi účastníkmi v úrovni ich sebaodhalenia a procesu zmeny v smere osobnostného rastu, môžu niektorí jednotlivci vnímať proces skupiny ako primeraný, niektorí ako rýchly či nátlakový.

Porovnanie hodnôt v škálach úzkosti ako vlastnosti v skupinách s počiatočnou vysokou a nízkou úrovňou úzkosti (tab. č. 2 a 3) ukázali nevýznamné zmeny po výcviku, čím výsledky podporujú chápanie úzkosti ako relatívne stálej osobnostnej premennej a tiež nezávislosť vplyvu encounterového výcviku na úzkosť ako vlastnosť z pohľadu jej počiatočnej nízkej alebo vysokej úrovne.

Zvýšená aktuálna úzkosť potom môže korešpondovať aj s prejavom odporu pri rúcaní sa existujúceho sebaobrazu. Z osobnostno-psychologického hľadiska ide o zachovanie vlastnej identity v čase, o možnosť byť sám sebou, reagovať v súlade so sebou samým. V medziľudskom styku je potom dôležité spoľahnutie na druhého, odhadnutie jeho správania v rôznych situáciách. Pomalá zmena a vývoj takto chápanej osobnostnej štruktúry je fyziologická, zdravá a prirodzená, naopak príliš veľký nápor na jej zmenu, či jej zrútenie, vedie k uvoľneniu úzkosti (Poněšický, 1998).

Pre kvalitu atmosféry encounterovej skupiny platí prítomnosť podmienok podporujúcich rast a zmenu osobnosti (účastníkov), preto možno zmeny aktuálnej úzkosti v priebehu výcviku vysvetliť prvkom Rogersovej teórie poradenského procesu (1959), podľa ktorej prítomnosť nepodmieneného pozitívneho prijatia a následný vývoj pozitívneho seba prijatia vedie k psychologickému adjustácii. Klienti pritom neprežívajú poradenstvo ako výhradne oslobodzujúce od hrozby, pretože pripustiť si predtým skreslené alebo popierané prežívanie do uvedomenia je často sprevádzané anxieta a pocitom ohrozenia. Rogers poukazuje na to, že prežívanie ohrozenia tohto druhu v poradenskom vzťahu je možné, pretože poradcovu nepodmienené pozitívne prijatie má vplyv na celkový proces klientovho prežívania, čo znamená, že ak ohrozenie alebo anxieta v klientovi narastajú, obrany skresľovania alebo popierania nie sú podmienené takou istou silou, ako keď sa na anxieta reaguje empaticky a s nepodmieneným pozitívnym prijatím. Postupné oslabovanie a strata obrán je sprevádzaná zvyšujúcou sa ochotou a schopnosťou stať sa otvorenejším voči prežívaniu, dokonca aj takému, ktoré normálne vyvoláva anxieta.

Zvýšená úzkosť ako dôsledok odporu voči zmene sebaobrazu môže vyjadrovať proces zmeny rozvoja človeka - obete k človeku - suverénnej bytosti, u ktorého je úzkosť prirodzeným dôsledkom zodpovednosti za akt svojho rozhodnutia (Kierkegaard, 1980, Meadows, 1999).

Záver

Výsledky skúmania vplyvu 90-hodinového výcviku typu encounterovej skupiny na úzkostlivosť ako osobnostnú charakteristiku a úzkosť ako premennú skupinovej atmosféry podporili chápanie úzkostlivosti ako relatívne stálej osobnostnej charakteristiky a podporili nezávislosť vplyvu výcviku na úzkosť od jej počiatočnej nízkej alebo vysokej úrovne. Výsledky ďalej ukázali zmeny úzkosti ako prvku skupinovej atmosféry v priebehu výcviku. Tieto údaje korešponujú s charakteristikou počiatočných štádií procesu encounterovej skupiny, s procesom odporu k zmene sebaobrazu a s rozdielmi v procese rozvoja resp. osobnostnej zmeny medzi jednotlivými účastníkmi skupiny. Údaje o procese a zmenách

úzkosti v skupinovej atmosfére vo výcviku encounterového typu otvárajú otázky optimálnej dĺžky výcviku, ako aj očakávania želaného výsledku a interpretácie dosiahnutého výsledku.

Literatúra

- Braaten, L. J. (1999). To What Extent Do Clients Discriminate among the Group Leaders Basic Therapeutic Attitudes? A Person-Centered Contribution. In *The Person-Centered Journal*, 6, 1, s. 32-45.
- Cattell, R. B. (1975). 16PF. Príručka. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Kierkegaard, S. (1980). *The Concept of Anxiety*. New Jersey, Princeton University Press.
- Meadows, E. E. (1999) PCA in Business. *The Bristlecone*. vol. 2 (www.thebristlecone.com/v2i3/page3.html)
- Meador, B. D., Rogers, C. R. (1996). Prístup zameraný na človeka. *Psychoterapie I*. Praha, Triton, s. 161 -213.
- Poněšický, J. (1998). Teórie a klinický význam úzkosti. *Psychoterapie V*. Praha, Triton, s.113-127.
- Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (ed.) *Psychology: A Study of a Science*, Vol. 3. New York, McGraw-Hill, s. 184 – 256.
- Rogers, C.R. (2000). Klientom centrovaná terapia. Modra, Persona.
- Rogers, C. R. (1997a). Spôsob bytia. Modra, IRO.
- Rogers, C.R. (1997b). Encounterové skupiny. Modra, IRO.
- Ruisel, I. et al. (1980). Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti (príručka). Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Sollár, T., Ritomský, A. (2002). Aplikácie štatistiky v sociálnom výskume. Nitra, FSV UKF.
- Sollárová, E. (2003). The Effects of the Intervention Programmes on Social Competence of Undergraduate Students. 8th European Congress of Psychology – Psychology in Dialogue With Related Disciplines. EFPA, Vienna, p. 132.
- Sollárová, E., Pohánka, M. (2001). Encounterové skupiny ako program rozvoja osobnostnej kompetencie pracovníkov pomáhajúcich profesií. In *Školská psychológia - intervenčné programy zamerané na rozvoj osobnosti*. Nitra, PF UKF v Nitre.
- Sollárová, E., Popelková, M. (2000). Účinnosť intervenčných programov z pohľadu sledovaných intrapsychických premenných. In *Psychológie pro tretí tisíciletí*. Olomouc, Testcentrum Praha, s. 233 - 236.
- Sollárová, E., Popelková, M., Pohánka, M., Zaťková, M. (2001). Vplyv štruktúrovaných a neštruktúrovaných výcvikových programov na skupinovú atmosféru. In *Školská psychológia - intervenčné programy zamerané na rozvoj osobnosti*. Nitra, PF UKF v Nitre.

PRVNÍ KONKRÉTNÍ ZKUŠENOSTI S PROJEKTIVNÍM TESTEM H – T – P (HOUSE – TREE – PERSON) NA ČESKÉ POPULACI

Mojmír SVOBODA, Š. NOVÁKOVÁ, K. ŠMERDOVÁ

Psychologický ústav FF MU Brno



Příspěvek lze charakterizovat jako „předběžné metodické sdělení“. Nejedná se o prezentaci výsledků výzkumu; ta by přinesla mnoho numerických dat a tabulek, což je nevhodné pro ústní sdělení.

Kresebné techniky patří k oblíbeným a často používaným projektivním psychodiagnostickým metodám. Připomeňme kresbu lidské postavy (Goodenough, revize Harris), Baltruschův FDT, DAP Machoverové, dále zadání Fayové Paní jde na procházku a prší. Hammer požaduje po svých probandech, aby nakreslili lidskou postavu a potom ještě jednou v dešti. Frekventovaný je Kochův Baumtest, méně známá je kresba tří stromů, kterou zadával Portugalec Corboz. Dále se v diagnostické i terapeutické práci používá kresba domu, rodiny, začarované rodiny (Matějček), Kinetický test rodiny (každá postava na obrázku něco dělá) Burnse a Kaufmana. Méně často se setkáme s Kresbou bytu či Regresivní kinetickou kresbou rodiny (dospělý kreslí svou rodinu v období, kdy mu bylo 5 let).

Přes více než 50 let používají klinici projektivní kresebnou techniku House-Tree-Person (H – T – P: Dům – strom – postava). Metoda, vytvořená v roce 1948 Johnem M. Buckem, slouží klinickým psychologům a psychiatrům k získávání dat, zaměřujících se na citlivost, zralost, flexibilitu, efektivitu a stupeň integrace jedincovy osobnosti. H-T-P lze chápat „jako plátno, na něž jedinec maluje stránky svého vnitřního světa, silné a slabé stránky své osobnosti, zahrnující prostor, v němž může mobilizovat své vnitřní zdroje k zvládnutí psychodynamických konfliktů“ (Hammer, 1991). H-T-P, podobně jako ostatní projektivní techniky, pomáhá rozvíjet projekci osobnostních prvků a pole konfliktů v terapeutických

sezeních. Metoda není u nás téměř používána a bývá o ní referováno jen v rámci výuky psychodiagnostiky (což se ostatně týká mnoha dalších dětských metod).

H-T-P je nejvhodnější pro administraci jako technika pro vytvoření raportu během terapeutického rozhovoru. Klinikové si všimli, že lidé odpovídají nenuceněji na otázky, zatímco aktivně pracují na kresebném úkolu. Vývoj H-T-P (podobně jako vývoj dalších projektivních technik) byl založen na předpokladu, že jedincova kresba zahrnuje aspekty jeho vnitřního světa. H-T-P technika se používá kvůli svému jedinečnému přispění ke klinickému obrazu, který není příliš zahlcen ostatními testy v projektivní baterii, jako je ROR a TAT. Povaha kresebné úlohy činí tuto metodu speciálně vhodnou pro užití v těch situacích, kde přímá verbální komunikace ohledně konfliktního materiálu je nepravděpodobná kvůli překážkám v motivačních či verbálních schopnostech (Buck a Warren, 1995).

H-T-P zahrnuje minimálně dva kroky: první je neverbální, kreativní, a většinou kompletně nestrukturovaný. Jedinec je vyzván k tomu, aby tužkou nakreslil dům, strom a postavu. Dodatečně můžeme požadovat nakreslení postavy opačného pohlaví, než byla postava prvně nakreslená. Proband obvykle provede každou kresbu na zvláštní list papíru. Při verzi HTP, kdy jsou všechny kresby na jednom papíře, je indikátorem “zdravé kresby“ i integrace domu, stromu a postavy do logické, smysluplné interakce.

Druhým krokem je strukturovaný rozhovor po kreslení - zahrnuje dotazování na sérii otázek ohledně jedincových asociací k aspektům každé kresby. Případně mohou následovat další kroky. Třetí krok: jedinec opět kreslí dům, strom, postavu (nebo dvě postavy), tentokrát však používá barevné pastelky. Barevné kresby evokují u jedince hlubší pocity než pouhá kresba tužkou.

V rámci čtvrtého kroku, klade tazatel průběžně otázky, týkající se barevné kresby.

V souvislosti s počtem zahrnutých kroků může celý proces trvat od 30 minut do hodiny a půl. K zaznamenání doby latence (čas běžící do začátku kreslení) a celkového času je potřeba hodin, hodinek nebo stopek.

Kresby jsou poté hodnoceny podle:

- znaků existující či potenciální psychopatologie založené na obsahu,
- kresebných charakteristik; jako je velikost, umístění a výskyt či absence specifických částí,
- jedincových výpovědí během rozhovoru po kreslení.

Test je většinou užíván u dětí starších 8 let, lze jej však aplikovat i u dospělých osob. Mezi kresbami dětí a dospělých byly zjištěny rozdíly. Kresebné charakteristiky mají odlišnou interpretaci u různých věkových skupin. Autoři manuálu (Buck a Warren, 1995) rozlišují následující věkové skupiny: menší děti pod 8 let, starší děti 8 – 12 let, adolescenti 13—16 let, dospělí 17-65 let a staří lidé nad 65 let.

Kresebné charakteristiky, na něž je nahlíženo v dětském věku jako na běžné, jsou považovány u dospělých za problematické. Např. v kategorii velikosti: neobvykle velké či malé kresby u menších i starších dětí jsou považovány za normální, odlišně jsou interpretovány u starších jedinců. Méně patrné jsou věkové rozdíly u kreseb stromů, avšak u kreseb postav a domů bývají značné.

Dle Hammera (1991) je test zvláště užitečný u (dospělých) osob:

- s nízkou inteligencí
- konkrétně orientovaných
- žijících v neplodném a znevýhodňujícím socio - kulturním prostředí.

Buck a Warrenem (1995) navrhuje standardizované inquiry. Otázky jsou oddělené pro každou kresbu a lze též použít inventář interpretací, jež dovoluje bezprostředně posouzení

znaků, vzhledem ke společným interpretacím pro každou kresbu. Test doplňují také signifikantními projevy pozorovaného chování během kreslení.

Inquiry má pomoci objasnit aspekty kreseb, které jsou nejasné a prozkoumat pocity, potřeby, cíle a postoje jedince prostřednictvím verbální deskripce a komentářů nad kresbami. Dobře adaptovaná osoba vidí dům jako obydlený žijícími bytostmi a vidí strom a postavu jako živé. Jollis (1996) se zaměřuje na kvalitativní posouzení odpovědí podle navrženého seznamu otázek.

Strukturovanost H-T-P je minimální a jeho stimuly jsou vysoce dvojznačné. Jedinec je požádán o nakreslení domu, stromu a postavy, ale není řečeno, jakého domu, stromu nebo postavy. Typ, velikost, věk, postavení a tak dále nejsou omezené nebo řízené. Dokonce velmi malé děti viděly mnoho domů a stromů, a byly emočně zaangažovány ve vztahu s několika postavami.

Kresby jsou zamýšleny k převážnému proniknutí do expresivních procesů, kdežto verbální odpověď testu jako je Rorschach, převážně proniká do reaktivních procesů. Projektivní kresby byly shledány jako jedinečně užitečné, protože často odhalí hluboké konflikty rychleji během kreslení než během dalších aktivit. Wyatt (1949), Bellak (1953) a Symonds (1953) poukázali, že kresebné techniky pronikají do hlubších vrstev osobnosti než Rorschach a TAT, které jsou primárně verbální ve své podstatě.

Zdá se, že nakreslená postava odráží jedincovo přizpůsobení se na psychosociální úrovni, zatímco kresba stromu ukazuje základní, trvalejší a hlubší intrapsychické pocity a postoje k self. Kresba stromu je méně přístupná změně v retestování než kresba postavy. Dům leží na tomto kontinuu někde mezi postavou a stromem. O nejhorší adaptaci vypovídá to, že dům, strom a postava jsou všechny „zaplaveny“ znaky psychopatologie.

Poněvadž kresba stromu proniká do základnějších vrstev než kresba postavy, strom sdělující zdravější obraz osobnosti naznačuje pozitivnější prognózu, než jak je sdělována kresbou postavy. V takových případech jsou latentní pozitivní zdroje příliš zastíněny skutečnostmi reaktivního nebo situačně-indukovaného emocionálního pohnutí. A naopak, nakreslený strom prokazující více patologie, než nakreslená postava, předpokládá negativní prognózu. Preschizofrenik může nakreslit postavu, jejíž nohy jsou postaveny přímo na zemi, což svědčí pro pevné přizpůsobení; implicitní potenciál pro ztrátu rovnováhy osobnosti se může odhalit až ve vykořeněném, kymácejícím se nebo puklém stromě.

Výzkumné zprávy zaměřující se na H-T-P mají tendenci spadat do jedné ze tří kategorií. Případová studie je nejběžnější, a je obvykle představována jako cvičení v interpretaci a příspěvek ke klinickému vzdělání, zaměřující se na význam částečných kresebných charakteristik.

Další nejčastější výzkumné paradigma presentované v H-T-P literatuře si všímá konzistence, se kterou jsou vytvořeny určité kresebné charakteristiky specifickými psychodiagnostickými nebo medicínskými skupinami. Například násilníci a pedofilové kreslí mužské postavy mladší než ženské (Hammer, 1954). Wildman (1963) referoval, že pacienti, kteří kreslí klouby paže a kolena, mají tendenci být lékařskými pracovníky popisováni jako paranoidní. Mnoho z tohoto druhu práce obsahuje pokusy o identifikaci jedinců s organickým postižením mozku.

Třetí druh H-T-P výzkumu analyzuje H-T-P kresby neklinické populace a hledá shody s obecnými měřeními osobnosti. Například byly srovnávány velikosti nakreslené figury u netříděného vzorku univerzitních studentů s jejich MMPI skóry deprese nebo zjišťováno, zda existuje vztah mezi H-T-P kresbami neklinického vzorku univerzitních studentů a jejich 16PF profily.

Předkládáme stručný nástin výsledků explorativních výzkumů, které pracovaly s originální metodikou, používaly původní manuály a jejich kritéria. Nevíme nic o případných českých či slovenských předchůdcích. S testem u nás pracovali někteří klinici, avšak hodnotili kresby intuitivně, resp. využívali hodnocení analogické ke Kochovu Baumtestu či Kresbě lidské postavy (D – A - P Machoverové či F - D - T Baltrusche).

Práce se souborem neurotiků:

Jednalo se v první řadě o „osahání testu“, o první orientaci v metodě a jejím použití.

Dále šlo pokus o získání prvních informací o jeho kvalitativním hodnocení a o možnostech ověřování rozdílů mezi neurotickými a neneurotickými jedinci.

Soubor tvořilo 50 neurotiků - 31 žen a 19 mužů ve věku 25 – 60 roků (průměr 40,0 let). Kontrolní skupina obsahovala 50 jedinců ve věku 25 – 60 let, průměrný věk byl 38,9 let.

Bylo použito achromatické verze H - T - P , dotazníku FPI a konečně škály N z EPQ-R. Metody byla předkládány v uvedeném pořadí. Celková doba administrace H – T – P byla obvykle 30 min. Výsledky byly zpracovány pomocí SPSS.

Konstatovali jsme nízkou četnost výskytu jednotlivých položek. Vyskytlo se jich 279 (kompletní manuál pracuje s 660 položkami). Ukazuje se, že by bylo potřebné další snížení jejich počtu. Převod hodnocení projektivních kreseb do číselné podoby dat je zdrojem značné redukce množství informací, které mohou projektivní metody poskytnout. Při zkoumání podobných metod je nezbytné pracovat s opravdu velkými soubory pokusných osob.

Zaměřili jsme se hlavně na rozdíly v kresbách neurotických a non-neurotických jedinců.

K nejvýznamnějším rozdílům v obecných znacích (přítomných ve všech kresbách) patří: častější črtané linie (krátké, přerušované - což je znakem úzkosti) a silné linie (znak vnitřního napětí). U kontrolní skupiny převažují linie stejnoměrné a konstantní tlak. Neurotici svoje kresby častěji stínují (úzkost), vyskytuje se rovněž malá velikost všech tří obrázků.

Kresba domu: u neurotiků se vyskytuje malá velikost, zesílená základna, umístění ve spodní části plochy (úzkost, nejistota, depresivní nálada, pocity méněcennosti), velké množství kouře, velmi slabé stěny domu, dveře malé nebo chybějící (místo kontaktu -vstupu do domu). Strom: kresby neurotických jedinců jsou charakterizovány malou velikostí, chybějící základnou i kořeny (strom není zakotven, „visí“ ve vzduchu – signál nejistoty), základnu kmene často tvoří dolní okraj listu papíru. Kmen je často vystínovaný (pocity podřízenosti a psychosomatické problémy), velmi široká základna stromu (naznačující tendence k závislosti).

Postava: v kresbách neurotiků je figura často malá, umístěná v horní části listu, mírně nakloněná, mající velmi krátké nohy a paže, paže jsou znázorněny jako ochable visící (bez náznaku dynamiky či činnosti), krátká nebo naopak dlouhá chodidla, drobná ramena, krátké a zakulacené prsty - tvar okvětních lístků. Rozdíly byly na 1% hladině významnosti.

Naše výsledky se shodují se zjištěními Kalousové (ojedinelá diplomní práce z roku 1979): Autorka konstatovala zdůrazněnou základnu domu, malou kresbu stromu a postavy, méně dynamických figur. Dále se naše výsledky H-T-P shodují se znaky neuroticismu, jak se projevují v FDT: horší kvalita kreslířského provedení (nedostatek detailů, chybějící podstatné detaily, infantilní formy zobrazení), primitivní znázornění postavy (tyčkovitá figura, kulatý trup aj.), projevy konfliktu (nadměrné stínování, transparence, zesílení).

Práce se souborem dětí:

Zkoumanými osobami bylo 46 dětí z 6. třídy (průměrný věk 11,8 let) a 52 dětí z 8. třídy (průměrný věk 14,1 let). Dívek bylo 52%, chlapců 48%.

Zajímal nás vztah H-T-P k výsledkům Eysenckovu osobnostního dotazníku (JEPI – B), vztah k věku dítěte, vztah k jeho pohlaví a konečně, zda jsou některé kresebné znaky četnější než jiné.

Nejprve byl administrován HTP (stačila doba 50 min) , následovalo sejmutí JEPI – B bez časového limitu.

Nejvíce zjistitelných rozdílů bylo mezi skupinou dívek a chlapců v kresbě lidské postavy (nos, svůdnost postavy, řasy, plnost rtů, vlasy ad.) To koresponduje s Buckovým názorem, že kresba lidské postavy zahrnuje přímé vyjádření tělesné podoby (1995). Větší věkové rozdíly nebyly prokázány.

Zjištěné rozdíly v četnosti znaků odpovídají pubescentnímu období a svědčí pro zvýšenou nejistotu, uzavřenost, impulzivitu atd.

Co se týče Eysenckových dimezí osobnosti, byla v kresbě stromu přítomna vyšší souvztažnost s dimenzí extraverte, kdežto v kresbě domu s neuroticismem. Lze uvažovat o tom, že H-T-P postihuje více osobnostních dimenzí a lze jej použít k získání celkového obrazu osobnosti dítěte.

Resumé:

Ukazuje se, že nejpřínosnějším bude příklon k individuálnímu přístupu při administraci včetně plného inquiry nad kresbou a příklon ke kvalitativnímu hodnocení kreseb. Při numericko - statistickém zpracování dochází ke značné redukci dat a tím ke zkreslení interpretace. H – T – P je vhodný pro detekci spíše relativně bazálních a dlouhodobých osobnostních rysů osobnosti pacienta a jeho rodinných vztahů. Poskytuje možnosti pro psychotherapeutické vedení a posouzení osobnostních změn v průběhu terapie.

Test v současnosti na trnitě pěšině vedoucí od empirické a praktické techniky k přeměně na vědecky kontrolovanou a experimentálně odvozenou metodu, určenou k analýze osobnosti. Hlavní potřebou v této době jsou další validizační studie.

Literatura:

- Bellak, L. (1953): *Comments at Society for Projectives Techniques Meeting*. In: In Buck, J., N., Warren, W., L. (1995): *House – Tree- Person Projective Drawing technique – Manual and Interpretative Guide*. Los Angeles: Western Psychological Services. 2-nd Ed.
- Buck, J., N. (1948): *The House – Tree – Person Technique: Aqualitative and quantitative scoring manual*. In Buck, J., N., Warren, W., L. (1995): *House – Tree- Person Projective Drawing technique – Manual and Interpretative Guide*. Los Angeles: Western Psychological Services. 2-nd Ed.
- Buck, J., N., Warren, W., L. (1995): *House – Tree- Person Projective Drawing technique – Manual and Interpretative Guide*. Los Angeles: Western Psychological Services. 2-nd Ed.
- Hammer, E. F. (1954): *Guide for Qualitative Research with the H – T – P*. In Buck, J., N., Warren, W., L. (1995): *House – Tree- Person Projective Drawing technique – Manual and Interpretative Guide*. Los Angeles: Western Psychological Services. 2-nd Ed.
- Hammer, E., F. (1991): *The House-Tree – Person (H-T-P). Clinical Research Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services. 11-th Ed.
- Jolles, I. (1996): *A Catalog for the Qualitative Interpretation of the House – Tree – Person (H – T – P)*. Los Angeles: Western Psychological Services. 11-th Ed.
- Kalousová, V. (1979): *Projektivní kresba Dům – strom – postava*. Diplomová práce. Brno: FF UJEP.
- Koch, K. (1952): *The Tree Test*. New York: Grune and Stratton Inc.
- Symonds, P. (1953): *Comments at Society of Projective Techniques Meeting*. In Buck, J., N., Warren, W., L. (1995): *House – Tree- Person Projective Drawing technique – Manual and Interpretative Guide*. Los Angeles: Western Psychological Services. 2-nd Ed.
- Van Hutton, V. (1994): *House – Tree – Person and Draw- A – Person and Measures of Abuses in Children: A Quantitative Scoring System*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Wenck, L., S. (1997): *House – Tree – Person Drawings: An Illustrated Diagnostic Handbook*. Los Angeles: Western Psychological Services. 11-th Ed.
- Wyatt, F. (1949): *The Case of Gregor: Interpretation of Test Data*. In Buck, J., N., Warren, W., L. (1995): *House – Tree- Person Projective Drawing technique – Manual and Interpretative Guide*. Los Angeles: Western Psychological Services. 2-nd Ed.

OSOBNOSŤ TVORIVÉHO ADOLESCENTA Z POHĽADU „BIG FIVE“

Eva SZOBIOVÁ, Mária KUKLIŠOVÁ

Katedra psychológie, Filozofická fakulta UK, Bratislava

V oblasti skúmania tvorivých osobností sa pozornosť doteraz sústreďovala jednak na vlastnosti opísané prostredníctvom faktorov pokrývajúcich takpovediac celý „rozsah“ osobnosti (napr. Cattellov 16 PF, Goughov Kalifornský dotazník) alebo na špecifické vlastnosti zisťované dotazníkmi cielene určenými na zachytenie charakteristík tvorivého človeka. K takým patria zaškrtávacie zoznamy adjektív (vyvinuté Goughom a Heilbronom, Dominom, Laeyom a Ericksonom, Smithom a Shaeferovou, Welshom či Yarnellom, podľa Hocevara a Bacelorovej 1989) alebo dotazníky napr. Aký si? (Khatena, Torrance; 1976) či Goughova Škála tvorivej osobnosti a iné.

Tieto snahy o identifikáciu vlastností relevantných pre tvorivosť vyústili do hľadania najčastejšie sa vyskytujúcich charakteristík tvorcov. Medzi takéto vlastnosti, ktoré sa považujú za relatívne stabilné súčasti tvorivých výkonov v mnohých oblastiach patria: nezávislosť, rebelantstvo, senzitivita, nonkonformita, zvedavosť, tolerancia k viacznačnosti, vytrvalosť, otvorenosť novým skúsenostiam, ochota riskovať, odvaha hájiť vlastné presvedčenie, sebadôvera, autonómia a i.

V teoretickej a aplikačnej rovine skúmania osobnosti sa vo všeobecnosti už dlhšie obdobie venuje pozornosť jej opisu pomocou piatich veľkých faktorov. V kontexte skúmania tvorivej osobnosti sa u nás doteraz venovala pozornosť iba niektorým z týchto faktorov a to tiež iba výnimočne (Falat, 2001). Preto v snahe priblížiť obraz tvorivej osobnosti z hľadiska piatich osobnostných dimenzií sme sa pokúsili zistiť, ktoré z nich sú príznačné pre tvorivých adolescentov, resp. sa spájajú s tvorivým potenciálom.

V našom výskume sme sa zamerali na overenie vzťahov osobnostných dimenzií: neurotizmu, extravenzie, otvorenosti, príjemnosti, svedomitosti s ukazovateľmi tvorivého myslenia, a to z hľadiska medzipohlavných rozdielov u adolescentov.

Výskumný súbor

Výskumný súbor predstavovalo 370 maturantov (196 chlapcov a 174 dievčat, priemerný vek 18 rokov). Išlo o študentov gymnázií a stredných škôl, ktorí sa uchádzali o štúdium umelecko-technického zamerania na Fakulte architektúry STU (o odbory architektúra, urbanizmus a dizajn). V rámci talentovej skúšky sa zisťovali okrem iného aj intelektové a tvorivé schopnosti uchádzačov. Po skončení talentovej skúšky sme v rámci širšie koncipovaného výskumu administrovali ďalšie metodiky, pričom sme študentom zdôraznili, že údaje z nich slúžia len pre výskumné účely.

Z nami realizovaných doterajších výskumov u študentov tohoto zamerania možno usudzovať, že išlo o špecifickú výskumnú vzorku adolescentov. Z našich predchádzajúcich zistení vyplynulo, že dievčatá, ktoré majú záujem o štúdium tohoto typu sa vo viacerých parametroch približujú skôr chlapcom napr. v priestorovej a plošnej predstavivosti a vnímaní, v abstraktnom myslení ich dokonca predčia (Szobiová, 2002).

Metódy

Na zisťovanie tvorivosti sme použili druhý subtest nazvaný Neúplné figúry z Torranceho figurálneho testu tvorivého myslenia, ktorý štandardizovala na naše podmienky M. Jurčová

(1984). Ide o známú a osvedčenú testovaciu metodiku, v ktorej je treba využiť 10 neúplných obrázkov ako základ pre načrtnutie zaujímavých predmetov alebo obrázkov, aké nevymyslí nikto iný. Pre každý z obrázkov treba potom vymyslieť čo najúplnejší a najzaujímavejší príbeh a dať mu dôvtipný a neobvyklý názov. V tomto teste, ktorý ukazuje jedincovu tendenciu k štrukturácii a integrácii, sme vyhodnocovali tri ukazovatele tvorivosti:

- *fluenciu* – počet relevantných (adekvátnych) odpovedí
- *flexibilitu* – počet rôznych, odlišných riešení, ktoré ukazujú na iný smer v riešení úloh, zmenu prístupu, schopnosť zmeniť zameranie myslenia
- *originalitu* – skóre je dané malou štatistickou frekvenciou, mierou, do ktorej odpoveď predstavuje odklon od toho, čo je bežné, zrejme.

Skóre fluencie bolo dané počtom prijateľných odpovedí. Body za flexibilitu získali výtvary, ktoré patrili do rôznych kategórií (tie však nemajú rovnaký stupeň všeobecnosti a závisia od frekvencie výskytu daného námetu). Originalita sa hodnotila na škále 0-3 body na základe frekvencie výskytu jednotlivých námetov v skúmanom súbore. 0 bodov získali odpovede, ktoré sa vyskytovali vo viac ako v 5% prípadov, 3 body získali nápadité, nevšedné odpovede vyskytujúce sa v menej ako v 1% prípadov.

Na meranie osobnostných dimenzií sme použili 60-položkový dotazník NEO Five-Factor Inventory (Costa a McCrae, 1989), ktorého slovenskú verziu vypracoval I. Ruisel (1998). Dotazník meria 5 osobnostných dimenzií (v každej po 12 položiek), ktoré zahŕňajú rôzne charakteristiky osobnosti:

- *neurotizmus* (úzkosť, depresivita, hostilita, impulzivnosť, zraniteľnosť, emočná labilita);
- *extraverziu* (vrelosť, družnosť, aktivita, asertivita, pozitívne emócie);
- *otvorenosť ku skúsenosti* (k estetickému prežívaniu, fantázii, k hodnotám a zmenám);
- *prívetivosť* (dôvera, empatia, altruizmus, starostlivosť o iných);
- *svedomitosť* (zmysel pre presnosť, systematickosť, spoľahlivosť, cieľavedomosť, vytrvalosť).

Výsledky

Najskôr sme zisťovali hodnoty v jednotlivých osobnostných dimenziách v skupine chlapcov a dievčat, následne sme ich porovnali.

Vo všetkých dimenziách NEO-FFI dosiahli vyššie priemerné hodnoty dievčatá (tab. 1). Štatisticky významné rozdiely medzi dievčatami a chlapcami sa potvrdili pre neurotizmus ($p < 0,007$) a otvorenosť ($p < 0,002$). V ostatných dimenziách sa chlapci a dievčatá nášho súboru významne neodlišovali.

Podobné zistenia týkajúce sa vyššej úrovne neurotizmu v zmysle emočnej lability a intenzívnejšieho prežívania strachu, rozpakov a sklúčenosti u dievčat uvádzajú M. Hřebíčková, T. Urbánek (2001). Rovnako v neprospech dievčat vyznieva aj porovnanie hodnôt neurotizmu v NEO-FFI so 16 ročnými študentami gymnázia vo výskumných zisťeniach E. Fickovej (2000a, 2000b). Potešiteľné je, že priemerné hodnoty dievčat a chlapcov nášho súboru sú nižšie ako u 16 ročných, čo by mohlo naznačovať, že charakteristiky spájané s neurotizmom majú tendenciu so stúpajúcim vekom strácať na výraznosti. Nasvedčujú tomu aj odlišné priemerné hodnoty neurotizmu u žien v rôznych vekových skupinách, ktoré uvádzajú Hřebíčková a Urbánek (2001).

Tab. 1 Priemery, štandardné odchýlky a t-hodnoty v dotazníku NEO-FFI u chlapcov a dievčat

Dimenzie	Chlapci (N=196)		Dievčatá (N=174)		t	p
	AM	SD	AM	SD		
Neurotizmus (N)	30,08	5,892	31,86	6,804	-2,697	0,007
Extraverzia (E)	41,55	4,672	41,71	5,736	-0,288	0,774
Otvorenosť (O)	41,33	5,372	43,13	5,625	-3,137	0,002
Prívetivosť (P)	42,86	5,415	43,59	5,939	-1,236	0,217
Svedomitosť (S)	44,87	6,753	45,01	6,616	-0,192	0,848

Vysvetlivky:

p	Úroveň pravdepodobnosti
N	Počet
AM	Aritmetický priemer
SD	Štandardná odchýlka

Pozoruhodné sú rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v otvorenosti pre nové skúsenosti, zážitky a dojmy. Dievčatá nášho súboru sú v porovnaní s chlapcami aktívnejšie vo vyhľadávaní nových zážitkov, tolerantnejšie k neznámemu. Podobné rozdiely zistila u šestnásť ročných aj E. Ficková (2000a), pričom priemerné hodnoty dievčat a chlapcov nášho výskumného súboru sú vyššie.

Aj M. Hřebíčková, T. Urbánek (2001) zistili vo vekovej skupine 15 - 21 ročných vyššie priemerné hodnoty otvorenosti u žien, kým v skupine 22 - 75 ročných dosiahli nepatrne vyššie skóre muži (tých však bolo iba 41 v súbore 194 osôb danej vekovej skupiny).

Vyššie hodnoty otvorenosti k estetickému cíteniu u žien zistil vo výskume aj M. Falat (2001), ktorý vybral z 240 položkovej verzie dotazníka NEO-PI R faktory neurotizmus, otvorenosť a svedomitosť a administroval ho študentom architektúry vo veku 18,89 roka. Pre celkové faktory otvorenosti, neurotizmu a svedomitosti však nezaznamenal štatisticky významné rozdiely medzi mužmi a ženami.

V porovnaní so zisteniami, ktoré uvádza u 242 gymnazistov vo veku 14 - 17 rokov E. Ficková (2000b), dievčatá nášho súboru skórovali nižšie v dimenziách neurotizmu, extravenzie, zatiaľ čo vo svedomitosti a v prívetivosti vyššie. U chlapcov nášho súboru je výrazne vyššie skóre otvorenosti, prívetivosti a svedomitosti, kým v neurotizme je skóre chlapcov mierne nižšie a u extravenzie je takmer zhodné ako vo výskume realizovanom E. Fickovou.

Významné vzťahy medzi dimenziami NEO-FFI uvedené v štúdiách M. Hřebíčkovej a I. Čermáka (1996), ako i v M. Hřebíčkovej a T. Urbánka (2001) sú v porovnaní s našimi početnejšie. Výsledky nášho výskumu nepotvrdili významnosť vzťahu neurotizmu s otvorenosťou a prívetivosťou, ani extravenzie s otvorenosťou. U dievčat sme na rozdiel od chlapcov našli významnú súvislosť medzi otvorenosťou a prívetivosťou, ktorú citovaní autori zistili v oboch štúdiách. V prvej administrovali NEO-FFI 945 respondentom vo veku 14-81 rokov (s priemerným vekom 24,3 rokov), pričom rodové rozdiely neanalyzovali. V druhej štúdii (Hřebíčková, Urbánek, 2001) uvádzajú korelácie pre celý súbor 1108 respondentov s dodatkom, že výsledky mužov a žien boli veľmi podobné.

Tab. 2 Korelácie osobnostných dimenzií dotazníka NEO-FFI u chlapcov (N= 196) a dievčat (N=174)

DIMENZIE NEO-FFI	N	E	O	P	S
Neurotizmus (N)	-	-,234**	,027	-,039	-,207**
Extraverzia (E)	-,358**	-	-,001	,242**	,281**
Otvorenosť (O)	-,018	,144	-	-,024	,045
Prívetivosť (P)	-,148	,251**	,157*	-	,036
Svedomitosť (S)	-,323**	,318**	,019	,265**	-

V ľavom dolnom rohu tabuľky sú hodnoty korelačných koeficientov dievčat, v pravom hornom rohu hodnoty koeficientov chlapcov.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

V porovnaní so zisteniami, ktoré uvádza E. Ficková (2000a) v štúdiu realizovanej u 200 gymnazistov (s priemerným vekom 16 rokov), sme zaznamenali početnejšie významné korelačné vzťahy. U chlapcov nášho súboru sme zistili aj štatisticky významné vzťahy extravenzie s prívetivosťou a svedomitosťou, u dievčat boli signifikantné hodnoty korelačných koeficientov prívetivosti s otvorenosťou, ktoré štúdia Fickovej (tamtiež) neuvádza.

Porovnanie skupín s rôznou úrovňou tvorivosti.

Keďže sme si chceli utvoriť ucelenejší obraz o osobnostných vlastnostiach tvorivých adolescentov, zistovali sme či a do akej miery, sa líšia v jednotlivých dimenziách od menej tvorivých rovesníkov. Preto sme vytvorili 3 skupiny podľa úrovne výkonu v originalite v Neúplných figúrach v Torranceovom teste. Skupinu najmenej originálnych predstavovalo 55 študentov, ktorých výkon bol podpriemerný (AM – 1SD), skupinu priemerných predstavovalo 238 študentov, ktorí dosiahli výkon v rámci 1 SD a skupinu 77 najoriginálnejších tvorili študenti s výkonom vyšším ako priemer + 1 SD. Priemerné skóre v originalite malo hodnotu $M=15,37$, štandardná odchýlka bola $SD=5,518$, (minimum = 1 a maximum = 30). Uvedené 3 skupiny sme navzájom porovnávali pomocou metódy oneway ANOVA a tiež mnohonásobným porovnávaním priemerných hodnôt uvedených 3 skupín v osobnostných dimenziách.

Z tabuľky 3 je zrejmé, že medzi jednotlivými skupinami sme nezaznamenali žiaden štatisticky významný rozdiel v sledovaných osobnostných dimenziách. Rovnako pri viacnásobnom porovnávaní priemerných hodnôt uvedených skupín sme nezaznamenali štatisticky významné rozdiely, ako to uvádzame v tabuľkách 4 a 5.

Tab. 3 Rozdiely v osobnostných dimenziách medzi skupinami nízko (N=55), stredne (N=238) a vysoko (N=77) originálnych študentov (oneway ANOVA)

DIMENZIE NEO-FFI	Rozptyl	Suma štvorcov	Stupne voľnosti	Priemerný štvorec	F	p
Neurotizmus (N)	Medzi sk.	78,895	2	39,447	,966	,382
	V rámci sk.	14990,673	367	40,847		
	Celkove	15069,568	369			
Extraverzia (E)	Medzi sk.	30,796	2	15,398	,570	,566
	V rámci sk.	9919,985	367	27,030		
	Celkove	9950,781	369			
Otvorenosť (O)	Medzi sk.	32,928	2	16,464	,532	,588
	V rámci sk.	11364,653	367	30,966		
	Celkove	11397,581	369			
Prívetivosť (P)	Medzi sk.	80,913	2	40,456	1,260	,285
	V rámci sk.	11787,476	367	32,118		
	Celkove	11868,389	369			
Svedomitosť (S)	Medzi sk.	74,444	2	37,222	,833	,435
	V rámci sk.	16345,995	366	44,661		
	Celkove	16420,439	368			

Tab. 4 Priemery, štandardné odchýlky a významnosť rozdielov v dotazníku NEO-FFI u nízko (N=55) a vysoko (77) tvorivých študentov

Dimenzie	Nízko tvoriví (N=55)		Vysoko tvoriví (N=77)		Rozdiel priemerov	p
	AM	SD	AM	SD		
Neurotizmus (N)	30,80	6,063	30,06	5,979	0,74	0,515
Extraverzia (E)	42,09	4,885	41,95	5,633	0,14	0,876
Otvorenosť (O)	42,11	5,377	42,75	5,441	-0,64	0,512
Prívetivosť (P)	42,44	4,879	43,99	5,381	-1,55	0,122
Svedomitosť (S)	45,40	7,025	45,62	6,293	-0,22	0,850

Vysvetlivky:

p Úroveň pravdepodobnosti

N Počet

AM Aritmetický priemer

SD Štandardná odchýlka

Tab. 5 Priemery, štandardné odchýlky a významnosť rozdielov v dotazníku NEO-FFI u priemerne (N=238) a vysoko (77) tvorivých študentov

Dimenzie	Priemerne tvoriví (N=238)		Vysoko tvoriví (N=77)		Rozdiel priemerov	p
	AM	SD	AM	SD		
NEO-FFI						
Neurotizmus (N)	31,22	6,589	30,06	5,979	1,16	0,168
Extraverzia (E)	41,41	5,123	41,95	5,633	-0,54	0,432
Otvorenosť (O)	42,00	5,645	42,75	5,441	-0,75	0,305
Prívetivosť (P)	43,13	5,918	43,99	5,381	-0,86	0,250
Svedomitosť (S)	44,60	6,724	45,62	6,293	-1,02	0,245

Vysvetlivky:

- p Úroveň pravdepodobnosti
- N Počet
- AM Aritmetický priemer
- SD Štandardná odchýlka

V ďalšej analýze sme sa zamerali na osobnostné charakteristiky najtvorivejších adolescentov (na základe kritéria originality v Torranceovom teste) , pričom sme analyzovali medzipohlavné rozdiely.

Tab. 6 Priemery, štandardné odchýlky a t-hodnoty v dotazníku NEO-FFI u najtvorivejších chlapcov (N=44) a dievčat (N=33)

Dimenzie	Tvoriví chlapci (N=44)		Tvorivé dievčatá (N=33)		t	p
	AM	SD	AM	SD		
NEO-FFI						
Neurotizmus (N)	30,25	5,478	29,82	6,668	0,312	0,756
Extraverzia (E)	41,11	5,384	43,06	5,847	-1,514	0,134
Otvorenosť (O)	41,23	5,225	44,79	5,116	-2,986	0,004
Prívetivosť (P)	43,80	4,897	44,24	6,037	-0,359	0,721
Svedomitosť (S)	45,59	6,192	45,67	6,522	-0,052	0,959

Vysvetlivky:

- p Úroveň pravdepodobnosti
- N Počet
- AM Aritmetický priemer
- SD Štandardná odchýlka

Výsledky porovnania najtvorivejších dievčat a chlapcov priniesli pozoruhodné zistenia. Jednak sa ukázalo, že tvorivé dievčatá sú rovnako emočne stabilné (resp. labilné) ako tvoriví chlapci, čo v celom súbore dievčat neplatí (naopak, v ňom sú dievčatá významne labilnejšie než chlapci). Znamená to, že tvorivé dievčatá sú pokojnejšie, vyrovnanejšie, bezstarostnejšie, a ani stresové situácie ich tak ľahko nevyvedú z miery ako ostatné dievčatá. Tvorivé dievčatá sú o niečo extrovertovanejšie v porovnaní s chlapcami (hoci rozdiel nie je štatisticky významný). Ak túto osobnostnú dimenziu porovnáme s ostatným súborom (tab. 1), je zrejmé, že tvorivé dievčatá sa posúdili v extraverzii vyššie ako ostatné dievčatá nášho výberu.

Znamená to, že sa opisujú ako sebaistejšie, aktívnejšie, energetickejšie, veselšie a optimistickejšie.

Čo sa týka dimenzie otvorenosti, tvorivé dievčatá sa viac zaujímajú o nové skúsenosti, zážitky a dojmy, sú vnímavejšie k zážitkom pozitívnych i negatívnych emócií, viac zvažujú nové myšlienky a nekonvenčné hodnoty v porovnaní s tvorivými chlapcami. Tvorivé dievčatá skórujú v tejto dimenzii o niečo vyššie aj v porovnaní s ostatnými dievčatami (tab. 1). Tieto zistenia sa zhodujú s údajmi Costu a McCraea (1989) o výraznejšej súvislosti otvorenosti a tvorivosti.

V prívetivosti a svedomitosti sa tvoriví chlapci a dievčatá významne nelíšia. Tvoriví chlapci skórovali v oboch týchto dimenziách vyššie ako ostatní chlapci (tab.1 a 6).

Tab. 7 Korelácie osobnostných dimenzií dotazníka NEO-FFI u najtvorivejších chlapcov (N=44) a dievčat (N=33)

DIMENZIE NEO-FFI	N	E	O	P	S
Neurotizmus (N)	-	-,066	-,025	,084	-,039
Extraverzia (E)	-,239	-	,039	,119	,333*
Otvorenosť (O)	-,103	,035	-	,122	,043
Prívetivosť (P)	-,021	-,037	,169	-	-,037
Svedomitosť (S)	-,445**	,169	-,337	-,017	-

V ľavom dolnom rohu tabuľky sú hodnoty korelačných koeficientov dievčat, v pravom hornom rohu hodnoty koeficientov chlapcov.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Vzťahy medzi jednotlivými sledovanými osobnostnými dimenziami priniesli štatisticky významnú hodnotu u tvorivých chlapcov iba v prípade extravenzie so svedomitosťou ($p < 0,027$). U dievčat je významný vzťah medzi neurotizmom a svedomitosťou ($p < 0,009$), ktorý má zápornú hodnotu. Rovnako je to aj v prípade svedomitosti a otvorenosti, keď sa blíži štatistickej hladine významnosti ($p < 0,056$). Znamená to, že tie tvorivé dievčatá, ktoré sú emočne stabilnejšie, sú aj svedomitejšie. Zároveň sa ukazuje, že svedomitejšie dievčatá však majú tendenciu byť menej otvorené novým zážitkom a skúsenostiam.

Vzájomný vzťah zápornej hodnoty medzi dimenziami neurotizmus a svedomitosť v dotazníku Big Five zistil aj M. Falat (2001), pričom medzipohlavné rozdiely neanalyzoval.

Záver

Výsledky nášho výskumu nepriniesli štatisticky významné rozdiely v osobnostných dimenziách medzi nízko, stredne a vysoko tvorivými adolescentmi, bez ohľadu na pohlavie. Naproti tomu z porovnania osobnostných dimenzií najtvorivejších chlapcov a dievčat vyplynulo, že tvorivé dievčatá sú rovnako emočne stabilné resp. labilné ako chlapci. Z toho možno usúdiť, že vo vyšších tvorivých výkonoch dievčat zohráva výraznú úlohu ich emočná stabilita. Možno predpokladať, že na rozdiel od ostatných dievčat sú tvorivé pokojnejšie, vyrovnanejšie, bezstarostnejšie a ani stresové situácie ich nevyvedú do takej miery ako

ostatné. Tie tvorivé dievčatá, ktoré sú svedomité (vytrvalé, systematické) sú aj psychicky vyrovnanejšie, sebaistejšie a menej úzkostné, zároveň však majú tendenciu byť menej otvorené ku skúsenostiam. Tvoriví chlapci, ktorí sú extravertovanejší (aktívnejší, družnejší, optimistickjší) sú svedomitejší (cieľavedomejší, vytrvalejší a spoľahlivejší).

Výsledky nášho výskumu ukázali, že tvorivé dievčatá sa emočnou vyrovnanosťou a prežívaním negatívnych emócií podobajú viac chlapcom ako svojim rovesníckam. V tomto ohľade možno uvažovať o stieraní medzi pohlavných rozdielov v kontexte tvorivosti. Aj svedomitosť má značný zástož v tvorivej osobnosti: kým u dievčat sa spája s emočnou stabilitou, u chlapcov s extraverziou. Oproti chlapcom sú tvorivé dievčatá otvorenejšie k novým skúsenostiam, vnímavejšie k vnútornému prežívaniu, citlivejšie na estetické podnety a viac zvažujú nekonvenčné myšlienky a hodnoty. Zároveň sa opisujú ako sebaistejšie, aktívnejšie, energickejšie, veselšie a optimistickejšie.

Tvoriví chlapci sa podobajú dievčatám v prívetivosti, no najmä v svedomitosti, ktorá sa považuje za efektívny prediktor študijnej a pracovnej úspešnosti.

Literatúra

COSTA, P.T. McCRAE, R. R.: NEO PI/FFI. Manual Supplement. Odesa: Psychological Assessment Resources, Inc., 1989.

FALAT, M.: Podiel tvorivosti na zvládaní záťaž. Doktorandská dizertačná práca, Bratislava : ÚEP SAV, 2001.

FICKOVÁ, E.: Dimenzie a determinanty copingového správania u adolescentov. In: D. Heller, J. Šturma (Eds.), Psychologie pro třetí tisíciletí. Praha : Testcentrum, 2000a, s. 249-254.

FICKOVÁ, E.: Osobnostné dimenzie adolescentov vo vzťahu ku každodenným problémom. In: Z. Ruiselová (Ed.), Adjustačné problémy, charakteristiky zvládania a osobnosť adolescentov. Bratislava : Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2000b, s.33-39.

HOCEVAR, D., BACHELOR, P.: A taxonomy and critique of measurements used in study of creativity. In: J. A. Glover et al.(Eds.): Handbook of creativity. New York, London : Plenum Press, 1989, p. 53-75.

HŘEBÍČKOVÁ, M., ČERMÁK, I.: Vnitřní konzistence české verze dotazníku NEO-FFI. Československá psychologie, 40, 1996, č. 3, s. 208-216.

HŘEBÍČKOVÁ, M., URBÁNEK, T.: NEO pětifaktorový osobnostní inventář. Praha : Testcentrum, 2001.

JURČOVÁ, M.: Torranceho figurálny test tvorivého myslenia. Príručka. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. 1984.

KHATENA, J., TORRANCE, E. P.: Manual for Khatena – Torrance Creative Perception Inventory. Chicago : Stoelting, 1976.

RUISEL, I.: Inteligencia v kognitívnom a osobnostnom kontexte. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 1998.

SZOBIOVÁ, E.: Existujú rozdiely v indikátoroch tvorivosti mužov a žien? In: I. Sarmány Schuller, M. Košč (Eds.): Psychológia na rázcestí. Zborník príspevkov X. zjazdu slovenských psychológov, Bratislava, 17.-19.10. 2002. Bratislava: Stimul, 2002, s. 373-378.

KONSTRUKCE A REKONSTRUKCE ZRAKOVÉHO POLE

Michal ŠIMEČEK, Radovan ŠIKL, Dalibor VOBOŘIL

Psychologický ústav Akademie věd České republiky, Brno

Abstrakt

Náš příspěvek je součástí rozsáhlejšího projektu věnovaného vlastnostem lidského vnímání prostoru v menších vzdálenostech, a to především v závislosti na fyzikálních parametrech prostředí. Předmětem výzkumného zájmu byla schopnost postihnout prostorovou konfiguraci sledovaných objektů v testovém poli. Osoby účastníci se experimentu měly za úkol stanovit prostorové souřadnice většího počtu objektů rozmístěných před nimi v prostoru a ve druhé, zrcadlové části experimentu na základě znalosti souřadnic těchto bodů zpětně rekonstruovat jejich prostorové umístění. Výsledky mimo jiné ukazují na nedokonalou schopnost člověka plně se oprostit od vlivu perspektivy, z níž je scénérie nahlížena, a na překvapivě nízkou kompatibilitu obou "směrových" úloh. Data byla vyhodnocena v kontextu poznatků o povaze vztahu vnímaného prostoru vzhledem k prostoru fyzikálnímu.

Vnímání prostoru patří k nejdůkladněji prostudovaným oblastem zrakového vnímání. Význam důkladné znalosti prostorového uspořádání našeho okolí pro náš život je zřejmý. Prakticky neustále, při jakékoliv činnosti potřebujeme mít představu o tom, jak je který sledovaný předmět od nás vzdálený, jak se mu vyhnout nebo ho naopak chytit, kdy dojde k případnému vzájemnému střetu atd. Předložený výčet charakterizuje komplexnost percepčních operací i s tím jejím faktorem, že za souhrným označením vnímání prostoru se skrývá celá řada více či méně na sobě nezávislých percepčních odhadů: absolutní a relativní vzdálenost sledovaného předmětu, vzdálenost mezi více předměty, rozměry předmětu, jeho orientace vůči pozorovateli pohledu, jakož i vůči arbitrární soustavě os a lokalizace pozice pozorovatele v rámci zorného pole. Ke zkoumání každého z atributů vnímaného prostoru byla navržena řada sofistikovaných metod. O jejich vzájemném působení, interakci při vytváření komplexního prostorového vjemu prostředí toho pohříchu zatím vědci příliš nezjistili.

V jistém smyslu slova průsečíkem všech prostorových úloh je úloha určit umístění podnětu v rámci zorného pole. Při percepční lokalizaci stanoviště vlastně vedle vlastního postavení specifikujeme i jeho vzdálenost od nás a stejně tak i jeho orientaci vůči arbitrární soustavě os. Pokud se pokoušíme specifikovat lokalizaci dvou či více podnětů, potřebujeme navíc určit jejich relativní vzdálenost a vzájemnou orientaci. Všechny operace při vnímání prostoru se v nějaké podobě objevují při určování prostorového umístění podnětu.

K experimentálnímu testování přesnosti vnímání pozic byla vyvinuta celá řada postupů: V nejobvyklejší verzi probandi určují umístění tak, že na dříve shlednuté místo poslepu dojdou. Ve ztížené modifikaci této úlohy musí nejprve vyrazit jiným směrem a až poté zamířit na dotyčné místo v prostotu, případně se k němu blížit bočně, nikoliv čelně. Je-li měřítko sledovaného pole v rádiu dosahu ruky, může být proband požádán, aby dotyčné místo indikoval ukázáním prstem. Všemi zmíněnými experimentálními metodami i jinými byla naměřena vysoká míra přesnosti i spolehlivosti při opakování prostorového vnímání, a to přinejmenším do vzdálenosti 20 metrů. Jejich společným rysem nicméně je propojení aktu vnímání s aktem konání. Podle teorie Goodela s Milnerem jsou v mozku pro zpracování informací ze zrakového vnímání a ze zrakem řízeného jednání dva odlišné okruhy. Z toho důvodu je možné, že výsledky experimentů zmíněného druhu vypovídají vedle vnímání i o jiných nekontrolovaných projevech člověka. Alternativou by mohl být výhradně percepční úkol, očištěný od všech konativních požadavků. V předloženém příspěvku jsme testovali

novou metodu zjišťování přesnosti určení umístění v prostoru spočívající ve vytyčování souřadnic sledovaného bodu.

METODA

Experimentální výzkum se odehrával na otevřeném travnatém prostranství. Na zemi v trávě bylo položené měřicí pásmo tak, že se na čtyřech místech obtáčelo kolem fixního bodu a vytvářelo tvar čtverce. Proband stál v jednom z vrcholů čtverce a před ním v hranicích čtverce bylo rozmístěno 9 stanovišť. Každé z nich bylo opatřeno identifikační cedulkou s číslem. Podněty byly rozprostřeny po ploše čtverce zdánlivě náhodně, nicméně jejich umístění bylo navrženo tak, aby naměřené hodnoty z jednotlivých bodů byly při statistické analýze mezi sebou co nejsnáze převoditelné, resp. jejich komparace korektní (např. osově symetrické dvojice).

Probandi měli za úkol specifikovat vnímané prostorové souřadnice podnětu a to tak, že od jednotlivých stanovišť směrem ke všem čtyřem stranám čtverce postupně vytyčovali kolmici. Odpovědí tedy byla čtveřice bodů po obvodu čtverce, jejichž spojnice se podle probandova percepčního dojmu protínaly v místě stanoviště.

Ve výzkumu jsme použili dvě velikosti čtverce rámujiícího experimentální pole. Délka strany menšího čtverce byla 4 metry, délka strany většího čtverce byla 10 metrů. Celková konfigurace podnětů ve čtvercích zůstala zachována; to znamená že vzdálenosti mezi stanovišti byly v jednom případě dva a půlkrát větší než v případě druhém. Přítomnost dalšího experimentálního parametru je odůvodněna tím, že jedna a táž konfigurace podnětů se z jiné perspektivy pozorování jeví nezanedbatelně odlišně. Zdali zmíněná disociace vstupuje i do úlohy vytyčování prostorových souřadnic jsme ověřovali tím, že stejný experimentální postup byl opakován - při zachování pozic stanovišť - ze dvou vedlejších vrcholů čtverce.

Celkem tedy od každého stanoviště pozorovatel určoval čtyři percipované prostorové souřadnice směrem k jednotlivým stranám čtverce a tento postup opakovával jednak ve dvou různých měřících a jednak ze dvou různých perspektiv.

Experimentu se zúčastnilo 7 placených dobrovolníků, 3 muži a 4 ženy. Podmínkou účasti v experimentu byla ostrozrakost; jejich visus byl 6/9 nebo lepší, hodnoceno podle Snellenových tabulek. Osoby nebyly obeznámeny s cíli experimentu, ani v jeho průběhu nedostávaly zpětnou vazbu o správnosti svých odpovědí.

VÝSLEDKY

Vzájemná symetrie stran čtverce vyplývající z jejich pravoúhlosti nabízí několik možností, jak srovnávat čtyři výsledky získané na čtyřech stranách, jinými slovy jak zjišťovat koherenci vnímaných souřadnic, které byly vytyčeny různými směry v prostoru. Výsledky ze dvou stran po pravé straně vzhledem k pozorovateli umístění je možné srovnávat s výsledky po levé straně a testovat tak laterální symetrii zorného pole. Výsledky ze stran přiléhajících k pozorovateli pozici je možné srovnávat s odhady vedenými na vzdálenější strany a testovat tak rozdíly v egocentricky ukotveném a exocentrickém vnímání.

Pro čtyřmetrový a desetimetrový čtverec nebyly zjištěny žádné signifikantní rozdíly ani v přesnosti, ani ve spolehlivosti percepčních odhadů při opakování. Z pochopitelných důvodů byl u většího čtverce větší rozptyl dat, sahající 44 centimetrů na jednu a 53 centimetrů na druhou stranu od místa správné odpovědi. Rozložení výsledků kolem střední hodnoty bylo parametrické. Uvážíme-li měnící se účinnost jednotlivých nápovědí o prostoru se vzdáleností, které determinovali percepční hodnocení v našem experimentu (binokulární disparita, lineární perspektiva a výška podnětu v zorném poli), můžeme soudit, že žádná z nápovědí nebyla svým vlivem na podobu odpovědi dominantní.

Podobne se neobjevily ve výsledcích žádné interpretovatelné trendy, ani rozdíly, když byla srovnávána táž data ze dvou perspektiv odpovídajících dvěma vrcholům čtverce. To že měl proband vynést kolmici o 90° jiným směrem, neovlivnilo nějakým jednoznačným způsobem jeho percepční soud, což je zřetelný rozdíl oproti dominantnímu vlivu orientace na hodnocení velikostí.

Pravolevá asymetrie zorného pole byla potvrzena u všech zúčastněných osob. Post hoc srovnáním průměrů jsme nezjistili v datech signifikantní rozdíl.

Poslední parametr a jeho vliv na vnímané souřadnice zasluhuje detailnější popis. Srovnání výsledků na protilehlých a přilehlých stranách čtverce ukazuje zajímavé trendy. Zatímco odhady směřované na obě strany ukotvené pozorovatelovou pozicí byly rozptýlené vcelku pravidelně kolem místa správné odpovědi, tak odhady cílené na protilehlé strany čtverce byly systematicky zkreslovány směrem k protilehlému vrcholu.

Velikost zkreslení se zvětšovala lineárně se vzdáleností hodnoceného stanoviště od protilehlého vrcholu. Nárůst této velikosti činil v průměru 4,9 centimetrů nepřesnosti s každým metrem vzdálenosti u desetimetrového čtverce a 1,9 centimetru chyby s každým metrem vzdálenosti u čtyřmetrového čtverce. Tj. jestliže průměrná míra „zkřivení“ vynesené kolmice směrem k vrcholu byla u menšího čtverce například 9 cm ve dvoumetrové vzdálenosti, tato velikost ve dvou metrech dosahovala téměř 11 cm.

Hypotéza o vytyčování v exocentrických směrech:

Ve směrech od sebe proband využívá stranu čtverce, která je kolmá na přímkou, kam nanáší (tj. subjektivně souběžná s kolmicí), a která je probandovi blíže. Tuto přímkou si v duchu přesune tak, aby procházela posuzovaným stanovištěm a v průsečíku s přímkou, na kterou nanáší souřadnici, nalezne svoji odpověď. Přitom ze svého hodnocení není schopen plně odfiltrovat perspektivní zkreslení, ke kterému dochází u dvou souběžných linií s rostoucí vzdáleností. Tím dojde ke zkreslení odpovědi směrem k protilehlému vrcholu, a to je tím větší, čím je bod blíže pozorovateli.

Navržený regresní matematický model o jednom parametru předpokládající dominantní vliv perspektivy reprezentované protilehlým vrcholem ve smyslu definovaném hypotézou vysvětluje 54% velikosti chyb probandů. Model podstatně lépe predikuje data při percepčním vytyčování ve větších vzdálenostech a na větší vzdálenost, tj. pro desetimetrový čtverec.

Získaná data interpretujeme tak, že protilehlý vrchol představuje, resp. zastupuje pro pozorovatele průsečík všech ubíhajících linií a gravitační centrum pro všechny jeho exocentrické odhady. A pozorovatel není schopen se při svých percepčních soudech plně oprostít od perspektivního zkreslení scénérie na sítnici.

CHRONOPSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ŠKOLSKEJ PRÁCE

¹Eva ŠKORVAGOVÁ, ²Ivan SARMÁNY SCHULLER

¹Pedagogicko-psychologická poradňa s Centrom výchovnej a psychologickéj prevencie, Čadca

²Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Úvod

Príspevok prezentuje niektoré závery z kvantitatívneho výskumu zameraného na chronopsychologické aspekty učenia. Centrálnym predpokladom je, že existujú významné rozdiely medzi ranným a večerným typom individua a to vzhľadom na cieľ nášho výskumu, predovšetkým v akademickej úspešnosti, ktorej úroveň je podmienená preferovanou časom učenia sa študentov s ohľadom na ich príslušnosť k rannému (R) alebo večernému (V) typu.

Je evidentné, že ranný typ má preferovanú dobu učenia v ranných hodinách, najneskôr v skorých večerných hodinách, pričom sa predpokladá, že ide včasnšie spať, kým večerný typ sa týmito aktivitám venuje až do neskorých nočných hodín (J. Daniel, 1996, s. 246). Determinantom nášho predbežného tvrdenia sú výskumné zistenia I. Sarmány Schullera, E. Fandelovej, G. Sabolovej (1996, s. 250), ktorí pri zhodnocovaní vzťahov medzi niektorými spánkovými charakteristikami a akademickou úspešnosťou ranného a večerného typu študentov prišli k záveru, že významne lepší (priemerný) prospech má ranný (R) typ, u ktorého badať i pravidelnejší spánkový režim a kratšiu dobu spánku.

Vymedzenie problému

V našom výskume sme sa snažili o komparáciu dvoch typov osobnosti žiakov: ranného a večerného typu. Hlavným fenoménom na ktorý sme sa zamerali je zhodnotenie vzťahu medzi biologickým rytmom a preferovaným časom práce – učenia sa študentov a akademickou úspešnosťou.

Cieľ výskumu

Cieľom výskumu je:

- zistiť, či existujú rozdiely medzi ranným (R) a večerným (V) typom študentov v školskom výkone,
- zhodnotiť vzťah medzi biologickým rytmom a preferovaným časom práce – učenia sa študentov a akademickou úspešnosťou.
- zistiť vplyv preferovanej doby učenia sa u ranného (R) a večerného (V) typu na kognitívnu stránku osobnosti.

Zohľadňovali sme aj potrebu spánku (reálna dĺžka, preferovaná doba) a niektoré charakteristiky (napr. pravidelnosť doby, dĺžka spánku), ktoré môžu odrážať celkovú akademickú úspešnosť, výkon. Predpokladali sme, že do celkového kvantitatívneho hodnotenia študenta sa významné premietnu:

1. spánkové návyky
2. štýl učenia

Hypotézy

Na základe teoretických východisk a výsledkov doterajších výskumov sme predpokladali:

H1: Medzi rannými (R) a večernými (V) typmi študentov nebude rozdiel v školskej úspešnosti,

H2: Medzi rannými (R) a večernými (V) typmi študentov nebude rozdiel v kvantite naučeného v ranných hodinách,

H3: Preferovaná doba učenia sa u ranného (R) a večerného (V) typu študentov navodí zmeny v oddialenej reprodukcii v takom rozsahu, že lepší výkon v re – teste bude u večerných typov,

H4: Nižší výkon v pamäťovej reprodukcii v ranných hodinách bude u večerného typu,

H5: Nižší výkon v pamäťovej reprodukcii vo večerných hodinách bude u ranného typu.

Výskumná vzorka a etapy výskumu

Výskum sme uskutočnili so 100 študentmi 2 ročníka gymnázia v Čadci vo veku 16 rokov, chlapci $n=38$, (38%) a dievčatá $n=62$, (62%) - prvá etapa výskumu. Celý výskum pozostával z troch etáp. V prvej etape sme administrovali: a)neštandardizované testy vedomostí (akademická úspešnosť študentov), b) metodiky – Škála CTQ (Folkard, Monk, Lobban, 1979), sebaučtovú škálu SN – Spánkové návyky, Dotazník PČ – 1.

V druhej etape sme realizovali re-test. V tretej etape sme uskutočnili experiment v rámci, ktorého probanti dostali pamäťový test (menný zoznam) s inštrukciou, že budú zoznam neskôr reprodukovať.

V súvislosti s cieľmi výskumu sme zo 100 probantov 40 študentov rozdelili na 2 skupiny: kontrolnú a experimentálnu. Rozdelenie probantov na 2 skupiny sa uskutočnilo na základe výsledkov škály CTQ, ktorou sme určili ranné a večerné typy, pričom kontrolnú skupinu tvorilo 9 probantov ranného typu a 11 večerného typu a experimentálna skupina bola tvorená 9 probantami ranného a 11 večerného typu. S touto výskumnou vzorkou sme pracovali v tretej etape výskumu.

Metodiky

1. Škála CTQ (Folkard, Monk, Lobban, 1979) 20-položkový dotazník, ktorý sa týka denných návykov. Určuje výkonnosť v priebehu 24 hodín. Zachytáva tri hlavné faktory.

1. Faktor Rs: rigidita – flexibilita spánkových návykov
2. Faktor Vg: vigilancia, všeobecný faktor prekonania ospalosti
3. Faktor M: rannosť - večernosť resp. typ tzv. ranného a večerného študenta

2. Sebaučtová škála SN – Spánkové návyky

3. Dotazník PČ – 1.

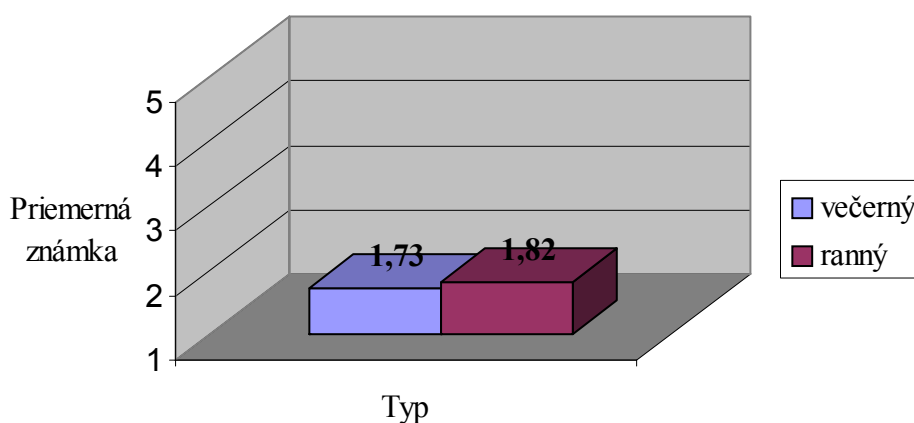
Originálna verzia dotazníka PČ – 1 pozostáva z pätnástich položiek, týkajúcich sa štýlu učenia, preferovanej doby učenia, obľúbenosti vyučovacích predmetov, spánkových návykov (doba potrebná na dôkladný spánok /DZ/, čas ukladania na spánok /HU/, preferovaná doba učenia /DU/, rannosť – večernosť /R-V/). Pre naše výskumné účely sme dotazník doplnili štyrmi neštandarizovanými položkami, zameraných na faktor rannosti a večernosti.

Vzhľadom na cieľ nášho výskumu sme sa pokúsili dotazníkom PČ–1 zhodnotiť vzťah medzi preferovanou dobou učenia,spánkovými návykmi,štýlom učenia a akademickou úspešnosťou.

4. Tri druhy nešandarizovaných testov obsahujúcich základné učivo, ktorými sme testovali vedomosti a zručnosti žiakov na nižšej a vyššej kognitívnej úrovni podľa Bloomovej taxonómie kognitívnych funkcií resp.: 1. Vedomosť,
2. Pochopenie,
3. Syntéza,
4. Hodnotenie.

Výsledky

Graf 1 Porovnanie typov podľa priemernej známky



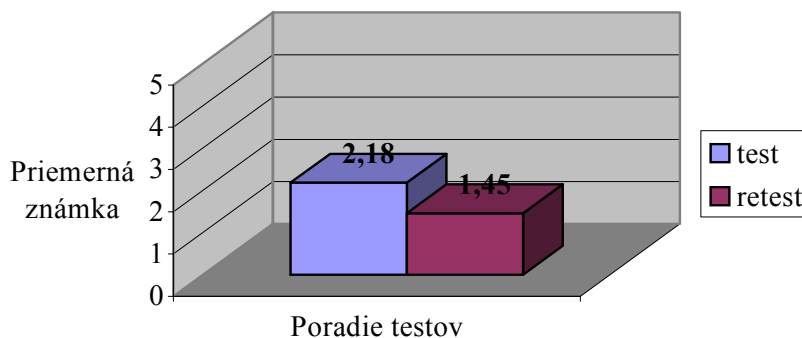
Analýza výsledkov potvrdila naše hypotézy. Výsledky ukázali, že medzi rannými a večernými typmi študentov nie je rozdiel v akademickej úspešnosti (viď Graf 1).

Sme presvedčení, že akademickú úspešnosť ovplyvňujú viac intelektuálne schopnosti daného žiaka ako aj štýl učenia, záujem o sebazvedľovanie, sebazdokonaľovanie, individuálny prístup k procesu učenia z hľadiska uspokojovania osobných potrieb, miera záujmu o vyučovací predmet, ako aj časové možnosti vplyvajúce na prípravu na vyučovanie, ktoré môže byť ovplyvňované užším – rodinným alebo širším - sociálnym životom individua, než cirkadiánne rytmy.

Potvrdil sa predpoklad, že medzi R a V typom nebude rozdiel v kvantite naučeného v ranných hodinách. J. Daniel, M. Kubalák (1988) konštatujú, že na mieru výkonu príslušných typov pôsobí rovnako úroveň vonkajšej ako i vnútornej motivácie či vynaložené úsilie. Výsledky dokazujú, že rozdiely v reprodukcii informácií v ranných hodinách medzi ranným a večerným typom neboli, pretože úroveň úsilia v ranných hodinách u oboch typov bola dostatočná na zvládnutie úlohy a ani jeden typ nebol motivovaný tak, aby sa mobilizoval proti zníženiu úsilia.

Z výsledkov výkonu ranného a večerného typu ranného a večerného typu v oddialenej reprodukcii vyplynulo, že významne lepší výkon dosiahol pri reprodukcii večerný typ (viď Graf 2).

Graf 2 Porovnanie priemerných známok v teste a reteste u večerného typu



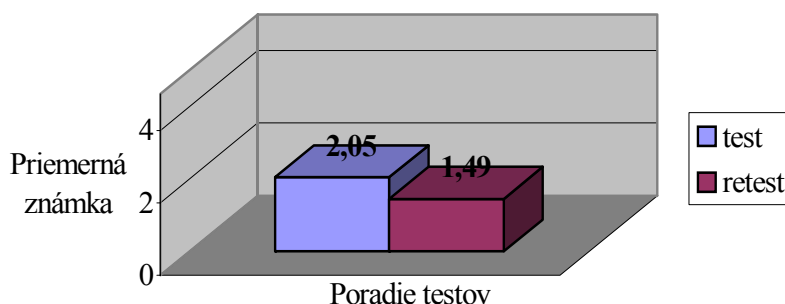
Zdôvodniť toto zistenie môžeme na základe výsledkov viacerých výskumov (J. Daniel, M. Kubalák et al. 1988, I. Sarmány Schuller 1995, J. Daniel 1996, s. 246), v ktorých sa zdôrazňujú prednosti večerného typu spočívajúce v tom, že štúdium v neskorších hodinách t.j. v pokojnejšom prostredí umožňuje lepšiu koncentráciu pozornosti, pričom vyššie mentálne funkcie (pamäť, myslenie) môžu byť vo večerných, ale aj nočných hodinách na rovnakej úrovni ako cez deň. Dokazujú to aj štúdie, na základe ktorých konštatujeme (J. Daniel, M. Kubalák et al., 1988, s. 39), že najlepší výkon s odstupom času, sa dosiahne pri reprodukcií tých informácií, ktoré osoby spracovávali poobede, resp. večer. Ak sa informácie spracovávali v iných časových intervaloch dňa reprodukcia bola v menšom rozsahu. Výsledky potvrdzujú, že študovanie večer je z chronopsychologického pohľadu vhodnejšie pre lepšie udržanie materiálu (I. S. Schuller 1995; in: S. Iwawaki I. Sarmány Schuller, 2001, s. 215). Na základe toho zdôvodňujeme i naše ďalšie zistenie spočívajúce v tom, že preferovaná doba učenia u ranného typu nemala vplyv na oddialenú reprodukciu.

Ak porovnáваме výkon v teste a re-teste u príslušných typov zistíme, že výkon sa zlepšil rovnako u ranného ako i večerného typu v re-teste. Napriek tomu je významné lepší priemerný prospech u večerného typu.

Domnievame sa, že determinantom výkonu je i vynaložené úsilie, motivácia, učebné (študijné) zručnosti, učebný spôsob, učebné štýly vlastné každému žiakovi, ktoré môžu ovplyvňovať výsledok v teste a re-teste.

Z našich výsledkov ďalej vyplýva, že výkon v re-teste sa významne zlepšil ($t(99) = 6.205$; $p = 0.000^{***}$) u celej výskumnej vzorky (viď Graf 3) a u večerného typu ($t(39) = 5.619$; $p = 0.000^{***}$). U ranného typu nie je rozdiel vo výkone v teste a re-teste ($t(17) = 1.374$; $p = 0.187$), no napriek tomu je priemer známok nevýznamne lepší v re-teste.

Graf 3 Porovnanie priemerných známok v teste a reteste v celej výskumnej vzorke



Z toho usudzujeme, že priemerná úroveň známok u všetkých probantov, u ranného a večerného typu je lepšia v re-teste, než v teste. Sme presvedčení, že na výsledok vplyvajú okrem už uvedených biorytmov a ďalších premenných aj uvedomelosť, aktivita, ktorú žiak uplatňuje aby si učivo uchoval v pamäti a využil s odstupom času v konkrétnej situácii.

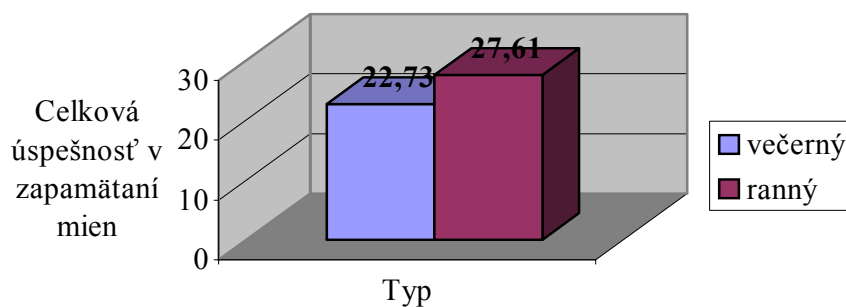
Uvedené zistenia zdôvodňujeme aj tým, že nižší výkon v teste ovplyvnili podmienky prostredia. Neštandarizovaný test vedomostí sme dali probantom hneď po troch vyučovacích hodinách, po ktorých mala nasledovať 20 minútová prestávka. Tým sme nerešpektovali požiadavku, aby sa striktne dodržiaval čas a správne využitie prestávky veľmi dôležitej na regeneráciu síl (J. Daniel, 1996, s. 245). Myslíme si, že náš zdanlivo nepatrný kvalitatívny zásah ovplyvnil výkon probantov v teste. Vychádzame aj z predpokladu, že ani jeden typ v ranných hodinách nebol dostatočne motivovaný tak, aby participoval na vyučovaní a bezprostredne si upevňoval učivo. Nižší výkon v teste ako v re-test podporuje aj predpoklad J. Daniela, M. Kubaláka et al. (1988, s. 38), že ráno sa informácie spracovávajú prevažne opakovaním a odpoludnia, t.j. po skončení vyučovacieho procesu v škole, sa viac pracuje s pochopením materiálom.

Môžeme povedať, že reprodukcia informácií (množstvo zapamätaného materiálu) viac závisí od času, keď sa študenti učili, keď samostatne pracovali na učebnej činnosti v dobe, ktorú preferujú podľa toho, k akému typu sa zaraďujú, než od času keď sa vykonával test a reprodukčný test (re-test).

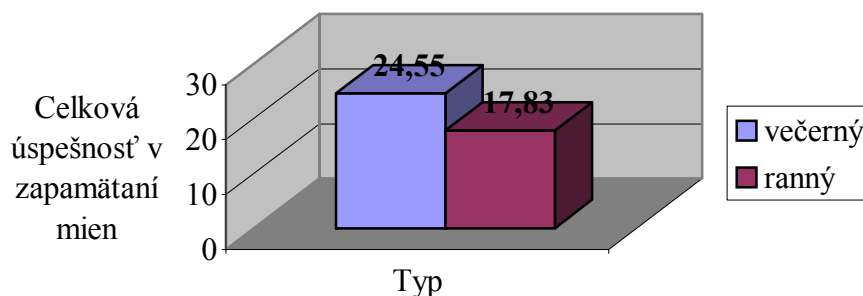
Konštatujeme, že nižší výkon v teste u ranného a večerného typu ovplyvňujú uvedené psychologické vplyvy a podmienky prostredia.

Dôležité je aj zistenie, že v kontrolnej skupine ranné typy dosiahli lepší výkon v pamäťovej úlohe než večerné typy (vid' Graf 4) a naopak v experimentálnej skupine ranné typy dosiahli horší výkon v porovnaní s večernými typmi (vid' Graf 5).

Graf 4 Porovnanie typov v celkovej úspešnosti zapamätaných mien v kontrolnej skupine



Graf 5 Porovnanie typov v celkovej úspešnosti zapamätania mien v experimentálnej skupine



Tým sme potvrdili doterajšie výskumy (J. Daniel, M. Kubalák, 1988), že ranné typy dosahujú lepší výkon v ranných hodinách a horší vo večerných a naopak večerné typy dosahujú vyššiu výkonnosť vo večerných hodinách a nižšiu v ranných, resp. úroveň výkonu podmieňujú biologické rytmy.

V dotazníku PČ – 1 sme zistili, že večerné typy zabúdajú skôr učivo ak sa učia skoro ráno a ranné typy ak sa učia v noci.

Keďže biorytmus ovplyvňuje výkonnosť príslušných typov je evidentné, že žiak ranného typu môže zabúdať učivo skôr ak sa učí v noci, než ráno a naopak večerný typ ak sa učí skoro ráno, než večer. Súčasne sme zistili v dotazníku PČ – 1 v položke č. 7 ($\chi^2 = 0.337$; $p = 0.010^*$), v položke č. 9 ($\chi^2 = 0.270$, $p = 0.039^*$) a v seba výpoved'ovej škále SN v položke HS ($\chi^2 = 0.261$, $p = 0.046^*$), že večerné typy majú problémy s ranným vstávaním na rozdiel od ranných typov, a že spia v noci menej ako ranné typy.

Večerný typ má kratšiu dobu spánku, pretože v porovnaní s ranným typom ide neskôr spať a pravidelne (päťkrát v týždni) vstáva skoro ráno do školy rovnako ako ranný typ. Potvrdil sa predpoklad Slahea a Conarana (1984; in: J. Daniel, M. Kubalák, 1998, s. 60), že ranný typ sa prebúda veľmi ľahko a optimum svojej výkonnosti má v prvej polovici dňa, večer jeho výkonnosť klesá. Večerný typ je naopak malátny a optimum svojej výkonnosti má v druhej polovici dňa.

Myslíme si, že probanti sa hodnotili ako ranný, či večerný typ skôr na základe preferovanej doby učenia, než na základe spánkových návykov. Keďže probanti sú v ranných hodinách, až do neskoršieho popoludnia v škole, alebo v rôznych školských vzdelávacích inštitúciách, či mimoškolských záujmových zariadeniach odkladajú dobu učenia na neskôr a rovnako skôr vstávajú. Tento faktor môže priamo ovplyvňovať subjektívne hodnotenie. Na základe uvedeného priebehu bazálneho rytmu a preferencia činnosti (preferovanú dobu učenia, štýl učenia, spánkový režim zachytáva dotazník PČ -1) sa podieľa na tom, že toľko probantov sa označilo za večerný typ ($N = 40$).

Pri porovnaní typov určených škálou CTQ a SN sme zistili, že typy určené škálou CTQ sa nezhodujú s výsledkami v seba výpoved'ovej škále SN - Spánkové návyky ($\chi^2 = 0.247$; $p = 0.060$). Domnievame sa, že tento záver ovplyvňuje skutočnosť, že spánkové návyky neodrážajú celkovo biorytmus človeka, nie sú plnými regulátormi z vnútra, ale sociálna situácia, resp. rodinné, kultúrne a spoločenské povinnosti, ktoré jednotlivec rešpektuje, determinujú celkový biorytmus človeka ako i spánkový režim.

Za významné zistenie možno považovať, že typy určené škálou CTQ, sú významne signifikantné s dotazníkom PČ – 1 ($\chi^2 = 0.468$; $p = 0.001^{**}$). Môžeme teda povedať, že príslušnú typológiu R-V primárne ovplyvňuje výkonnosť, štýl práce v priebehu dňa.

Záver

Výsledky nášho výskumu možno zhrnúť do nasledujúcich poznatkov:

1. Medzi ranným a večerným typom nie je rozdiel v školskej úspešnosti, ani v kvantite naučeného v ranných hodinách.
2. Preferovaná doba učenia u večerného typu študentov navodila zmeny v oddialenej reprodukcii v takom rozsahu, že dosiahol významne lepší výkon v re-teste na rozdiel od ranného typu.
3. Experimentom sme potvrdili, že večerný typ dosahuje nižší výkon skoro ráno a ranný typ večer. Výsledok podporuje aj subjektívna výpoveď príslušných typov (R a V typ) v dotazníku PČ -1 položka č. 5.
4. Zistili sme, že večerný typ má kratšiu dobu spánku a problémy s ranným vstávaním na rozdiel od ranného typu.
5. Ranný typ si myslí, že sa učí rýchlo s tým, že aj rýchlejšie naučené zabúda.

6. Výkon v re-teste sa zlepšil štatisticky významné u celej výskumnej vzorky, u večerného typu a nevýznamné u ranného typu.

Význam práce vidíme v aplikovaní získaných poznatkov v praxi školského psychológa s cieľom efektívnejšie organizovať vyučovací proces na škole a to predovšetkým:

- optimálne organizovať vyučovací proces, a tým zamedziť predčasnej únave študentov a súčasne predĺžiť ich učebnú výkonnosť,
- pri zostavovaní rozvrhu vyučovacích predmetov zohľadňovať pracovnú krivku ranného a večerného typu študentov v priebehu týždňa,
- pri zostavovaní rozvrhu vychádzať z dennej a pracovnej výkonnosti ranného a večerného typu študentov,
- ak vychádzame z predchádzajúcich bodov prínos práce vidíme v diferenciacii predmetov v rámci jedného vyučovacieho dňa.

Literatúra

1. DANIEL, Jozef. 1984. Psychická záťaž v laboratórnych a terénnych podmienkach. Bratislava: Veda vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1984. 236 s. ISBN 71 – 002 – 84.
2. DANIEL, Jozef. – KUBALÁK, Milan et al. ,1988. Psychologické aspekty smenovej práce. Bratislava: Práca, 1988.192 s. ISBN 074 - 040 – 88.
3. DANIEL, Jozef. 1996. Cirkadiánne rytmy v profesii učiteľa. In: M.Košč, I. Sarmány Schuller, E. Brozmanová (Ed.). Retrospektíva, realita a perspektíva psychológie na Slovensku. Bratislava: Stymul, 1996. s. 245 – 246. ISBN 80 – 85697 – 50 – 5.
4. IWAWAKI, Saburo. – SARMÁNY - SCHULLER, Ivan. 2001. Cross-cultular (Japan – Slovakia) comparison of some aspectof sleeping patterns and anxieti.Studia psychologica, 43,2001,3,s. 215 – 224
5. SARMÁNY - SCHULLER, Ivan. – FANDELOVÁ, Eva. – SABOLOVÁ , Gabriela. 1996. Niektore charakteristiky spánkových návykov, štýlu učenia a akademické úspešnosti. In: M. Košč, I. Sarmány Schuller, E. Brozmanová (Ed.). Retrospektíva, realita a perspektíva psychológie na Slovensku. Bratislava: Stimul, 1996.448 s. ISDN 80 – 85697- 50- 5.
6. SARMÁNY - SCHULLER, Ivan. 1988. Vlastnosti osobnosti a štýl učenia. In: I. Sarmány Schuller, M. Košč, E. Jaššová (Ed.). Človek na počiatku nového tisícročia. Bratislava: MO SR, 1998. s. 143 – 146. ISDN 80 – 967228 – 9 – 1.

Mgr. Eva Škorvagová
Pedagogicko- psychologická poradňa
s Centrom výchovnej a psychologickéj prevencie
Kukučínova 162
022 01 Čadca
tel.: – mobil: 0915 811 173

e-mail: osdza@stonline.sk

PhDr. Ivan Sarmány-Schuller, CSc.
Ústav experimentálnej psychológie SAV
Dúbravská cesta 9
813 64 Bratislava
tel.:02/5477 5625

e-mail: expssarm@savba.sk

40 LET VÝZKUMU NEVĚDOMÉ PERCEPCE: POLEMKA TRVÁ¹⁸**Dalibor ŠPOK¹⁹**

Psychologický ústav ČAV, Brno

Abstrakt: Příspěvek představuje oblast nevědomé percepce v kognitivní psychologii. Shrnuje výsledky zásadních experimentů i známých afér kolem subliminální percepce, ukazuje problémy, o nichž je nutno pro další výzkum diskutovat, a popisuje hlavní výhrady kritiků. Kontroverze se týká především metodologických námitek a absence konsenzu nad definicí uvědomění. Uvedené nejasnosti, rozpory a témata diskuzí o podprahovém vnímání zároveň představují zajímavé možnosti dalších výzkumů a studií.

Abstract: This paper presents the realm of unconscious (subliminal) perception in cognitive psychology. It summarizes major experimental results as well as famous scandals around subliminal perception, it points at problems which is important to discuss and describes main critical objections. This controversy particularly relates to methodological problems and to the absence of agreement on definition of consciousness. However, this mentioned discrepancies, contradictions and discussions regarding unconscious perception pose interesting possibilities for further research as well.

Úvod a vymezení

Pojmy nevědomá, implicitní nebo subliminální percepce se v kognitivní psychologii neuvžívají jednotně. Někdy bývají užívány jako vzájemná synonyma (např. Merikle, 2000), jinými autory je subliminální percepce považována za speciální případ *nevědomého (implicitního) vnímání*, jinou formou nevědomé percepce pak je mimopozornostní vnímání nebo percepční změny u pacientů se specifickými neuropsychologickými symptomy. Přikláním se také k tomuto druhému způsobu vymezení, kdy je pojem implicitní percepce chápán jako zastřešující.

Subliminální percepce je percepce takových stimulů, jejichž přítomnost není uvědomována, přesto však ovlivňují myšlení, prožívání nebo následné jednání. Typicky se jedná o podněty, jejichž charakteristiky znemožňují uvědomění např. proto, že leží pod hranicí absolutního (velmi krátké, velmi slabé podněty) nebo diferenčního (srovnání dvou velmi podobných podnětů) prahu vnímání (odtud pojem sub-liminální). V tomto příspěvku bych chtěl informovat o pokrocích ve studiu především subliminální percepce. Pro její přesné vymezení je však užitečné definovat i ostatní zkoumané formy implicitní percepce.

Mimopozornostní vnímání

Často zkoumaným typem implicitní percepce je vnímání podnětů s odkloněnou pozorností. Výzkumník zde na rozdíl od subliminální percepce nemanipuluje charakteristikou stimulu, ale požadavky úlohy – ta vyžaduje tolik pozornosti, že zkoumané osobě nezbývají kognitivní kapacity na uvědomění si běžného, nadprahového podnětu, který je během úlohy rovněž prezentován, který se však k požadavkům úlohy nevztahuje. Existují však důkazy, že přes absenci uvědomění může být takový podnět zpracován.

¹⁸ podpořeno FRVŠ MŠMT ČR, projekt č. 466/2004

¹⁹ Psychologický ústav AV ČR, Veveří 97, 602 00 Brno, e-mail: spok@psu.cas.cz

Klasickými príklady výzkumů jsou pokusy s dichotickým poslechem (*dichotic listening*) a stíněním²⁰. V mnohých studiích (které shrnuje např. Ellis & Hunt, 1993; Kihlstrom, 1996; Merikle, 2000) bylo dokázáno, že informace z mimopozornostního zvukového proudu je zpracována – zkoumané osoby mohou např. samovolně „přepnout“ mezi kanály v případě, že takto zkonstruovaná věta je konzistentní na rozdíl od nesmyslné věty, kterou by opakovaly, kdyby se držely sledování informací z jednoho ucha, jindy slovo z mimopozornostního kanálu ovlivnilo interpretaci víceznačných homonym ve sledovaném proudu slov, nebo pokud byla u probanda napodmiňovaná galvanická kožní reakce (GSR) na určitá slova, tato fyziologická odpověď vznikala i v případě, že bylo kritické slovo prezentováno mimo pozornost, a dokonce i tehdy, pokud bylo takto prezentováno synonymum kritického slova. Byla však publikovaná i kritika těchto experimentů, která úzce souvisí se stanovenými kritérii vědomí a možným nežádoucím chvilkovým odkloněním pozornosti od plněné úlohy (více k tomuto tématu viz dále a v (Špok, 2004)).

Jiným zkoumaným jevem v oblasti zpracování informací mimo pozornost je nevědomý vliv slov prezentovaných na okraj zrakového pole simultánně se slovy v centru pole, kterých se týkají požadavky úlohy (*parafoveal vision*). Opět lze tímto způsobem ovlivnit interpretaci víceznačných slov a dokonce demonstrovat i Stroopův efekt (barevné slovo je promítnuto do středu pole, název barvy parafoveálně) (MacLeod, 1998).

Neuropsychologické fenomény a další

Dalším z fenoménů, které je možno zahrnout mezi implicitní percepci, ale které stojí mimo rámec této práce, jsou jevy vyskytující se u některých neuropsychologických symptomů – např. blindsight (doslova „slepozrakost“, korová slepota), kdy pacienti udávají, že si nejsou vědomi objektu, jehož obraz je promítán na tu část sítnice, která odpovídá poškození primární vizuální kůry, ale při nucené volbě jsou schopni na lepší než náhodné úrovni rozpoznat takové atributy předmětu jako směr jeho pohybu, tvar, barvu apod. Rovněž další specifické symptomy (prosopagnozie, unilaterální neglekt, afázie) můžeme interpretovat jako případy, u nichž lze nalézt implicitní percepci.

Jiným případem percepce bez uvědomění je percepce pacientů v celkové anestézii. Existují důkazy, že pokud později u těchto osob zkoumáme zapamatování pomocí nepřímých metod²¹, můžeme zpracování informací prezentovaných během anestézie dokázat (Merikle, 2000). Jiné studie však hovoří o vlivu pouze strukturálních charakteristik podnětu (tón a barva hlasu) a nemožnosti sémantické analýzy.

Psychoanalyticky orientovaní badatelé zkoumají tzv. subliminální psychodynamickou aktivaci (*subliminal psychodynamic activation*), kdy má subliminálně prezentovaný podnět vliv na prožívání v souladu s psychodynamickými teoriemi. Zdá se, že v mnohých případech jsou tyto výzkumy dobře metodologicky ošetřeny (včetně např. slepých studií), proto je není možno bagatelizovat. Přesto si však v tradiční experimentální psychologii vysloužily pouze malý zájem, který je možno vysvětlit opatrností vědců před přílišnou arbitraritou psychodynamických interpretací. Některé výzkumné plány jsou navrhovány rafinovaně a jejich výsledky znějí až anekdoticky. Například v jisté studii (Talbot, Duberstein & Scott, 1991) snědla experimentální skupina, které byl subliminálně (4ms) prezentován nápis „Mommy is leaving me“, signifikantně méně sušenek než kontrolní skupina vystavená

²⁰ Při dichotickém poslechu jsou zkoumané osobě ze sluchátek prezentovány dva simultánní akustické kanály – každý je jí přehráván do jednoho ucha. Jejím úkolem je věnovat pozornost jednomu z proudů a opakovat vše, co je v něm řečeno (shadowing – stínění, následování). Tím, že svou pozorností sleduje daný kanál, si neuvědomuje slova přehrávaná do druhého ucha.

²¹ např. word-stem completion. Jedná se o doplnění části slova, které slyšeli v anestézii, za kontrolovaných podmínek frekvence výskytu. Prezentována je např. předpona, kterou ovšem doplní v souladu s kritickým slovem, nikoli jinak.

neutrálnému „Mona is loaning it“, což autoři vysvětlují zvýšenou úzkostí (která však podle jiných psychodynamických teorií může být příčinou zvýšené konzumace potravy...)

Historie výzkumu subliminální percepce

Již v 19. století se první studie zabývaly především skupinou podnětů pod hranicí tzv. absolutního prahu vnímání²². Merikle (2000) hovoří o stovkách pokusů s podobným výzkumným designem – prezentován byl např. vizuální podnět v takové vzdálenosti, že jej zkoumaná osoba vnímala pouze jako rozmazaný tvar a nebyla schopna říci, co objekt znázorňuje. Přesto, byla-li *nucena* k odpovědi a jejím úkolem bylo rozhodnout, *zda* se jedná o čísla, nebo o písmena, byly její odpovědi přesnější než by se dalo očekávat na základě náhody. Podobně se úspěšně experimentovalo se sluchovými stimuly, kdy byla hlasitost vyslovovaných slov díky vzdálenosti mluvčího tak nízká, že nedostačovala k percepčnímu uvědomění.

Další experimenty probíhaly s rozdílovými prahy vnímání. Jednu z historicky prvních studií tohoto typu uskutečnili Pierce a Jastrow již v roce 1885 (cit. v Kihlstrom, 1996), když snižovali rozdíl dvou závaží kladených na dlaň, až subjekt udával nulovou sebedůvěru v to, že by mohl správně uhodnout, které závaží je lehčí. Ovšem při tlaku na to, aby hádal, byl jeho odhad správnější než náhodný. Podobně jako proměnnou použili světlost podnětu. Historicky zajímavé je, že těmito pokusy chtěli jejich autoři vyvrátit teorii percepčních prahů.

Subliminální percepce však byla zkoumána i jinými způsoby. Klasická je práce Poetzela (1917, cit. v Kihlstrom, 1996), který tachistoskopicky prezentoval obraz krajiny, jejíž detaily subjekt nebyl schopen reprodukovat, přesto se však tyto prvky objevily v jeho snech (otázka vlivu očekávání experimentátora při interview zde zůstává otevřená). Psychoanalyticky orientovaní výzkumníci se dále zabývali a dodnes zabývají výzkumem tzv. subliminální psychodynamické aktivace (viz výše).

Nástup behaviorismu s důrazem na zjevné chování znamenal potlačení zájmu o subtilní sféru hranic vnímání. Se vznikem kognitivní psychologie se ale tento zájem znovu vynořuje a s ním i staronová dichotomie vědomý-nevědomý proces. V oblasti percepce se množí důkazy, že stimuly – ačkoli nedosáhnou vědomí – mohou být podrobeny komplikované strukturní i sémantické analýze a mít vliv na další zpracování, prožitek a chování.

Subliminální percepce strukturních charakteristik podnětů

Po mnoho desetiletí prováděné studie, které zpočátku manipulovaly spíše intenzitou stimulu než jeho délkou (je to technicky jednodušší) opakovaně dokazovaly, že strukturní charakteristiky podnětu jsou zpracovány, i když zkoumaná osoba uvádí, že si jich není vědoma. Např. Dunlap (1900, cit. v MacLeod, 1998) promítá Müller-Lyerovu figuru a dokazuje efekt tohoto zrakového klamu i v případě, že šikmé čáry byly natolik slabé, že zkoumané osoby udávaly neschopnost tyto postřehnout.

Podobně funguje tato i jiné zrakové iluze u tachistoskopicky prezentovaných obrazů, kdy je část figury, která vytváří klam, prezentována rychlostí pod hranicí uvědomění a následně je promítnuta druhá část figury (MacLeod, 1998).

Velmi zajímavý je efekt „pouhého vystavení“ (*mere exposure*). U těchto pokusů hodnocená „líbivost“ či preference objektu (obrazu) koreluje s počtem subliminálních prezentací tohoto obrazu. Klasický experiment uvádí Zajonc (2001): pokud u první skupiny osob promítneme subliminálně 5 obrázků, každý z nich pětkrát (tedy 25 prezentací), a u druhé skupiny prezentujeme subliminálně jeden obrázek 25x, vede to nejen k signifikantně pozitivnějšímu hodnocení tohoto obrazu u druhé skupiny (posuzují se náhodně vytvořené ideogramy), ale také k lepší náladě a subjektivnímu prožívání této skupiny osob bezprostředně po prezentaci.

22 Problematiku vlastního stanovení těchto prahů, která úzce souvisí s vyslovovanou kritikou proti subliminální percepci a kterou popisuje současná teorie detekce signálu, se zde z prostorových důvodů není možné zabývat

Efekt pouhého vystavení je u subliminální percepce dokonce silnější než u klasického vnímání. Byl prokázán nejen u neurčitých tvarů, ale také u barev a dalších stimulů.

Subliminální percepce významu

Studie mnoha kognitivních psychologů ukázaly, že při subliminální percepci dochází nejen ke strukturnímu, ale i sémantickému zpracování podnětů. Jedním z prvních zkoumaných efektů byl jev *percepční obrany* - identifikace tabu slov (slova vulgární, společensky nevhodná, se sexuálním obsahem) trvá déle než u neutrálních slov²³. Jedna z možných interpretací pak je, že tato tabu slova musí být identifikována podprahově a na základě takto určeného významu dochází v kognitivním systému k rozhodnutí, zda je „rozpoznat“ či nikoli.

Nejčastější kritika namítala, že rychlost rozpoznání může být spíše než funkcí významu slova dána frekvencí jeho užívání v jazyce, byly však provedeny i takové experimenty, které četnost užívání slov kontrolovaly (Levy, 1958, cit. v MacLeod, 1998). Lze rovněž namítnout, že uvedené výsledky nic neříkají o rychlosti identifikace slov, ta může probíhat stejně rychle, zkoumaná osoba však u tabu slov čeká na vyšší stupeň jistoty při jejich rozpoznání. S takovou argumentací je možné polemizovat v tom smyslu, že právě tabu slova by měla díky neočekávanosti automaticky přitáhnout pozornost probanda a být rozpoznána rychleji. Jiné studie však užívaly jako kritická emočně negativní (nikoli pejorativní) slova, která také vykazovala pomalejší rozpoznání. Vyčerpávajícím způsobem toto téma, jakož i celou oblast subliminální percepce shrnuje Dixon (1971, 1981).

Jednu z nejslavnějších sérií experimentů s nevědomou percepcí učinil Anthony Marcel v 70. letech 20. století. Využil přitom již známého jevu sémantického primingu²⁴ a na základě lexikálního rozhodování²⁵ dokázal, že sémantický priming existuje i v případě, že první „podmiňující“ slovo je exponováno tak rychle, že není uvědoměno. Přesto je jeho význam zpracován a ovlivňuje např. rychlost rozpoznání již běžně prezentovaného slova, pokud obě náleží stejné významové kategorii (Ellis & Hunt, 1993; Underwood, 1996). Dalšími výzkumy byl tento jev prokázán nejen u významů psaných slov, ale též u obrazů, obličejů a mluvených slov (Dell'Acqua & Grainger, 1999; Merikle, 2000).

V jiném pozoruhodném experimentu Marcel (1983, cit. MacLeod, 1998) požadoval po zkoumaných osobách odpověď na tři typy úloh, které se týkaly subliminálně prezentovaného (maskovaného) slova. První úlohou bylo určit prezenci – absenci slova (např. bylo maskováno slovo „srub“, otázka zněla „objevilo se slovo srub: ano, ne?“), druhá úloha se týkala strukturní podobnosti podnětu („je maskovanému podnětu („srub“) podobnější slovo „trup“ nebo „hrom“?), třetí podobnosti sémantické (je synonymem slovo „dům“ nebo „strom“?). Zajímavým zjištěním bylo, že ačkoli s klesající dobou SOA²⁶ se zhoršovala správnost odpovědí ve všech třech úlohách, nejdříve byla narušena schopnost identifikovat přítomnost slova, později se zhoršovaly odpovědi na dotazy po strukturní podobnosti, a až jako poslední (tedy v percepčně nejobtížnější situaci) se ztrácela schopnost řešit úlohu sémantické podobnosti.

V literatuře je popsáno mnoho dalších studií, které odhalují vliv velmi rychle prezentovaných slov a obrazů na obsah snů, obsah imaginace, na interpretaci neutrálních podnětů apod. Erdley a D'Agosto (1988, cit. MacLeod, 1998) např. experimentálně dokazují, že pokud

²³ Klasický experiment může mít formu např. lexikálního rozhodování (viz pozn. 8) – měří se přitom reakční doba, která je v případě tabu slov delší (např. kurva vs. rukva) než u neutrálních (např. jetel vs. telej)

²⁴ sémantický priming – jev, kdy prezentovaný podnět (slovo, obraz) usnadňuje rozpoznání či vybavení následujícího podnětu v případě, že oba patří do stejné sémantické kategorie. (Např. slovo kůň je rozpoznáno rychleji, je-li dříve prezentováno slovo kráva, než když je dříve prezentováno slovo list)

²⁵ lexical-decision task – zkoumaná osoba má co nejrychleji rozhodnout, zda prezentovaná skupina znaků tvoří smysluplné slovo, či nikoli (např. kráva vs. kárva)

²⁶ SOA – stimulus onset asynchrony, časový rozdíl mezi prezentací klíčového podnětu (slova) a mezi prezentací masky, kterou je toto slovo přepsáno. Tím se zabrání uvědomění klíčového podnětu. Tento postup se nazývá zpětné maskování (*backward masking*). Hodnota SOA ideální pro maskování je 20 – 50 ms.

experimentální skupina subliminálně percipuje slova podporující hostilitu, je cílová osoba popsána v tomto smyslu, na rozdíl od kontrolní skupiny percipující neutrální slova.

V jiném výzkumu měli probandi napsat povídku poté, co byli vystaveni jedné z matic 7x7 písmen, z nichž první obsahovala (ve sloupcích a řádcích) emočně neutrální, druhá negativní slova. U skupiny, které byla matrice promítána po velmi krátkou dobu (1 s), se prokázalo, že v případě vystavení negativními slovy (na rozdíl od kontrolní skupiny s neutrálními slovy) byl obsah povídky více negativní (hodnoceno „slepými“ porotci i obsahovou analýzou). Totéž se však neprokázalo u neutrální ani negativní matrice, pokud byly promítány po delší dobu (10 s) (Somekh, 1976). Možné vysvětlení tohoto fenoménu musíme hledat nejen v prostém faktu percepce (která byly přítomná i ve druhém případě), ale např. v lepším zpracování slov u druhé skupiny (10 s expozice). Tato skupina si pamatuje, kde slova viděla a proto je možná vyloučí pro použití v povídce, kdežto první skupina (1 s) s nedokonale zpracovanými slovy sice tato slova sémanticky rozkódovala, ale neuvědomuje si jejich původ a v dané chvíli je může považovat za slova, která ji aktuálně „přišla na mysl“.

Kritika výzkumů nevědomé percepce

Klasická kritika experimentů s mimopozornostním vnímáním namítá, že si nikdy nemůžeme být jisti, zda si zkoumaná osoba klíčové informace mimopozornostního kanálu krátce neuvědomila a potom je neudržela v krátkodobém paměťovém skladu, což by stačilo na vysvětlení jak nepřímého vlivu, tak absence uvědomění (které je zde pojímáno jako retrospektivní výpověď). Holender proto (viz též dále) tvrdí, že pouze tehdy, pokud nikoli charakteristika úlohy (stínění), ale charakteristika podnětu – tedy redukce jeho intenzity nebo trvání - vyloučí možnost uvědomění, můžeme mít jistotu, že tato chyba nenastane (MacLeod, 1998). To ovšem znemožňuje celou skupinu experimentů s mimopozornostním zpracováním informace.

Přestože redukuje intenzitu nebo trvání podnětu a splníme tak podmínku subliminální percepce v užším slova smyslu, ani tehdy se nevyhneme možné kritice takovýchto studií. Tato se týká vlivu očekávání experimentátora i probandů, především však definice vědomého prožitku. Subliminální percepce je taková percepce, kdy zkoumané atributy vnímaného objektu nejsou dostupné vědomí. Otázkou zůstává, jak ověřit tuto nepřítomnost. Někteří výzkumníci považují za dostatečné kritérium výpověď zkoumané osoby o absenci uvědomění zkoumaného atributu, jiní však toto považují za objektivně nedostačující a za kritérium považují neschopnost zkoumané osoby signalizovat přítomnost či nepřítomnost zkoumaného atributu, tedy podat diskriminativní odpověď. Rozdíl je v tom, že ačkoli může proband udávat, že si neuvědomuje zkoumaný atribut (např. zda je prezentováno slovo, nebo shluk znaků), přesto však pokud nucenou diskriminativní odpovědí (např. zmáčknutí jednoho ze dvou tlačítek) toto správně určí, bude to podle první definice dostačující pro důkaz *efektu nevědomé percepce*, podle druhé definice však pouze *důkaz přímého efektu (identifikace)* stimulu, o jehož uvědomění – a tedy subliminálním statutu – se touto metodou nic nedozvíme, a nebo – při jiné interpretaci druhé definice – lze tuto odpověď dokonce považovat za projev uvědomění. Uvedeným způsobem argumentují a druhý způsob definice uvědomění (resp. přímého vlivu percepce) požadují dva nejvýznamnější kritici výzkumů nevědomé percepce – Eriksen a Holender (Kihlstrom, 1996).

Holender (1986, cit. Kihlstrom, 1996) stanovuje v souladu s výše nastíněnou kritikou následující kritéria pro subliminální percepce: (1) Musí existovat *nepřímý* měřitelný efekt sémantické aktivace, (2) identita stimulu musí být nedosažitelná vědomí subjektu, který musí být *neschopen* dát důkaz identifikace - tedy projevit jako *přímý efekt* - verbální či *diskriminativní odpověď*. Jak jsem však ukázal výše, je v mnoha výzkumných designech tato diskriminativní odpověď důkazem „nepřímého měřitelného efektu aktivace“ (sub 1) a kritéria se tak vylučují. Toto druhé kritérium je možné považovat za příliš omezující a přítomnost

vědomí definovat nikoli jako diskriminativní odpověď na otázku po přítomnosti daného atributu, ale jako diskriminativní odpověď na přítomnost uvědomění si tohoto atributu (což je často zanedbávaný rozdíl, na nějž upozorňuje např. Titchener (1912), více toto téma rozvádím jinde (Špok, 2003, 2004)).

Byly však učiněny i takové experimenty (Greenwald et al., 1989, cit. Kihlstrom, 1996), které vyhovovaly podmínkám Eriksena-Holendera, kdy subjekt nebyl schopen diskriminativní odpovědí rozlišit přítomnost maskovaného podnětu (v pravém či levém oku), přesto tento stimulus měl sémantický vliv.

Cheesman a Merikle (2003) proti uvedené kritice namítají, že uvědomění není záležitostí absence/prezence, jak by mohl požadavek diskriminativní odpovědi (např. nucený výběr jedné ze dvou možností) naznačovat, ale je daleko spíše kontinuem mezi absolutní absencí a zcela jistou prezencí, kontinuem, které lze vyjádřit *stupněm jistoty* zkoumané osoby ve věrnost toho, co si uvědomuje. Proto – na rozdíl od klasických percepčních prahů – vymezují tzv. *subjektivní práh percepce*, který je definován jako situace, kdy důvěra zkoumané osoby ve vědomý obsah klesá k nule; absolutní práh je pak takový, kdy skutečná diskriminace klesá k nule (resp. udávaná jistota v prvním případě a správnost odpovědi v druhém případě je na hranici 50%). Subliminální percepce by pak byla percepce pod hranicí subjektivního percepčního prahu.

U výzkumů subliminální percepce je velmi důležité kontrolovat očekávání výzkumníka či subjektů zkoumání. Byly provedeny pokusy, které srovnávaly replikace klasických experimentů jako dvojité slepé vs. normální („ne-slepé“) výzkumy a které mezi těmito skupinami nezjistily významné rozdíly (Barber & Rushton, 1975). Jiné studie však kritizují možnou roli očekávání výzkumníka především v případě výzkumů subliminální psychodynamické aktivity, které poskytují interpretační volnost, jež může společně s tímto očekáváním znamenat zásadní metodologickou chybu.

Jiný výzkum zkoumá vliv očekávání subjektů na zaznamenaný účinek subliminálně prezentovaných vět. Zkoumané osoby, které věřily v efekt subliminální percepce, udávaly po vyslechnutí jazzové kompozice, o níž byly nepravdivě informovány, že obsahuje subliminální afirmaci k ovlivnění prožívání, větší účinek na změnu nálady než osoby, které v tento efekt nevěřily (Benoit & Thomas, 1992). To může vysvětlovat mnohdy udávaný efekt u subliminálních motivačních kazet (viz dále).

Disociace mezi vědomými a nevědomými procesy

Základním rozdílem mezi vědomou a nevědomou (subliminální) percepceí pochopitelně je, že percepce nevědomá není uvědomována. Výzkumníci však hledají i další rozdíly ve snaze prokázat disociaci mezi vědomými a nevědomými percepčními procesy. Taková disociace (rozdíly) by byly vhodným argumentem proti kritikám, že případy subliminální percepce jsou pouze nedostatečně metodologicky ošetřené případy běžné percepce (dochází k cvhilkovému uvědomění) nebo se jedná o artefakt výzkumu (očekávání). Určité fenomény by v případě nevědomé percepce fugnovaly *kvalitativně odlišně* než v případě percepce běžné.

Některé studie skutečně podávají uvedené důkazy. Klasický je Marcelův experiment (1980, cit. Ellis & Hunt, 1993), který dokazuje, že při subliminální prezentaci víceznačného slova jsou aktivovány všechny jeho významy (v tom smyslu, že je možno prokázat sémantický priming u všech významů tohoto slova), kdežto u vědomé prezentace pouze jeden význam ve shodě s kontextem (u ostatních významů není možno sémantický priming prokázat).

Podobné důkazy může poskytnout hypotéza aktivní inhibice nevědomě identifikované informace (která ve stručnosti tvrdí, že pokud nevědomě prezentovaná informace A neinterferuje s následně vědomě prezentovanou informací B, nemusí to být důkazem toho, že by tato informace A nebyla kognitivním systémem zpracována, ale může být aktivně

inhibována, což se projeví její obtížnější aktivací při příští prezentaci) a s ní související výzkum negativního sémantického primingu (Driver & Tipper, 1989).

Aféry a komerční užití subliminální percepcce

Problém subliminální percepcce je zajímavý nejen pro určitou metodologickou nepoddajnost, kterou naznačují výše, ale také proto, že tento fenomén je velmi dobře komerčně využitelný. Mýtus o všemocnosti nevědomí stačí přibarvit v případě subliminální percepcce tezí o obejití „vědomého cenzora“ a o „přímém vstupu do nevědomí“ a zájem o subliminální motivační nebo učební kazety, které mají člověka odnaučit kouřit, učinit přitažlivým nebo vybavit znalostí cizího jazyka, na sebe nenechá dlouho čekat. Podobné využití by marketingoví specialisté rádi viděli v oblasti reklamy. Dosavadní výsledky výzkumů těchto „produktů“ jsou však více než skeptické.

Nejznámějším případem aféry kolem subliminální percepcce je tvrzení Jamese Vicaryho, že během šestitýdenního období v roce 1957 prezentoval skupině 45 tisíc diváků během promítání filmu nápis „Drink Coca-Cola“ a „Eat Popcorn“ (prezentace po dobu 3 ms každých 5 s filmu). Tvrdil, že během této periody stoupl prodej popcornu o 57.7% a koly o 18.1%. Nikdy neuveřejnil technické detaily projektu a i když je zcela zjevné, že tento experiment je metodologicky snadno napadnutelný (neexistovala kontrolní skupina), není tato analýza nutná, neboť autor sám v roce 1962 přiznal, že se jednalo o podvrh (Merikle, 2000).

Jinou - v USA stejně slavnou - aférou je vydání knihy „Subliminal Seduction and Media Sexploitation“, v níž její autor - Wilson Bryan Key – tvrdil, že v reklamách nevědomě prezentovaná slova týkající se sexu zvyšují prodejnost výrobku, protože vzbuzují sexuální vzrušení, a tím se stávají pro zákazníky atraktivnějšími. Účinnost uvedených metod nebyla nikdy nezávislou studií dokázána (Merikle, 2000).

Podobně sporná je účinnost subliminálních motivačních a učebních audio- a videokazet. Většina studií, které podobné produkty zkoumaly, selhalo ve snaze dokázat jejich efekt a dokonce existují důkazy, že mnoho takových výrobků uvedené afirmace vůbec neobsahuje (Merikle, 2000; Treimer & Simonson, 1988).

Těchto několik skeptických závěrečných odstavců nechce možnost komerčního zneužití subliminální percepcce bagatelizovat. Je prokázáno, že efekt pouhého vystavení (viz výše) v případě subliminální percepcce velmi dobře funguje, a je tedy možno hypotetizovat jeho možné užití v případě opakované subliminální prezentace např. loga výrobku. Všechny uvedené výzkumy však doposud pracovaly s neutrálními nebo bezsmyslými podněty a uvedený efekt nemusí fungovat v případě, kdy hrají roli další kognitivní, motivační a osobnostní faktory, které jsou v případě marketingové kampaně rozhodující. Každopádně však tato problematika není uzavřená a vyžaduje si další výzkum, jakož i diskuzi nad možnými etickými aspekty v případě uvedených aplikací.

Literatura

- Barber, P. J. & Rushton, J. P. (1975). Experimenter bias and subliminal perception. *British Journal of Psychology*, 66(4), 356-371.
- Benoit, S. C. & Thomas, R. L. (1992). The influence of expectancy in subliminal perception experiments. *Journal of General Psychology*, 119(4), 335-341.
- Dell'Acqua, R. & Grainger, J. (1999). Unconscious semantic priming from pictures. *Cognition*, 73 B1-B15.
- Dixon, N. F. (1971). *Subliminal perception: The nature of a controversy*. London: McGraw-Hill.
- Dixon, N. F. (1981). *Preconscious processing*. New York: John Wiley.
- Driver, J. & Tipper, S. P. (1989). On the nonselectivity of "selective" seeing: Contrasts between interference and priming in selective attention. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 15, 304-314.
- Ellis, H. C. & Hunt, R. R. (1993). *Fundamentals of Cognitive Psychology*. (5th ed.). Madison (Wisconsin): Brown and Benchmark.
- Cheesman, J. & Merikle, P. M. (2003). Distinguishing conscious from unconscious perceptual processes. In Baars, B.J., Banks, W.P. and Newman, J.B. (Eds.), *Essential Sources in the Scientific Study of Consciousness*. Cambridge (Mass.): A Bradford Book, MIT Press.
- Kihlstrom, J. F. (1996). Perception without awareness of what is perceived, learning without awareness of what is learned. In Velmans, M. (Ed.), *The science of consciousness: Psychological, neuropsychological and clinical reviews*. London: Routledge.
- MacLeod, C. M. (1998.) Implicit perception: Perceptual processing without awareness. In Kirsner, K. (Ed.), *Implicit and explicit mental processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merikle, P. M. (2000). Subliminal perception. In Kazdin, A.E. (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (Vol. 7). New York: Oxford University Press.
- Somekh, D. E. (1976). The effect of embedded words in a brief visual display. *British Journal of Psychology*, 67(4), 529-535.
- Špok, D. (2003). Současná pojetí vztahu mezi krátkodobou pamětí a vědomím. *Československá psychologie*, 47(5), 424-436.
- Špok, D. (2004). Současná pojetí vztahu mezi pozorností a vědomím. *Československá psychologie*, 48(1), 38-51.
- Talbot, N. L., Duberstein, P. R. & Scott, P. (1991). Subliminal psychodynamic activation, food consumption, and self-confidence. *Journal of Clinical Psychology* 47(6), 813-823.
- Titchener, E. B. (1912). The Schema of Introspection. *American Journal of Psychology*, 23, 485-508.
- Treimer, M. & Simonson, M. (1988). Subliminal Messages, Persuasion, and Behavior Change. *Journal of Social Psychology*, 128(4), 563-565.
- Underwood, G. (Ed.) (1996). *Implicit Cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Zajonc, R. B. (2001). Mere Exposure: A Gateway to the Subliminal. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 224-228.

SOFTWARE PRO EXPERIMENTÁLNÍ PSYCHOLOGII: RECENZE, KOMPARACE, MOŽNOSTI VYUŽITÍ²⁷

Dalibor ŠPOK²⁸, Jan ŠIRŮČEK²⁹

²⁹ Psychologický ústav AV ČR

³⁰ Centrum výzkumu vývoje osobnosti a etnicity FSS MU Brno, e-mail: sirucek@fss.muni.cz

Abstrakt: Využití počítačů v psychologickém experimentování mimořádně zjednodušují programy, které umožňují výzkumníkovi připravit plán experimentu a jeho provedení na počítači bez nutnosti důkladné orientace v oblasti programování a dokonce bez znalosti programovacího jazyka vůbec. Náš příspěvek zkoumá využitelnost a omezení čtyř nabízených programů, ukazuje na aplikační možnosti a nabízí jejich vzájemné srovnání v podstatných atributech.

Abstract: The use of computers in psychological experiments is especially facilitated by software that allows researcher to develop and execute an experimental design with no need to know programming. This paper investigates potentials and limitations of four programs, shows application possibilities and offers comparison of their important attributes.

Software pro experimentální psychologii

Počítače se v posledních desetiletích využívají stále více v plánování a provádění psychologických experimentů. Nahrazují tak jednocelové přístroje, jejichž cena je vysoká a využitelnost omezená. Rozšíření počítačů a relativně nízká cena experimentálního softwaru umožňuje rozšíření pokusných designů, dříve vyhrazených pouze pro kvalitně vybavené psychologické laboratoře. Experimentální software umožňuje vytvářet značně komplikované výzkumné plány, jejichž běh je možno přizpůsobovat na základě průběžných odpovědí zkoumané osoby a spolu s funkcemi znáhodňování výběru stimulů či pořadí jejich prezentace velmi usnadňuje přípravu i samotný průběh experimentu, stejně jako měření, záznam experimentálních dat a jejich zpracování. Připravené procesy běží bez vlivu experimentátora, čímž je omezeno riziko chyby, opomenutí nebo nechtěné změny podmínek pokusu.

Složitější z těchto programů umožňují simultánně a v přesném časovém schématu prezentovat širokou škálu nejrůznějších vizuálních, akustických a multimediálních podnětů pomocí počítače nebo pomocí externě připojených přístrojů a zkoumat behaviorální i fyziologické reakce na tyto podněty (opět pomocí klasických periférií počítače - klávesnice, myš, joystick - nebo pomocí dalších připojených zařízení - odpověďový box, EEG, polygraf). Společně s neurovizuálními technologiemi se pak tento software využívá nejen při psychologických experimentech, ale také v neurověděch (tuto možnost nabízejí např. *SuperLab*, *E-prime*, *Presentation*).

V oblasti psychologie lze uvedené programy užívat nejen pro experimentování, kde usnadní všechny fáze pokusu—přípravu, provedení, záznam i vyhodnocení dat, ale také např. v oblasti administrace dotazníků v elektronické verzi (to umožňuje program *Inquisit*, nebo propojení testovaného *DirectRT* s programem *MediaLab*). Specifické možnosti ve využití těchto prostředků se nabízejí pro hromadné experimentování či experimentování přes počítačovou síť nebo internet, stejně jako dotazníková šetření prováděná tímto způsobem.

²⁷ podpořeno FRVŠ MŠMT ČR, projekt č. 466/2004

²⁸ Psychologický ústav AV ČR, Veveří 97, 602 00 Brno, e-mail: spok@psu.cas.cz

²⁹ Centrum výzkumu vývoje osobnosti a etnicity FSS MU, Pellicova 43, 602 00 Brno, e-mail: sirucek@fss.muni.cz

Jak konkrétně vypadá práce s programem? Různý software nabízí různé možnosti. Dobrý program by nám měl v první fázi umožnit vytvořit experimentální plán, na začátku definováním základních kroků („trials“) – vymezení typu a atributu prezentovaného podnětu (např. zda se jedná o obrazový či zvukový podnět, kde a kdy se má objevit, jak dlouho má tato prezentace trvat, co se má stát bezprostředně po ukončení prezentace podnětu apod.), vymezení možných odpovědí zkoumaných osob na daný podnět a případné další chování programu v návaznosti na typu (např. správnosti) odpovědi a stanovení proměnných, které se mají zaznamenat. Dobré programy umožní zapsat až několik desítek údajů týkajících se reakčních časů, aktuální doby prezentace podnětu a odchylek od délky prezentace plánované (*timing accuracy*), odpovědi zkoumané osoby a výpočtů z uvedených veličin provedených. Tyto výpočty probíhají během experimentování, tudíž je možno výsledkům přizpůsobit následných běh programu. Jako příklad je možno uvést situaci, kdy software zopakuje typ úlohy, v němž zkoumaná osoba dosáhla výsledku (např. reakčního času či správnosti odpovědi) mimo předem stanovený rámec x -násobku směrodatné odchylky.

Z takto definovaných základních kroků se mohou ve fázi přípravy experimentu vytvářet různě složité experimentální bloky. V jednom takovém bloku lze např. náhodně vybírat ze skupiny stimulů (definované jako „trials“), a to náhodným výběrem s nebo bez opakování a pomocí složitějších způsobů znáhodňování, nebo tyto stimuly vybírat v závislosti na předchozích odpovědích probanda.

Na závěr přípravy experimentu je potřeba vytvořený plán zkontrolovat, přeložit do skriptu (to dobré programy vykonají automaticky, takže výzkumník nemusí znát programovací jazyk) a testovat co do výskytu možných chyb a nesrovnalostí.

Ve druhé fázi probíhá samotné testování. Podle kódu osoby, který je na počátku zadán, může software rovněž vybírat specifické podmínky experimentu (na nejjednodušší úrovni lze např. takto rozlišit, zda se jedná o osobu z kontrolní či experimentální skupiny). Ve třetí fázi, po samotném testování, umožní software pro experimentální psychologii upravit nasbíraná data způsobem, že jejich převod do tabulkových procesorů nebo statistických programů je velmi jednoduchý – exportovat pak lze např. data celé testované skupiny, nikoli jednotlivých osob (tedy jednotlivých programových souborů). To velmi šetří práci výzkumníka a značně omezuje riziko vzniku chyb vinou nesprávného přepisu dat.

Nevýhody a omezení

Nevýhodou experimentů prováděných pomocí zde popisovaných programů je jistě omezenost šíře stimulů, možná problematická replikace starších experimentů prováděných pomocí tradičních metod a nutnost sledovat dosaženou přesnost časového měření.

Jako podnět můžeme použít text, zvuk, statický obraz, film nebo jakýkoli stimulus prezentovaný externím přístrojem. Některé typy výzkumů jsou tím omezeny (např. vnímání trojrozměrného prostoru), u značné části experimentů jsou však nabízené možnosti dostatečně široké.

Zajímavá a další výzkumy si vyžadující je problematika shody mezi experimenty prováděnými pomocí klasických metod (resp. přístrojů) a v počítačové variantě. Spekulovat zde lze především o vlivu rozdílných metod prezentace vizuálních podnětů, především co do časové přesnosti. Na rozdíl od tachistoskopické prezentace totiž prezentace zrakových stimulů klasickým (CRT) monitorem není libovolně časově nastavitelná, ale může probíhat pouze v násobcích času, který je potřeba pro jedno vykreslení obrazovky. (U klasických monitorů probíhá paprsek z levého horního do pravého horního rohu a pak zleva doprava vždy o jeden řádek níže. V momentě, kdy dorazí do pravého dolního rohu, se přesouvá zpět do levého horního rohu. Doba celého tohoto průběhu je dobou jednoho vykreslení obrazovky). Pokud tedy monitor pracuje s obnovovací frekvencí 80 Hz, pak může být podnět prezentován pouze po dobu 12,5 ms, 25 ms, 37,5 ms apod. (násobky 1/80), ale nikoli např. 20 ms.

I tato naplánovaná doba prezentace však může být narušena. V operačním systému Windows, kde probíhá mnoho paralelních procesů, není vždy možno získat prioritní přístup k systémovým prostředkům, vinou využití kapacit procesoru jinými aplikacemi, kvality grafických a zvukových karet nebo rychlosti přístupu do paměti proto může prezentace podnětu trvat např. o násobek obnovovací frekvence méně či více, než je stanoveno (tedy např. nikoli 200 ms, ale 212.5 ms v případě 80 Hz monitoru). Je otázkou, zda jsou tyto chyby rozloženy statisticky normálně (jak je možno předpokládat rozložení časových chyb u tachistoskopické prezentace) či jsou spíše negativně zešikmené (tj. prezentace je spíše delší než plánovaná). U většiny experimentů tyto malé odchylky nehrají významnou roli, u některých experimentálních designů je však přesná doba prezentace stimulů zásadní (např. experimenty s maskováním podnětů) a je proto nutné, aby byly tyto chyby zaznamenány (a při analýze dat brány v úvahu), což některé z experimentálních programů umějí³⁰.

Jiným problémem, který může ztěžovat replikaci starších tachistoskopických experimentů je dosvit CRT monitoru, který je relativně dlouhý. Prezentace stimulu tak může být ve skutečnosti delší, než je zaznamenána, což může být zdrojem výzkumných chyb. Tento problém by mělo být možné ošetřit prezentováním např. světlé (bílé) plochy (nebo jiné „masky“) bezprostředně po ukončení prezentace podnětu, čímž se dosvitu zabrání. Ne u všech výzkumných plánů je však takové maskování možné, neboť maska je příčinou změn v senzorickém registru (v první etáži percepčních procesů) a tudíž v kvalitě zpracování předchozí informace, což může oslabit nebo změnit vliv experimentální proměnné.

Komerční vs. freewarové programy

Nabídka programů pro psychologické experimentování se neustále rozšiřuje. Jako v jiných oblastech, i zde lze volit mezi klasickým „komerčním“ softwarem (*E-prime*, *Presentation*, *DirectRT*, *ERTS*, *Inquisit*, *SuperLab*) a jednodušším freeware (*PXLab*, *ExEzp*), který je obvykle s omezenou podporou a negarantovanou přesností měření času, zato zadarmo. Náš příspěvek se soustředí na první skupinu „komerčních“ produktů z následujících důvodů: (1) Propracovanost, intuitivnost, aplikační šíře a podpora komerčního software je na mnohem vyšší úrovni. Především však je (až na výjimky) na rozdíl od freeware nebo prostého programování experimentu v klasickém programovacím jazyku hlídána garantovaná časová přesnost měření (*timing accuracy*), včetně zaznamenání odchylek skutečného času prezentace stimulu od času plánovaného (viz výše). Tato přednost komerčních programů je zásadní pro mnohé psychologické experimenty, kde je důležité měřit malé odchylky reakčního času. (2) Srovnáním výhod a nevýhod relativně nákladných programů chceme předejít investicím do softwaru, který se později může ukázat pro účely projektu jako limitovaný. Freeware je volně dostupný a testovatelný pro každého zájemce bez rizika uvedených finančních ztrát.

Pro srovnání jsme zvolili čtyři komerční programy – *E-prime*, *DirectRT*, *Inquisit* a *SuperLab*. K testování jsme použili dostupné demoverze. Jsou dostupné i další programy, některé však nikoli v demo verzích (*ERTS*), u jiných je hlavní důraz na použití v oblasti neurověd spíše než v klasické experimentální psychologii (např. *Presentation*). Každopádně zvolení čtyři zástupci demonstrují nejen různé přístupy k přípravě experimentálního plánu i následnému běhu experimentu, ale také různou míru složitosti, kompatibility nebo cenové náročnosti. Kvůli omezeným prostorovým možnostem pro tento příspěvek nejdříve stručně (případně v bodech) popisujeme jednotlivé programy, poté prezentujeme tabulku srovnávající jejich nejdůležitější atributy.

³⁰ podrobně je tento problém rozpracován v uživatelském manuálu k programu *E-prime* (Schneider, W., Eschman, A., & Zuccolotto, A. (2002). *E-Prime User's Guide*. Pittsburgh: Psychology Software Tools Inc.), který je také součástí demo verze programu.

E-prime

Program se skládá z několika modulů pro přípravu experimentů, a to v grafickém (ve stylu Windows) i textovém (programovací jazyk) rozhraní, pro sběr dat (prezentace experimentu), pro další práci s daty a pro záchranu narušených datových souborů. Práce s programem je velmi jednoduchá a intuitivní. Jednoduché plány je možno vytvořit během několika minut, je však možno vytvořit i velmi komplikované plány se znáhodňováním, rozhodováním programu na základě odpovědí zkoumané osoby atp. Tento program hodnotíme jako nejlepší z testovaných.

Přednosti:

- intuitivnost a jednoduchost ovládání
- časová úspora a rychlá orientace v plánu
- možnost komplikovaných plánů
- až 10 počítačů využitelných pro hromadné testování v rámci 1 licence
- přizpůsobitelnost (programovací jazyk e-basic)
- tradice, rozšířenost, dokumentace a podpora

Nedostatky nebo omezení:

- cena
- omezená využitelnost pro dotazníková šetření
- neumí pracovat se soubory videa

DirectRT

Experimentální plán je připraven v tabulce (typu Excel, .csv) a po osvojení základních principů není jeho příprava obtížná. Pomocí odkazů na externí soubory (bmp, txt, wav...), které dále mohou odkazovat na další soubory (např. náhodně se vybírá jedna položka z txt souboru, která označuje lokaci grafického souboru, který má být prezentován) lze vytvořit komplikované plány. Přesnost prezentace a měření je zaručena použitím technologie DirectX a zaznamenáním všech časových odchylek od původního plánu do datového výstupu.

Přednosti:

- možnost přípravy plánu v běžných programech (Excel, Word)
- propojení s programem *MediaLAB* (dotazníková šetření) a *Inquisit*
- znáhodňování a komplikované plány
- dokumentace

Nedostatky alebo omezení:

- spôsob licencování (na počítač) môže byť nevýhodou pro práci v akademickém prostředí (domov, kancelář, laboratoř)
- omezená přizpůsobitelnost
- neintuitivnost

Inquisit

Příprava experimentu se děje prostřednictvím specifického programovacího jazyka. To vyžaduje jeho detailní osvojení ještě před začátkem práce. Návrh plánu, zpětná orientace ve scriptu a kompilace chyb může být proto obtížná. Software lze proto doporučit pouze výzkumníkům, kteří mají zkušenost s programováním či jsou ochotni věnovat učení dostatek času.

Přednosti:

- možnost dotazníkového šetření (lickertovské i otevřené položky), výstupní formát dat však není pro tyto účely nejvhodnější

Nedostatky nebo omezení:

- neintuitivnost a složitost přípravy plánu
- dlouhá doba učení se práci s programem programu
- omezenost adaptivního testování

SuperLab

V jednoduchém grafickém rozhraní se definují bloky experimentálního plánu, ke každému bloku se přiřadí části pokusu (*trials*) a ke každé z nich specifické události. Tyto jednotky se mohou překrývat. Uvedený systém znamená přehlednost při přípravě experimentálního plánu, avšak omezení co do jeho složitosti, podmíněného průběhu (adaptivního testování), znáhodňování, přizpůsobení a volby možností stimulů i odpovědí. Výrobce programu produkuje hardwarová zařízení pro rozšíření možností programu (fMRI, odpověďová zařízení).

Přednosti:

- jednoduchost ovládání a rychlé naučení práce s programem
- hardwarové doplňky (fMRI)
- poskytován software development kit s možností přizpůsobení programu
- připravuje se nová verze s širší funkcí

- studentská verze (plná verze za sníženou cenu)

Nedostatky nebo omezení:

- omezenost adaptivního testování, znáhodňování,
- omezené přizpůsobení běhu programu pro jiný než typický průběh experimentu
- nedostačující kontrola přesnosti měření času (*timing accuracy*)
- nedostačující dokumentace
- omezené možnosti záznamu experimentálních dat
- poměr cena/výkon je nepřiměřeně vysoký

Webové adresy programů

E-prime <http://www.pstnet.com/products/e-prime/>

DirectRT <http://www.empirisoft.com/directrt/index.htm>

Inquisit <http://www.millisecond.com/>

SuperLab <http://www.superlab.com/>

Tabulka 1: Srovnání programů pro experimentální psychologii (hodnocení: * - nedostačující ** - omezené * - dobré **** - výborné)**

	E-prime	DirectRT	Inquisit	SuperLab
Výrobce	Psychology software tools	Empirisoft	Millisecond software	Cedrus
Recenzovaná verze	1.1	v2004	2.0	2.04
Užívateľské rozhraní	Grafické (základní) i textové (pokročilé)	Textové (spreadsheet)	Textové (programovací jazyk)	Jednoduché grafické
Formáty souborů stimulů	Text (.txt) nebo formátovaný text Obrázky (.bmp) Zvuk (.wav) Kombinace	Text (.txt) nebo formátovaný text Obrázky (.bmp, ppt) Zvuk (.wav) Animace a video (.mpeg, .avi) Kombinace	Text (.txt) Obrázky (.bmp) Zvuk (.wav) Animace a video (.mpeg, .avi, .asf, .aiff, .mov atd.) Kombinace	Text Zvuk (.wav) Obrázky (.bmp) Omezeně i kombinace
Snadnost přípravy plánu	****	***	*	**
Možnosti exp. designu	Je možno vytvářet komplikované plány a znáhodňování ****	Je možno vytvářet komplikované plány a znáhodňování ****	Je možno vytvářet komplikované plány a znáhodňování ****	Omezená komplikovanost plánů a jednoduché znáhodnění **
Možnost adaptivního testování	*** (na základě typu reakce i reakčního času)	*** (na základě typu reakce a částečně na základě reakčního času)	** (omezené, na základě typu reakce a reakčního času)	** (omezené, na základě typu reakce a reakčního času)
Ošetření časové přesnosti (timing accuracy)	Dostatečné. Softwarové řešení a záznam odchylek od experimentálního plánu.	Dostatečné. Prostřednictvím DirectX, se zaznamenáním odchylek od experimentálního plánu.	Dostatečné. Prostřednictvím DirectX.	Nedostatečné pro experimenty s reakčním časem. Měří pouze shodu nastaveného času se systémovým časem.
Záznam experimentálních dat	Volitelná širší značného množství parametrů, které se mají zaznamenat. ****	Volitelná širší parametrů, které se mají zaznamenat. ****	Pevně stanovené parametry, umožňuje vypočítat základní statistiky. ***	Pouze správnost odpovědi a reakční čas. *
Práce s daty a export dat	Obsahuje moduly pro další práci s daty, výstup .txt (přizpůsobitelný), Excel, StatView ****	Export ve formátu .csv Omezené možnosti další úpravy dat. ***	Zápis do .dat souborů. **	Zápis do .txt souborů. **
Možnosti přizpůsobení programu	Programovací jazyk umožňuje přizpůsobení aktuálním potřebám ****	Omezené, je možné zvolit skoky a podmiňované skoky v plánu **	Programovací jazyk umožňuje přizpůsobení aktuálním potřebám ****	Velmi omezené *
Připojení externích přístrojů	Je možné (sériový port), programovatelné TTL	Je možné (sériový port), programovatelné TTL	Je možné (sériový port), programovatelné TTL	Je možné pro předdefinované přístroje
Dokumentace a nápověda	Rozsáhlá a vyčerpávající. ****	Rozsáhlá. ***	Rozsáhlá, ale místy obtížně srozumitelná **	Nedostatečná *
Užívateľská podpora a rozšíření programu	****	**	**	**
Licence	V základní licenci je možno užívat na 10 počítačích pro sběr dat. Je možno instalovat na více PC, pouze na jednom však současně užívat. Hardwarový klíč.	Licencování pro konkrétní počítač (sériové číslo základní desky — ATX).	Licencování pro konkrétní počítač.	Na konkrétní osobu/instituci (je možné instalovat na více PC), experimenty je možné provádět pouze na počítači, na němž byly vytvořeny.
Cena akademická licence (1)	695\$	475\$	395\$	595\$ (student—125\$)
Závěrečné hodnocení	****	***	***	**

REPREZENTÁCIA CITOVEJ VÄZBY V RANEJ ADOLESCENCII A JEJ SÚVISLOSTI S EMOCIONÁLNOU REGULÁCIOU, COPINGOVÝMI STRATÉGIAMI A SOCIÁLNOU ADAPTÁCIOU (PREDBEŽNÁ METODICKÁ SPRÁVA)

Zuzana ŠTEFÁNKOVÁ

Pedagogická Fakulta JČU České Budejovice

Tento príspevok informuje o pripravovanom výskume a jeho teoretických východiskách.

Hlavným cieľom pripravovaného projektu je zistenie súvislostí citovej väzby k rodičom v ranej adolescencii s emocionálnou reguláciou, ego-flexibilitou, copingovými stratégiami a sociálnou adaptáciou v tomto veku.

Projekt vychádza z teórie citovej väzby (Bowlby, 1973), ktorá postuluje, že vývin vnútorných pracovných modelov citovej väzby vysvetľuje transfer raných a súčasných rodinných interakčných vzorcov na individuálnu autonómnu sebareguláciu jednotlivcov (Bowlby, 1973, Zimmermann, 2002).

Za účelom precíznejšieho predstavenia cieľa a významu pripravovaného výskumu si dovoľíme malý exkurz do Bowlbyho teórie citovej väzby.

Ústredným pojmom je konštrukt citovej väzby, ktorý vyjadruje vzťah dôvery a istoty medzi dieťaťom a starajúcou sa osobou (Bowlby, 1973).

Citová väzba (attachment) je už v dojčenskom veku pozorovateľná na základe tzv. väzbového správania dieťaťa (attachment behaviour) v záťažovej situácii (všetky formy správania, ktorých cieľom je hľadať a uchovať si ochraňujúcu blízkosť primárnej osoby – buď fyzickú alebo psychickú prostredníctvom komunikácie).

Väzbové správanie je aktivované v záťažových situáciách, keď napr. dieťa cíti strach, smútok, je vyčerpané, choré, matka nie je nablízku apod. Špecifické vzorce citovej väzby sa formujú na základe skúseností v interakciách s primárnymi osobami v detstve (napr. útecha, povzbudenie, podpora, ale aj odmietanie, ignorovanie atď. ako odpoveď na hľadanie istoty dieťaťa). Starajúca sa osoba svojou reakciou podporuje znovuvytvorenie pocitu istoty dieťaťa a funguje tak ako externý regulátor jeho emócií. Na základe týchto interakčných skúseností si dieťa buduje vnútorný pracovný model citovej väzby (inner working model). Tento riadi na implicitne-procedurálnej rovine stratégie správania dieťaťa v záťažovej situácii. Na deklaratívnej rovine sa internalizáciou interakčných skúseností vytvára mentálna reprezentácia primárnej osoby (očakávanie jej emocionálnej prístupnosti, spoľahlivosti a podpory v situáciách záťaže) a reprezentácia seba (sebaobraz dieťaťa a očakávanie vlastnej efektivity a kompetencie vo vzťahoch) (Main, Kaplan, Cassidy, 1985, Bretherton, Munholland, 1999).

Vo väzbových vzťahoch sa dieťa učí zvládaniu nepríjemných emocionálnych stavov, vytvára si stratégie. Ak zvnútorní skúsenosti nedostatočnej podpory, resp. odmietania rodičom, vytvorí si reprezentáciu rodiča ako málo dôveryhodného a málo podporujúceho v záťažovej situácii a reprezentáciu seba ako nie dosť dobrého a málo kompetentného. Takáto reprezentácia je základom menej efektívnych vzorcov emocionálnej regulácie.

Stručne uvedieme charakteristiky štyroch vzorcov organizácie citovej väzby (Main, 2002):

Dieťa s istou citovou väzbou (secure attachment) hľadá pri aktivácii negatívnych citoch primárnu osobu a nachádza tam primerané upokojenie. Má skúsenosti s akceptáciou u primárnej osoby. Otvorene a primerane komunikuje pozitívne aj negatívne city. Tento spôsob predstavuje veku primeranú efektívnu stratégiu zvládania emocionálnej záťaže (externú emocionálnu reguláciu, Spangler, 1999). Podľa výsledkov výskumu Scheuera-Englischa (1989) aj desaťročné deti pri silnej emocionálnej záťaži hľadajú podporu rodičov.

Dieťa s neistou vyhýbavou citovou väzbou (insecure avoidant attachment) vyjadruje negatívne city k primárnej osobe, vyhýba sa kontaktu s ňou a svoju pozornosť orientuje skôr na objekty. Dieťa pôsobí v záťažovej situácii pokojne, bez znakov emocionálneho vzrušenia. Na fyziologickej úrovni však dieťa stres prežíva a ten zostáva neregulovaný (Spangler, 1999). Neistá ambivalentná citová väzba (insecure ambivalent attachment) je charakterizovaná dlhotrvajúcim intenzívnym vzrušením dieťaťa (aj na fyziologickej úrovni) vyvolaným stresovou situáciou a súčasne jeho neschopnosťou odpútať sa od primárnej osoby (Spangler, Schieche, 1998).

Dezorganizácia citovej väzby sa prejavuje v silnom narušení a bezcieľnosti stratégií zvládania emocionálnej záťaže. V staršom veku sa môže dieťa správať vo vzťahu k rodičom kontrolujúco (George a Solomon, 1999). Dezorganizácia je asociovaná s vývinom porúch emócií, správania a adaptácie. V spojení s neistou vyhýbavou citovou väzbou je dezorganizácia silným prediktorom agresívneho správania v detskom veku (Lyons-Ruth, Alpern, Repacholi, 1993).

V zhode s Zimmermannom (1999) rozdiely vo vnútorných pracovných modeloch citovej väzby reprezentujú rozdiely v efektivite emocionálnej regulácie, ktorá ovplyvňuje smer vývinu jednotlivca k adaptácii alebo maladaptácii.

V pripravovanej štúdií budeme skúmať citovú väzbu, vzorce emocionálnej regulácie, regulačné osobnostné charakteristiky, copingové stratégie a adaptáciu 210 detí vo veku 11-13 rokov z neklinickej a klinických skupín. Predpokladáme, že klinický status, osobnostné charakteristiky, emocionálna regulácia a coping sú asociované s organizáciou citovej väzby. Plánujeme tiež medzikulturálne porovnanie s nemeckou vzorkou.

Prehľad literatúry, výskumné otázky a hypotézy

Viacere štúdie ukázali, že deficity v regulačných osobnostných charakteristikách (napr. nízka ego-flexibilita a nízka emocionálna kontrola) rovnako ako vyhýbavé copingové stratégie sú asociované s vývinom defícitov v duševnom zdraví (napr. agresivita, depresia), školským zlyhaním a odmietaním rovesníkmi (napr. Robins et al., 1996; Caspi, 2000).

Teória citovej väzby predpokladá vývinový vplyv organizácie citovej väzby dieťaťa na vývin emocionálne stabilnej osobnosti a tým aj ďalší smer jeho vývinu.

Výskumom implikácií vnútorných pracovných modelov citovej väzby pre socio-emocionálny vývin ako aj vývin klinických symptómov sa zaoberali mnohí výskumníci (Allen, Moore, Kuperminc, Bell, 1998, Greenberg, 1999, Dozier, 1999, Zimmermann, 2000). V niektorých štúdiách sa ukázali súvislosti medzi istou organizáciou citovej väzby a adaptívnym fungovaním osobnosti, sociálnou percepciou a pozitívnym self-konceptom (napr. Sroufe, 1989, Suess, Grossmann, Sroufe, 1992, Elicker, Englund, Sroufe (1992), Kobak and Sceery,

1988, Zimmermann, Gliwitzky, & Becker-Stoll, 1996, Zimmermann & Grossmann, 1997, Zimmermann a kol., 2002, Zimmermann, 2004).

Podľa Zimmermanna (1999) je vplyv vnútorných pracovných modelov citovej väzby na vývin adaptovanej osobnosti moderovaný prostredníctvom vzorcov emocionálnej regulácie. Vo svojich výskumoch (Zimmermann, 1999, 2000) našiel pozitívne súvislosti medzi istou reprezentáciou citovej väzby v adolescencii a mierami adaptívnej emocionálnej regulácie (flexibilita atribúcie, flexibilita správania, prístup k emóciám, ego-flexibilita a nízka miera úzkosti). Neistá reprezentácia citovej väzby bola signifikantne negatívne asociovaná s týmito mierami. Aj v mladšom školskom veku sa našli podobné súvislosti (napr. Suess a kol., 1992).

Zimmermann and Scheuerer-Englisch (2003) skúmali pomocou vekovo špecifického interview o citovej väzbe (BISK) 8-13ročné detí z neklinických rodín, z psychologicko-výchovnej poradne a z psychiatrickej kliniky. Referovali o pozitívnych súvislostiach istej reprezentácie citovej väzby k matke a vzťahovo-orientovaných stratégií správania s efektívnou emocionálnou reguláciou, vysokou ego-flexibilitou, vyššou ego-kontrolou (ale nie nadmernou) a nízkou závislosťou na poli. Negatívne súvislosti sa naopak ukázali s agresivitou a úzkosťou v ranej adolescencii.

Vzhľadom k uvedenému chceme skúmať, či aj v Českej Republike, ktorej socializačné praktiky sa mierne líšia v porovnaní so SRN, má citová väzba v ranej adolescencii súvislosti s regulačnými charakteristikami osobnosti a klinickým statusom. Taktiež sa zameriame na overenie moderatívneho efektu copingových stratégií a vzorcov emocionálnej regulácie. Zaujímajú nás špecifiká vzťahu organizácie citovej väzby s efektívnou emocionálnou reguláciou a sociálnou kompetenciou v českej vzorke.

Základnými výskumnými otázkami sú nasledovné:

- I. Existujú súvislosti medzi reprezentáciou citovej väzby a stratégiami väzbového správania a
 - a. klinickým statusom,
 - b. osobnostnými charakteristikami,
 - c. emocionálnou reguláciou,
 - d. copingovými stratégiami,
 - e. a sociálnou adaptáciou?
- II. Existujú nejaké rozdiely medzi ČR a SRN v distribúcii a internálnej validite skúmaných vzorcov citovej väzby, v osobnostných charakteristikách, copingových stratégiách a vzorcoch emocionálnej regulácie?
- III. Je BISK validným nástrojom na zisťovanie reprezentácií citovej väzby a stratégií väzbového správania raných adolescentov v ČR?

Na základe výsledkov uvedených štúdií podporujúcich predpoklad, že organizácia citovej väzby v ranej adolescencii súvisí s emocionálnou reguláciou a adaptáciou, sme formulovali nasledovné hypotézy:

1. Predpokladáme, že sa rozdiely vo vnútorných pracovných modeloch citovej väzby prejavia v rozdieloch v ego-flexibilite, efektivite emocionálnej regulácie, zvládání záťaže, sociálnej kompetencii a adaptácii detí. Organizácia citovej väzby sa zisťuje na dvoch rôznych úrovniach: a) na úrovni reprezentácií a b) na úrovni správania.
 - a) Istá reprezentácia citovej väzby bude vykazovať pozitívne súvislosti s ego-flexibilitou, efektívnou emocionálnou reguláciou, flexibilnejšími copingovými stratégiami viac orientovanými na hľadanie podpory, sociálnou kompetenciou a adaptáciou.

b) Istá vzťahovo orientovaná stratégia správania bude pozitívne asociovaná s ego-flexibilitou, efektívnou emocionálnou reguláciou, flexibilnejšími copingovými stratégiami viac orientovanými na hľadanie podpory, sociálnou kompetenciu a adaptáciou.

2. V klinickej vzorke predpokladáme vyšší výskyt neistej reprezentácie citovej väzby a dezorganizácie a s tým spojených charakteristík než vo vzorke bez klinických referencií. Najväčší rozdiel očakávame medzi deťmi z neklinickej vzorky a deťmi zo psychiatickej starostlivosti.

3. Očakávame, že istá citová väzba stimuluje sociálnu kompetenciu viac než neistá bez ohľadu na rôznosť kultúr (van Ijzendoorn, 1990).

Metóda

Výskumnú vzorku bude tvoriť 210 detí vo veku 11-13 rokov, z toho 70 detí z rodín klinických referencií, 70 detí z poradenských zariadení (PPP, SVP) a 70 detí v psychiatickej starostlivosti bez ohľadu na druh diagnózy.

Použijeme výskumné metódy, ktoré sa osvedčili v štúdiách uvedených vyššie, čo samozrejme vyžaduje ich adaptáciu na české podmienky.

Z priestorových dôvodov uvádzame len ústrednú metódu: vekovo špecifické interview - Das Bindungsinterview für späte Kindheit (BISK, Zimmermann, Scheuerer-Englisch, 2003), ktorú použijeme na výskum citovej väzby. Je to pološtrukturované interview na zisťovanie organizácie citovej väzby 8-13ročných detí. Mapuje rôzne oblasti významné pre deti tohto veku (hobby, škola, priatelia, vzťahy v rodine, hádky, zákazy, pravidlá, subjektívna záťaž, atď.). Centrálnym aspektom je hypotéza, že organizácia citovej väzby predstavuje vzorce emocionálnej regulácie. Preto je cieľom rozhovoru je zistiť reguláciu negatívnych emócií detí vo vzťahoch s primárnymi osobami.

Analýza organizácie citovej väzby prebieha komplexne na viacerých úrovniach. Zisťuje sa aktuálna reprezentácia emocionálnej podpory a prístupnosti primárnych osôb, v situáciách, keď dieťa cíti emocionálnu záťaž (v rozmedzí od odmietnutia dieťaťa až po upokojenie/emocionálnu podporu). Dodatočne sa hodnotí miera emocionálnej záťaže, ktorú spôsobil rodič dieťaťu (pre každého rodiča samostatne). Po druhé sa hodnotí referované väzbové správanie dieťaťa pri emocionálnej záťaži (v rozmedzí od odmietnutia kontaktu až po vyhľadávanie blízkosti rodiča). Treťou dimenziou je kvalita prístupu k myšlienkam a citom súvisiacich so vzťahmi. Zisťuje sa event-sampling metódou, ktorá pozostáva z hodnotenia dezorganizácie výpovedí a počtu odpovedí, ktoré sa vyhýbajú téme, sú protichodné, nekoherentné alebo neodpovedajú na otázku.

Celková analýza videozáznamov rozhovorov prebieha prostredníctvom prepracovanej, časovo náročnej metódy a vyžaduje špecificky školených posudzovateľov.

Metóda BISK bola aplikovaná v niekoľkých výskumoch pracovnej skupiny P. Zimmermanna a vykazuje uspokojivú validitu a reliabilitu (Zimmermann a kol., 2002, Zimmermann, Scheuerer-Englisch, 2003).

Ďalej plánujeme aplikovať nasledovné metódy:

SFT - Social Failure Task (úloha o sociálnom neúspechu, odmietnutí) zisťuje adaptivitu emocionálnej regulácie detí (Zimmermann, 1999).

CCQ - Californian Child Q-sort (Block & Block, 1980) meria osobnostné dimenzie detí: ego-flexibilitu, ego-kontrolu a závislosť na poli na základe hodnotenia 100 charakteristík ich správania rodičmi.

CCSC - Children's Coping Strategies Checklist (Ayers akol., 1996) identifikuje tri kategórie copingových stratégií: aktívne, zamerané na hľadanie podpory, vyhýbavé a rozptylenie, odvedenie pozornosti.

CBCL - Child Behaviour Check List (CBCL/4-18, Achenbach & Edelbrock, 1991) je dotazník, pomocou ktorého sa hodnotí sociálna kompetencia detí a poruchy v správaní (internalizované a externalizované) podľa hodnotenia rodičov.

Zhrnutie

Výsledky plánovanej štúdie rozšíria poznanie v oblasti výskumu citovej väzby, emocionálnej regulácie a sociálnej kompetencie v ranej adolescencii v českom kontexte. Domnievame sa, že skúmanie súvislostí citovej väzby s emocionálnou reguláciou, charakteristikami osobnosti a sociálnou adaptáciou prispeje k porozumeniu vývinu sebaregulácie a sociálnej kompetencie v ranej adolescencii. Tým prinesie dôležité implikácie nielen pre ďalší výskum ale aj prevenciu a intervenciu.

Literatúra:

- Allen, J.P., Moore, C., Kuperminc, G., Bell, K. (1998): Attachment and psychosocial functioning. *Child Development*, 69, 1406-1419.
- Achenbach, T.M., Edelbrock, C. (1991): Manual for the child behaviour check list/4-18 and 1991 profile. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Ayers, T.S., Sandler, I.N., West, S.G. & Roosa, M.W. (1996): A dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping. *Journal of Personality*, 64, 923-958.
- Block, J., Block, J.H. (1980): The California Child Q-sort. Palo-Alto, CA (Consulting Psychology Press).
- Block, J., Block, J.H. (1980): The role of ego-control and ego-resiliency in the organisation of behaviour. In A., W. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium of Child Psychology*, (pp.39-101), 13.
- Bowlby, J. (1973): Attachment and loss. Vol. 2. Separation. Anxiety and Anger. New York: Basic books.
- Bretherton, I., Munholland, K.A. (1999): Internal working Models in Attachment Relationships. In Cassidy, Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment and Research* (pp. 89-111), New York: Guilford.
- Caspi, A. (2000). The child is the father of the man: personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Dozier, M., Stovall, K.C., Abus, K.E.: (1999): Attachment and psychopathology in adulthood. In J. Cassidy, P. Shaver, (Eds.), *Handbook of attachment theory and research*. (pp. 497-519). NY: Guilford.
- Elicker, J., Englund, M., Sroufe, L.A. (1992): Predicting Peer Competence and Peer relationships in Childhood from Early Parent-Child Relationships. In R. D., Parke, G. W. Ladd: *Family-peer relationships: modes of linkage*, (pp.77-91). New Jersey: Erlbaum.
- Greenberg, M. (1999): Attachment and psychopathology in Childhood. In J. Cassidy, P. Shaver, (Eds.), *Handbook of attachment theory and research*. (pp.469-496). NY: Guilford.
- Kobak, R., Sceery, A. (1988): Attachment in late adolescence. Working models, affect regulation and representations of self and others. *Child Development*, 59, 133 – 146.

- Lyons-Ruth, K., Alpern, L. & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment, classification and maternal psychological problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64, 572-585.
- Main, M. (2002): Organisierte Bindungskategorien von Säugling, Kind und Erwachsenen. In K. Grossmann, L. Köhler (Eds.), *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlage, Prävention und klinische Praxis*, (pp. 165-218), Klett-Cotta.
- Main, M., Kaplan, N., Cassidy, J. (1985): Security in infancy, childhood and adulthood. A move to the level of representations. In I. Bretherton, E. Watters (Eds.), *Growing Points of Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 666-106.
- Robins, R.W., John, O.P., Caspi, A., Moffit, T.E., Stouthamer-Loeber, M. (1996): Resilient, overcontrolled and unercontrolled boys: Three replicable types. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 157-171.
- Scheuerer-Englisch, H. (1989): *Das Bild der Vertrauensbeziehungen bei zehnjährigen Kindern und ihren Eltern: Bindungsbeziehungen in längsschnittlicher und aktueller Sicht*. Regensburg: Unveröffentlichte Dissertation.
- Spangler, G. (1999): Frühkindliche Bindungserfahrungen und Emotionsregulation. In W. Friedelmeier, M. Holodyski, (Hrsg), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext* (pp.177- 196), Heidelberg: Spektrum.
- Spangler, G., Schieche, M. (1998): Emotional and adrenocortical responses of infants to the strange situation: The differential function of emotional expression. *International Journal of Behavioural Development*, 22, 681-707.
- Sroufe, L.A. (1989): Relationships, Self, and Individual Adaptation. In A.J. Samerof, R.N. Emde (Eds.), *Relationships Disturbances in Early Childhood. A developmental Approach*, (pp. 70-94). New York: Basic Books.
- Suess, G., Grossmann, K.E., Sroufe, L.A. (1992): Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organisation of self. *International Journal of Behavioural Development*, 15, 43-65.
- Van Ijzendoorn, M.H. (1990): Cross-cultural validity of attachment theory. *Human Development*, 33, 3-9.
- Zimmermann, P. (1999): Structure and functions of internal working models of attachment and their role for emotion regulation. *Attachment and Human Development* 1, 55-71.
- Zimmermann, P. (2000): Bindung, internale Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung Interdisziplinär*, 19, 119-129.
- Zimmermann, P. (2002): Von Bindungserfahrungen zur individuellen Emotionsregulation: das entwicklungspsychopathologische Konzept der Bindungstheorie, In A. Buchheim, H. Kächele (Eds.), *Klinische Bindungsforschung*, (pp. 147-159). Stuttgart: Schattauer.
- Zimmermann, P. (2004). Attachment representations and characteristics of friendship-relationships in adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 83-101.

Zimmermann, P., Gliwitzky, J., Becker-Stoll, F. (1996) Bindung und Freundschaftsbeziehungen im Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 141-154.

Zimmermann, P., Grossmann, K.E. (1997): Attachment and adaptation in adolescence. In W. Koops, J.B. Hoeksma, D.C. van den Boom (Eds), *Development and attachment: Traditional and nontraditional approaches*, (pp.281-292), Amsterdam: North Holland.

Zimmermann, P., Scheuerer-Englisch, H., Kellinghaus, S., Leu, A. Lossen, K., Piendl, T. (2002): Attachment and Personality in Late Childhood: Differences between Clinical and Non-Clinical Samples, University of Regensburg, Germany: Poster presented at the XVIth ISSBD Biennial Meeting in Ottawa.

Zimmermann, P., Scheurer – Englisch, H. (2003): Das Bindungsinterview für die späte Kindheit. In H. Scheurer–Englisch, G.J. Suess, W.P. Pfeifer (Eds), *Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention*, pp. 241-276. Psychosozial-Verlag Gießen.

MÝTY A ICH VPLYV NA PSYCHOLÓGIU NADANIA

Marek TESAŘ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Piaget: „Inteligencia je to, čo použijem, keď neviem čo robiť“

MÝTUS A PSYCHOLÓGIA NADANIA

Mýtus je bájný výklad prírodných a spoločenských javov, ich príčin a pôvodu, často sa opierajúci o pôsobenie nadprirodzených síl či bytostí (Hartl – Hartlova, 2000, s. 337). V tomto prípade ale za mýty považujeme všeobecne známe, šíriace sa fakty v spoločnosti, často sprostredkované cez médiá. Takéto mýty sú mnohokrát zdanlivo logicky správne vysvetlené javy vznikajúce a odohrávajúce sa okolo nás, ale ich interpretácia sa nezakladá na pravde. Často spôsobujú psychológom v bežnej praxi problémy, lebo zo strany laikov potom môže byť silný tlak napríklad na získanie výsledkov a interpretácií z psychologického vyšetrenia v intenciách daného mýtu.

Prvým, kto sa v u nás zaoberal problematikou mýtu v psychológii nadania, bol Miroslav Musil. Vo svojej knihe *Cesty k nadaniu* (1985) načrtol u nás po prvý krát problematiku konfrontácie mýtu s realitou a to najmä súvislosti so školským výkonom. Ďalej sa pokúsila o načrtnutie ľudových mýtov o nadaní J. Laznibatová (2001, s. 70), a to nasledovne:

1. sú to deti šťasteny, narodené v nedeľu, všetko im ide ľahko,
2. dostali “to” všetko bez námahy, zadarmo,
3. prebijú sa a uplatnia aj bez pomoci iných,
4. ich mimoriadne schopnosti bude rodina, škola resp. okolie vždy veľmi uznávať, oceňovať a akceptovať,
5. najmä ich intelekt bude dostatočne ohodnotený a ocenený,
6. sú to od prírody „individuálni bežci“, samotári, ktorí si vystačia, nepotrebujú nikoho,
7. vždy vedia svoje schopnosti, vysoké nadanie bez problémov ukázať a prejavíť,
8. musia byť rovnako dobrí vo všetkých oblastiach, napríklad v škole, ale často to od nich žiadajú rodičia,
9. musia byť prísnejšie hodnotení ako iní,
10. musia byť zodpovední aj za iných,
11. vychutnávajú pocit, keď si druhí z nich berú príklad,
12. najdôležitejšie je pre nich vysoké nadanie.

Bohužiaľ ale okrem ich postulácie sa k nim už nijako konkrétne nevrátila či nesnažila sa ich adresne vyvrátiť.

V zahraničí viacero štúdií či publikácií pojednávalo či načrtlo problém mýtu v psychológii nadania. Asi prvá sa ho pokúsila komplexne prelomiť Ellen Winner (1997), manželka Howarda Gardnera, ktorá vo svojej publikácii načrtla problém vnímania psychológie nadania verejnosťou.

NADANÉ DIEŤA

Zatiaľ je celosvetový trend, ktorý je presadzovaný mnohými odborníkmi i u nás, považovať za nadané dieťa to, ktoré po viacnásobnom štandardnom vyšetrení získa v teste IQ vyššie ako 130, čo sa považuje za hranicu intelektového nadania (Winner, 1997, Laznibatová, 2001) alebo alternatívne dosiahnutie 98 percentilu v danom teste (napr. Mensa, 2004). Môžeme len súhlasiť so Slavinom, že nadané dieťa tiež prejavuje nezvyčajný stupeň rozvoja všeobecných intelektových schopností, ktoré vyžadujú diferencované vyučovanie do hĺbky i do šírky nad úroveň poskytovanú štandardným školským programom, aby sa zabezpečila potrebná úroveň vzhľadom k ich učebnému potenciálu (Slavin, 1991, s. 475). Radi by sme upresnili, že v tejto štúdií rozlišujeme medzi pojmami nadanie a talent. Naše diferencovanie tejto problematiky na nadanie a talent nie je jediné, ale pre potreby tejto práce najviac vyhovujúce. V našom prístupe za talentovaných sa dajú označiť všetci tí jedinci, ktorých nadanie nie je akademické a ich talent nevytvára signifikantnú koreláciu s vysokým IQ. Za nadanie budeme teda v našej práci považovať iba akademické nadanie. Sme si samozrejme vedomí všetkých ostatných definícií a iných delení. Viacerí autori (Winner, 1997, Cline, 1999) sa takisto vyjadrujú k diferencovaniu pojmov "nadanie" a "mimoriadne nadanie". Cline (1999, s. 45) je presvedčená o takom istom kvalitatívnom probléme pri vzdelávaní nadaného a mimoriadne nadaného dieťaťa v jednej triede, ako je vzdelávanie nadaného a bežného, "priemerného" dieťaťa. V tejto štúdií by sme radi načrtli niekoľko mýtov a pokúsili sa ich vyvrátiť, prípadne načrtnúť, v čom sú pravdivé a aké mohli byť príčiny ich vzniku.

MÝTUS 1: NADANÉ DIEŤA MÁ EXAKTNÚ CHARAKTERISTIKU³¹

Mnoho autorov i odborníkov sa snažilo určiť čo najpresnejšiu charakteristiku nadaného dieťaťa (napr. Dočkal, 2001, Laznibatová 2001, Tesař 1999, Winner 1996 a mnoho ďalších). Všetci verili, že existujú určité spoločné, vývinové, fyziologické, alebo charakterové črty, ktoré sa dajú zovšeobecniť na uvedenie charakteristiky nadaných detí. My sme v predchádzajúcich prácach (Tesař, 1999) používali napríklad rozdelenie charakteristík nadaných detí do 6 kategórií, a to:

- Rané príznaky
- Štýl učenia
- Schopnosti spojené so školou
- Sociálne aspekty
- Náladové aspekty
- Vlastnosti

J. Laznibatová (2001) zistila, že nadané deti dosahujú vysokú úroveň v:

- Psychickom vývine
- Intelektovej úrovni
- Verbálnej zložke intelektu
- Zrýchlené myslenie, reč

³¹ Pod termínom exaktná charakteristika máme namysli snahu psychológov, pedagógov, výskumných pracovníkov či odborníkov vytvoriť čo najpresnejší, vyčerpávajúci, komplexný zoznam vlastností, prejavov a charakteristík nadaného dieťaťa, ako pozitívnych, tak i negatívnych (str. 3)

- Logické myslenie, brilantnosť úvah
- Tvorivosť, nové originálne prvky riešenia problémov
- Potrebe nových informácií, poznatkov
- Záujem o riešenie komplikovaných, neznámych úloh

V. Dočkal (2001) popisuje tiež viacero oblastí, kde sa môžu prejaviť problémy nadaného dieťaťa:

- Poruchy spánku
- Poruchy správania
- Poruchy emocionality
- Problémy v sociálnych vzťahoch
- Nedostatočne rozvinutá grafomotorika
- Poruchy výslovnosti

Na internetovej stránke školy Henrico³², ktorá sa dlhodobo zaoberá prácou s nadanými deťmi, sa nachádza opis nadaného dieťaťa vychádzajúci z ich empirickej skúsenosti:

- Reaguje pozitívne na nové, neznáme veci
- Reaguje nám záhadným, neznámym spôsobom
- Je zvedavý, investigatívny, pýta sa otázky smerujúce k jadrú problému
- Je nezávislý, individuálny, samo si vystačí
- Má vynikajúcu schopnosť uvažovania, zaoberania sa s abstrakciami, zovšeobecňovaním známych faktov a vidí súvislosti
- Má veľa nápadov, je komunikatívny, plynne hovorí
- Dokáže zmysluplne využiť čas bez vonkajších podnetov
- Skoro začal chodiť, rozprávať, čítať
- Má širokú škálu záujmov a koníčkov
- Je iniciatívny a originálny
- Má mimoriadne dobrú pamäť
- Zaujíma sa o pôvod, podstatu a osud ľudstva a vesmíru
- Problémy rieši neobvyklým a originálnym spôsobom
- Má vynikajúcu fantáziu, predstavivosť
- Je mimoriadne tvorivý
- Má vynikajúcu slovnú zásobu v porovnaní s rovesníkmi
- Je dobrým rozprávačom
- Nudí ho stereotyp; dáva prednosť riešeniu komplikovaných problémov
- Má mimoriadny zmysel pre humor
- Učí sa s ľahkosťou
- Má nevšedný pozorovací talent
- Je výborný matematik
- Rád rieši hádanky a logické úlohy

A takto vznikol mýtus. Najprv si spoločnosť vytvorila ľudový mýtus (viz. vyššie), mýtus o nadaní a jeho prejavoch u dieťaťa (tak ako si ho vytvára o všetkom nejasnom) a následne psychológovia, pedagógovia a odborníci sa ho pokúsili vyvrátiť vytvorením napr.

³² <http://www.henrico.k12.va.us/Instruction/Gifted/giftedfaq.html>

charakteristiky nadaného dieťaťa. Pri porovnaní jednotlivých charakteristík nadaného dieťaťa (všetkých, alebo len tých uvedených vyššie) sú vidieť jasné diferencie, pravdepodobne práve také, aké sú medzi samotnými nadanými deťmi. Aké je vlastne nadané dieťa? Existuje nejaká paradigma, o ktorú sa dá oprieť? Iste, všetci autori, ktorí písali o charakteristike nadaného dieťaťa, sa vyjadrujú slovami „možné prejavy“ či „môžu mať nietkoré z daných znakov“, inými slovami priznávajú, že sa vždy jedná o určitý „ideál“, ktorý bude málokedy (respektíve nikdy) dosiahnutý. Faktom ale zostáva, že toto ale nie je tá informácia, ktorú si študent, laik, rodič či bežný človek z takejto charakteristiky zoberie. Vo všeobecnosti práve v tejto dobe psychológovia a odborníci vytvárajú mýtus spolu so spoločnosťou – mýtus charakteristiky nadaného dieťaťa, ktorý je šírený najmä v médiách, ale i v odborných publikáciách, príručkách, letákoch či internetových stránkach. A práve takto sú sami odborníci tvorcami nového mýtu – mýtu nadaného dieťaťa, ktorí pomaly nahradí ten starý, ľudový mýtus, ktorý u nás načrtla J. Lazníbatová.

Postulujeme tu niektoré otázky a okruhy problémov, ktoré môžu narušiť novovytvorené mýty týkajúce sa charakteristiky a identifikácie nadania:

1. Ako rodič vie, koľko percent z daného zoznamu charakteristík má byť splnené, aby sa dieťa mohlo považovať za nadané? Nezačne si myslieť, že jeho dieťa je nadané, už pri prítomnosti niekoľkých charakteristík alebo opisovaných problémov?
2. Môže sa bežné dieťa výchovou a stimulmi, určenými nadanému, stať, na istú, limitovanú dobu vo vývine, tiež nadaným?
3. Nakoľko sú uvádzané charakteristiky stabilné v čase? Ako rýchlo sa dieťa mení?
4. Nakoľko sa pri identifikovaní nadania dajú zohľadniť vývinové skoky dieťaťa?
5. Aký je vlastne rozdiel medzi nadaným a mimoriadne nadaným dieťaťom? Aký je rozdiel v jeho vzdelávaní a výchove? Ak je podľa odborníkov problematické vzdelávať spolu bežné dieťa a nadané dieťa, ako sa v segregovaných školských zariadeniach dokážu vysporiadať s integráciou nadaných a mimoriadne nadaných detí?

J. Plichtová (2001) uviedla pekný príklad o „nákazlivosti incestom“. Jej priateľka, psychoterapeutka, jej rozprávala o tom, že v poslednom období ma veľké množstvo klientov s incestom. Hovorila, že akoby bol nákazlivý. Bolo to práve v období, keď sa o ňom začalo verejne diskutovať. Inými slovami, mýtus v spoločnosti o inceste bol, že neexistuje, a tak sa o ňom ani nemá hovoriť, a aj ak taká skúsenosť bola, treba si ju nechať hlboko v sebe. Následne bolo v spoločnosti po medializácii viacerých prípadov nahradený starý mýtus novým: hovoriť o ňom (inceste), a to aj o nejasných detských spomienkach. S podobným princípom tvorenia mýtov sa môžeme stretnúť nielen pri nadaní.

Práve okruhy postulovaných problémov (5 bodov vyššie) sú pravdepodobne tie, ktoré dokážu zbúrať mýtus. Odborníci by sa skôr mali snažiť zodpovedať tieto otázky, než nahrádzať starý mýtus novým.

MÝTUS 2: BYSTRÉ DIEŤA JE NADANÉ DIEŤA

Akademicky nadané deti môžu byť identifikované prostredníctvom inteligenčných testov. Takisto sa ale spolu s akademickým nadaním môžu vyskytovať oblasti, v ktorých bude dieťa excelovať a napriek tomu ich inteligenčné testy neodhalia, ale budú pritom spolupôsobiť pri celkovom náhľade na osobnosť nadaného dieťaťa:

- Dieťa s vysokou imagináciou alebo kreatívnym myslením

- Dieťa talentované sociálnou, alebo dokonca aj etnickou formou talentu, s dobre vyvinutým zmyslom pre implementáciu morálnych zásad do svojho správania
- Dieťa výnimočne dobre kresliace, technicky talentované či talentované v navrhovaní konštrukcií, a napriek tomu môže zlyhávať v písaní
- Dieťa dosahujúce v akademickej oblasti výrazné úspechy, ale nízke skóre v intelligenčných testoch

Dieťa môže splniť množstvo podmienok na to, aby bolo identifikované ako nadané, a pritom nemusí excelovať v úlohách a kritériách stanovených vzdelávacou inštitúciou – školou. Jeho písomné práce budú hodnotené ako nedostatočné, môže byť vyslovene lenivé, letargické, či celý deň stráviť denným snením a pôsobiť, že nevenuje vyučovaniu žiadnu pozornosť. Veľa času môže minúť elaboráciou svojho zošita, môže zo seba robiť “šaša“ a vyrušovať ostatných, môže byť nekooperatívne, ťažko motivovateľné, extrémne kritické k učiteľom či spolužiakom. Niekedy môže mať veľa absencií. Môže byť vynikajúce v matematike, zatiaľ čo v humanitných predmetoch budú zlyhávať. Môže prejavovať vynikajúcu všeobecnú vzdelanosť či extrémny, až obsesívny záujem o jednu oblasť. Mnohé majú veľkú vnútornú silu sa koncentrovať a persistovať na jednej téme s neuveriteľnou pevnou vôľou. Iné budú prejavovať vysokú schopnosť pozorovať a uvažovať, budú vidieť vzťahy a zovšeobecnenia, kde iné deti zlyhajú. Môžu mať extrémne dobrú pamäť a neuveriteľnú predstavivosť pri odpovedaní. Môžu prejavovať záujem sa stretávať so staršími deťmi alebo dokonca dospelými, na druhej strane môžu chcieť tráviť množstvo času s mladšími deťmi. Môžu mať také záujmy a hobby, ktoré sa skôr predpokladajú u starších detí.

Tu vzniká mýtus – každé dieťa splní časť tejto charakteristiky, respektíve takmer každé dieťa môže mať niektorú z týchto charakteristík a nebudeme ho považovať za nadaného, ba naopak, môžeme u neho diagnostikovať rôzne problémy. Na druhej strane, zdá sa takmer nevyhnutné, odlíšiť z tejto skupiny nadaných deti bystré, šikovné, múdre, ktoré ale nie sú nadané. Nadanie by sa malo takmer vždy okrem vysokého IQ spájať s určitým typom problému, ktorý nás ale môže mýliť pri jeho identifikácii. Samozrejme, plne rešpektujeme autoritu odborníka a z jeho výskumnej i empirickej praxe stanoviť šírku pojmu nadanie. Napriek tomu sme ale presvedčení, že vzniká mýtus zamieňaním bystrého a nadaného dieťaťa, a po úprave myšlienok J. Szabos (1989) bude rozdiel medzi nadaným a bystrým, šikovným dieťaťom vyzeráť ako v tabuľke 1.

Tabuľka 1:

BYSTRÉ DIEŤA:	NADANÉ DIEŤA:
Pozná odpovede	Pýta sa otázky
Je zaujaté	Je veľmi zvedavé
Je zaujaté	Je mentálne aj fyzicky vložené do vyučovacieho procesu
Má dobré nápady	Má divoké, šialené nápady
Tvrdo na sebe pracuje	Hrá sa, baví sa, napriek tomu ale podá dobrý výkon
Odpovedá na otázky	Rozoberie všetko do podrobností, elaboruje predloženú tému či materiál
Na vrchole skupiny	Schované za skupinou
Počúva so záujmom	Prejavuje silné emócie a záujem
Učí sa s ľahkosťou	Už to väčšinou vie
Potrebuje 6 až 8 opakovaní pre zvládnutie učiva	Potrebuje 1 až 2 opakovanie pre zvládnutie učiva
Rozumie myšlienkam	Tvorí abstrakcie
Preferuje kontakt so spolužiakmi	Preferuje kontakt s dospelými
Pochopí význam	Dedukuje význam
Splní zadanú úlohu	Iniciuje projekty
Je vnímavé	Je silne zaangažované
Presne napodobí	Vytvorí nový dizajn
Baví ho škola	Baví ho učenie
Absorbuje do seba informácie	Používa informácie
Exaktné myslenie	Vynaliezavé myslenie
Dobre si pamätá	Dobre háda
Vníma časti problému	Problém chápe ako celok
Je všímavé	Je aktívnym pozorovateľom
Je spokojné s vlastným učením	Je k sebe vysoko kritické

V poslednej dobe sa v spoločnosti šíri mýtus o veľkej skupine nadaných detí, o tom, že máme obrovskú zásobu, rezervoár, nadaných jedincov. Z tabuľky 1 je možné predpokladať, že množstvo detí považovaných za nadaných, je v skutočnosti bystrých, schopných, zvládajúcich excelentne školské nároky. Sú to tí jedinci, čo sú pozitívne motivovaní, majú množstvo kamarátov a v triede sú uznávaní. A je zrejmé, že práve táto skupina bude prejavovať vynikajúcu praktickú inteligenciu a budú z nich skvelí lídri, manažéri a politici. Naopak, skvelí vedci, vynálezci, a tvorcovia nových myšlienok budú pochádzať zo skupiny nadaných. Ak by z bystrého dieťaťa vyrástol líder, tak z nadaného jeho najlepší poradca, čo bude pre neho vymýšľať a elaborovať témy.

MÝTUS 3: NADANÉ DIEŤA NETRPÍ ADD / ADHD

Ďalší mýtus, ktorý v poslednej dobe vyskytuje pri identifikácii nadaného jedinca, má korene v podobnostiach a rozdieloch medzi deťmi so syndrómom ADD (attention-deficit disorder – porucha pozornosti) alebo ADHD (attention-deficit hyperactivity disorder – porucha hyperaktivity) a nadanými deťmi. Ľudový mýtus o nadaní nepredpokladá, že by nadané dieťa trpelo nejakými poruchami.

ADD a ADHD sa tiež niekedy v literatúre uvádza ako súčasť ľahkej mozgovej disfunkcie (LMD), a niektorí odborníci ich považujú dokonca za synonymné (Pikálek, 2000). Správnym rozlíšením skupín detí s ADD / ADHD a nadaných detí je možné predchádzať ich nesprávnej identifikácii. Syndróm ADD / ADHD sa v minulosti mnohokrát diagnostikoval iba na základe informácií zo strany učiteľa či rodiča o správaní sa dieťaťa, prípadne sa využil krátky skrínigový dotazník, ktorý kvantifikoval tieto pozorovania. Vyššia pravdepodobnosť, že dieťaťu bol identifikovaný syndróm ADD / ADHD je u tých, ktoré sú pod pravidelnou lekárskou kontrolou (napríklad za účelom diagnostikovania alergie a iných porúch metabolizmu), alebo ktoré prešli extenzívnou psychologickou evaluáciou (Valentine, 2002).

Niet pochyb o tom, že nadané dieťa môže trpieť syndrómom ADD / ADHD Existujú ale tiež nadané deti, ktorých “nevhodné správanie“ môže nastať práve v dôsledku mimoriadneho nadania. Takmer všetky diagnostické kritériá pre určenie poruchy pozornosti a hyperaktivity ako napríklad neposednosť, vykrikovanie v triede, hlučné správanie, skákanie do reči, nesústredenosť, angažovanie sa v nebezpečných situáciách bez uvedomenia si následkov, sú aplikovateľné aj na šikovné, talentované, nadané a tvorivé deti.

Zistiť rozdiel medzi správaním, ktoré sa viaže na nadanie, pričom je súčasne charakteristické pre syndróm ADD / ADHD, nie je jednoduché. Požiadavka na rodičov nadaných detí a ich učiteľov usmerniť nadané dieťa tak, aby sa podriadilo spoločnosťou akceptovaným normám správania a dosahovalo primerané školské výsledky môže mať vo svojej podstate za následok potlačenie spontánnosti, zvedavosti, tvorivosti, predstavivosti a bezhraničného nadšenia v záujme pokojnejšieho, tichšieho a kontrolovaného školského prostredia. Nárast počtu nadaných detí, ktoré učitelia posielali na psychologické vyšetrenie, iba potvrdzuje rozšírenie tohto trendu (Alex, 2000).

Uvedená tabuľka 2 S. Lindovej (1996) môže pomôcť rodičom, učiteľom a vychovávateľom nadaných správne identifikovať medzi nimi deti, ktoré skutočne vyžadujú lekárske alebo psychologické vyšetrenie.

Tabuľka 2:

NADANÉ DIEŤA:	DIEŤA S ADD / ADHD:
Kontakt s rovesníkmi na intelektuálne vyššej úrovni zlepšuje nevhodné správanie	Kontakt s rovesníkmi na intelektuálne vyššej úrovni nemá kladný vplyv na nevhodné správanie
Vhodné akademické zariadenie znižuje nevhodné správanie	Vhodné akademické zariadenie nemá pozitívny vplyv
Úprava učebných osnov znižuje nevhodné správanie	Úprava učebných osnov nemá pozitívny vplyv
Má logické zdôvodnenie pre svoje nevhodné správanie	Nevie zdôvodniť svoje nevhodné
Má logické zdôvodnenie, prečo nedokončilo úlohy alebo činnosti	Nedokáže zdôvodniť, prečo nedokončilo úlohy alebo činnosti
Správanie je menej problémové pri činnosti alebo projekte, o ktoré prejavuje záujem	Správanie nie je ovplyvnené záujmom o vykonávanú činnosť
Správanie je menej problémové pri činnosti alebo projekte, ktoré považuje za zmysluplné	Správanie nie je menej problémové pri činnosti alebo projekte, ktoré považuje za
Nadmerné rozprávanie alebo skákanie do reči sa zakladá na potrebe informovať, preukázať	Nadmerné rozprávanie alebo skákanie do reči sa nezakladá na potrebe učiť sa, alebo hovoriť o svojich poznatkoch
Napriek tomu, že dieťa hodnotíme ako nepozorné, vie zopakovať príkaz	Ak je nepozorné, nevie zopakovať príkaz
Prospieva mu vykonávanie mnohorakých úloh, má väčší výkon a teší sa z nových	Dieťa bezdôvodne strieda úlohy
Nevhodné správanie nemá trvalý charakter, zdá sa, že je podmienené témou	Nevhodné správanie pretrváva nezávisle na téme
Nevhodné správanie nemá trvalý charakter, zdá sa, že je podmienené učiteľom alebo	Nevhodné správanie pretrváva nezávisle na učiteľovi a vyučovacích metódach
Dieťa sa predvádza, aby upozornilo na seba učiteľa	Predvádza sa nezávisle na pozornosti ostatných

V podstate, ak sa psychológ po zodpovedaní si otázok v tabuľke 2 o klientovi domnieva, že nie nevhodné či neflexibilné školské prostredie podmieňuje problémové správanie dieťaťa, alebo ak samotné dieťa má pocit, že sa nedokáže kontrolovať, je potrebné vykonať diagnostiku zameranú na syndróm ADD / ADHD.

Ako píše J. Webb (2000), nadané deti sú rizikové vzhľadom k týmto syndrómom práve kvôli charakterovým vlastnostiam a prostrediu, v ktorom sa pohybujú.

MÝTUS 4: NADANÉ DIEŤA JE ŠŤASTNÉ

Ďalší mýtus, ktorý je v spoločnosti o nadaných jedincoch silno zaužívaný, je aj ten, že sú to deti šťastné, že nemajú emocionálne problémy. To, aký je tento mýtus nesprávny, najlepšie ukazuje výskyt depresie³³ u nadaných detí.

Duševné zdravie môže byť zadefinované aj ako schopnosť pociťovať uspokojenie so samým sebou, so svojím okolím, schopnosť relaxovať, mať radosť zo života bez vnútorných konfliktov (Silverman, 1999). Jednou z uvádzaných charakteristík nadaných detí sú ich časté sklony k neurotizmu, pričom sa často za neurózou úspešne skrýva skutočnosť, že tieto deti nie sú spokojné so svojím výkonom, svet okolo nich nespĺňa ich často idealizované predstavy o dokonalosti. Ich videnie jednoducho naráža na neprekonateľné prekážky, s ktorými si nedokážu poradiť. Snaha o zmenu a časté sklamanie, že ich rovesníci či učitelia nemajú želanú intelektovú úroveň, že nezdediajú ich víziu a životnú perspektívu, alebo nemajú odvahu zabojovať v záujme tejto zmeny, ich núti vzdať sa. Pocity viny a bezcennosti v nich často prehlbujú presvedčenie, že život pre ne nemá zmysel.

Podľa C. Little (2002) depresi u nadaných detí treba rozhodne považovať za závažný problém. Veď neprekonateľný pocit prázdnoty a smútku, úzkosť či letargia, problémy koncentrácie, zlyhávanie pamäte, strata schopnosti tešiť sa a prežívať radosť sa stávajú bežnými súčasťami života týchto detí.

Jedným zo spúšťacích mechanizmov "neurózy" nadaných detí môže byť tiež perfekcionizmus (Silverman, 1999). Pociťujú bolesť, ak sa im nepodarí dosiahnuť najvyššiu úroveň a ťažko znášajú každú prehru. Je pre nich často problémom nájsť skupinu rovesníkov, ktorá by bola ochotná prijať ich odlišné postoje a chápanie sveta. Spochybňujú spoločnosťou akceptované konvencie a očakávania a narážajú na nepochopenie svojho okolia. Ich intenzívny pocit odcudzenia, frustrácie a existencionalnej depresie môžu viesť až k sebazničujúcemu správaniu.

Podľa J. Webba (2002) nadané deti sú obzvlášť frustrované pocitom obmedzenia v priestore a čase. Deň pre ne nikdy nemá dosť hodín na to, aby rozvíjali svoj často mnohostranný talent. Rozhodnúť sa pre jediné povolanie, keď majú rovnako mimoriadny talent i potenciál pre hru na husliach, matematiku, medicínu či medzinárodné vzťahy, je obrovským problémom. Uvedomujú si krátkosť a časovú obmedzenosť svojho života a hľadajú jeho zmysel.

Nadané deti bezpochyby vyžadujú chápané a podnetné rodinné zázemie a špeciálne, flexibilné zaškolenie. Najmä rodičia, ale aj učitelia, ktorí majú dostatok informácií o problematike nadaných, by v nemalej miere mohli napomôcť pri prevencii depresívnych sklonov u nadaných detí, a tým aj zároveň pri odbúravaní tohto mýtu.

³³ Sme si vedomí, že táto časť štúdie môže pôsobiť kontroverzne vzhľadom na polaritu názorov svetovej odbornej verejnosti na vzťah medzi akademickým nadaním a depresiou. Existujúce názory a výskumné stanoviská dokumentujúce žiadny alebo takmer žiadny vzťah medzi nadaním a emocionálnymi problémami (depresiou) sú nám známe, ale mnohé zahraničné zdroje a najmä naše skúsenosti a výskumné poznatky nás oprávňujú presadzovať myšlienky v mýte č. 4. Napríklad mnohí autori aj keď nekonštatovali silnejší vzťah, hovoria o sociálno emocionálnej nevyrovnanosti vývinu (Laznibatova 2001, s. 265). To môže anticipovať určitú afinitu k extrémnejším prejavom v emočnom prežívaní nadaných.

ZÁVER

V tejto štúdií sme opísali štyri mýty, ktoré sa podľa nás držia v spoločnosti o nadaných deťoch a sú natoľko silné, že spätne ovplyvňujú odborníkov, ktorí s deťmi pracujú. V súčasnosti by malo byť samozrejmé, že nadaní patria medzi deti so špeciálnymi výchovno vzdelávacími potrebami, a že popri daru inteligencie si so sebou nesú i množstvo problémov.

Na záver by sme ešte raz chceli apelovať na odborníkov, aby sa zamysleli nad postulovanými otázkami pri mýte č. 1. Zdá sa nám kruciálne získať odpovede práve na tieto otázky. Možno potom príde aj čas, keď sa rodičia nebudú pýtať psychológa: „Koľko má môj syn (IQ)?“, ale: „Ako dlho ho bude mať (vysoké IQ)?“ či prípadne nejakú inú z vyššie postulovaných otázok.

Jednotlivé mýty skôr vypovedajú o bežnej populácii než o nadaných; pripisujeme im vlastnosti a javy, ktoré sa u nich nevyskytujú. Toto môže takýmto deťom iba škodiť – potrebujú našu podporu, potrebujú naše porozumenie a pochopenie. Psychológovia by si mali uvedomiť že nadanie nie je dar, ale aj bremeno, ktoré si každý takýto jedinec so sebou nesie, a pomôcť im je nielen našim poslaním, ale i povinnosťou.

LITERATÚRA:

- Alex, N. 2000. Welcome To The ADHD Owner's Manual. <http://www.edutechsbs.com/adhd>
- Cline, S. 1999. Giftedness has many faces. New York: Winston Press.
- Dočkal, V. 2001. Optimalizace výuky nadaných žáků. Brno: CDV MU Brno.
- Hartl, P. – Hartlová, H. 2000. Psychologický slovník. Praha: Portál.
- Henrico. 1990. Programs for the Gifted. Frequently Asked Questions. <http://www.henrico.k12.va.us/Instruction/Gifted/giftedfaq.html>
- Laznibatová, J. 2001. Nadané dieťa. Bratislava: Iris.
- Lind, S. 1996. Before referring a gifted child for ADD/ADHD evaluation. http://www.sengifted.org/articles_counseling/Lind_BeforeReferringAGiftedChildForADD.shtml
- Little, C. 2002. Depression and the Twice Exceptional Child. Understanding Our Gifted, vol. 14, p. 12-14.
- Mensa. 2004. Mensa International Information. <http://www.mensa.org/info.html>
- Pikálek, Š. 2000. Špecializácia pracoviska, zameranie vedeckovýskumnej práce. <http://www.fedu.uniba.sk/veda/kpmp.asp>
- Plichtová, J. 2001. Diskurzívne versus tradičné chápanie mysle. In: Harré, R. – Gillet, G. – Diskurz a myseľ. Bratislava: Iris.
- Silverman, L. 1999. Perfectionism: The Crucible of Giftedness. Advanced Development, vol. 8, p. 47 – 61.
- Slavin, R. E. 1991. Educational psychology. 1991. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Szabos, J. 1989. Bright or Gifted Child? www.geocities.com/jhsgifted/Brightorgifted.htm
- Tesař, M. 1999. Nadanie. Ročníková práca. Bratislava: FiF UK Bratislava
- Valentine, B. 2002. ADHD NEWS. <http://www.adhdnews.com>
- Webb, J. 2002. Existential depression in gifted individuals. http://www.giftedpsychologypress.com/aart_webb2.html
- Webb, J. 2000. Tips for selecting the right counselor or therapist for your gifted http://www.giftedpsychologypress.com/aart_webb3.html
- Winner, E. 1997. Gifted children. New York: BasicBooks

OTÁZKY PSYCHOSOCIÁLNÍ POMOCI POSTIŽENÝM POVODNĚMI

Tomáš URBÁNEK, Tomáš KOHOUTEK

Psychologický ústav AV ČR Brno

Abstrakt

Při katastrofických událostech, jakými jsou povodně, vystupuje do popředí potřeba materiální, humanitární a fyzické pomoci. Psychologická nebo psychosociální pomoc nebývá hlavně v počátečních fázích povodně zmiňována, přestože události mají na lidi značný traumatický dopad. Příspěvek se zabývá otázkou, jaký je podíl osob postižených povodněmi, u kterých by mělo smysl uvažovat o vhodnosti psychosociální pomoci, a jakou by tato pomoc mohla mít formu.

Klíčová slova: psychosociální pomoc, psychosociální opora

Abstract

Prominent forms of the aid during catastrophic events like floods are material, humanitarian and physical (working) ones. Psychological or psychosocial forms of the aid are not used to be referred to, even though the events have massive traumatic impact on people. The paper deals with question what is the proportion of people stricken by floods that should be considered as potential beneficiaries of the psychosocial aid and what form should this aid take on.

Keywords: psychosocial aid, psychosocial support

Úvod

Tento příspěvek navazuje na předchozí (Kohoutek, Urbánek, zde - 2004, s.206-213), kde jsme uvedli vybrané výsledky analýzy časového průběhu povodně, a pozornost jsme věnovali především změnám prožívání v jejím průběhu. Zde se pokoušíme identifikovat skupiny respondentů podle druhu prožívání či závažnosti dopadu na psychiku. Dále se věnujeme okolnostem poskytování psychosociální pomoci a opory v průběhu povodně – tzn. kdy respondenti nejčastěji vyhledávali psychosociální pomoc, kdy jim nejvíce scházela, kdy považují psychosociální pomoc za nejdůležitější. Souvislosti všech uvedených výsledků se snažíme konceptualizovat a navrhnout k diskusi pracovní model poskytování psychosociální pomoci.

Metody

Tento příspěvek vychází ze stejných dat a metod jako příspěvek předchozí (Urbánek, Kohoutek zde - 2004, s.206-213). Odlišná je hlavní metoda zpracování dat – shluková analýza (k-means).

Výsledky

V první části příspěvku jsou uvedeny charakteristiky jednotlivých shluků respondentů podle prožívání povodňových událostí. Opět je nutné upozornit na to, že využití škály nemají

individuální diagnostický význam. Přesto se však pokoušíme popsat charakteristiky skupin respondentů, kteří uvádějí větší zátěž a mohli by potenciálně být více ohroženi dlouhodobými psychickými následky povodně. Podobně jako analýza časového průběhu prožívání povodně může i shluková analýza přinést informace, významné pro porozumění psychice lidí postižených povodněmi a tím i pro přístup pomáhajících: zde především údaje o odlišných způsobech prožívání povodní, orientačním procentuálním zastoupení jednotlivých skupin postižených a částečně i o dalších charakteristikách a okolnostech, s nimiž jednotlivé způsoby prožívání traumatizující události souvisejí.

Další část výsledků se týká vztahu respondentů k psychosociální pomoci: pozornost věnujeme údajům o tom, jaká část respondentů uvedla, že v jednotlivých fázích vyhledala nějakou formu psychosociální pomoci, jaké části tato pomoc v jednotlivých fázích scházela a dále hodnocení důležitosti psychické pomoci a opory v průběhu povodně. Podrobněji se zabýváme zdánlivým paradoxem, který vzniká vzájemným srovnáním těchto tří ukazatelů.

Obojí výsledky konfrontujeme a k diskusi předkládáme model poskytování odborné psychosociální pomoci při traumatické události takového druhu, jaký představovaly povodně v ČR roku 2002 (viz obr. 1).

Shluky respondentů podle prožívání povodně

Na data týkající se prožívání povodní jsme uplatnili shlukovou analýzu (metodu k-means). Vycházeli jsme přitom ze shodných škál jako při analýze časového průběhu prožívání povodní. I zde platí, že cílem není diagnostika, ale vytvoření obrazu prožívání postižených, které nemusí být pomáhajícím v dané chvíli vždy zcela srozumitelné. Za základní informace zde považujeme údaje o způsobech prožívání povodně (v návaznosti na charakteristiky respondentů i objektivní podmínky) a orientační údaj o vyšší prevalenci významnějších psychických dopadů – jinými slovy o množství lidí, u kterých je např. potřeba počítat s potřebou poskytnutí psychosociální pomoci nebo za účelem prevence dále analyzovat podmínky, které mohly k vyššímu prožívání zátěže vést. Identifikovali jsme celkem sedm podskupin s odlišným prožíváním povodní:

Shluk 1: Přes intenzivní zážitky vyrovnání. Představuje poměrně velkou skupinu 91 osob (19%). Zažili intenzivní zážitky typické hlavně pro třetí fázi povodní, jako *přemíru činností a pocit, že nemohou vypnout, doprovázené pocity chaosu, neladu a bezmoci*, ale zřejmě se s nimi vyrovnali – *nevyhýbají se vzpomínkám na povodně, nemají vnucující se představy, neuvádějí větší míru kouření nebo konzumace alkoholu, nesoustředěnost, sny o vodě a povodni nebo neschopnost myslet na něco jiného.*

Shluk 2: Přes poměrně klidný průběh stále rozrušení z povodní. Skupina 54 osob (11%) tvořená z 24% lidmi ve věku 71-80 let, naopak lidé ve věku 31-40 let se zde vyskytují pouze ve 2%. *Vyhýbají se všemu, co povodně připomíná, a zprávy o povodních na ně působí velmi rozčilujícím dojmem*, pravděpodobně proto, že *některé věci jim povodně stále připomínají*. Přitom ale neuvádějí příliš mnoho symptomů, které by svědčily pro velký dopad povodní na jejich psychiku. Pouze *pocit, že věci nelze uvést do pořádku, pocit nereálnosti nebezpečí, nespavost a pocity bezmoci*, ještě v menší míře *neschopnost se rozhodovat a naprostý nedostatek síly a chuti obnovovat*. Na druhou stranu popírají *ztrátu pojmu o čase, neschopnost myslet na něco jiného, potřebu neustále mluvit o povodni nebo zážitek, že někdo v jejich okolí je v šoku.*

Shluk 3: Přes intenzivní zátěž vyrovnání. Celkem 33 osob (7%), přičemž z 61% se jedná o respondentky (ženy). Další skupina poměrně adaptovaných lidí. Zažili masivní *pocit bezmocnosti a některé věci jim povodeň stále připomínají*. V menší míře se vyrovnávali s prožitkem, že *„věci už nelze nikdy uvést do pořádku“*, byli *zahlceni vlastními emocemi*, trpěli

nespavostí, ztrátou iluzí, vnucujícimi se představami. Také ve větší míře kouřili nebo konzumovali alkohol, potýkali se s nesoustředěností, mívali sny o vodě a povodni. Popírají ale potřebu vyhýbat se všemu, co povodně připomíná, přemíru činností, pocit, že nemohou vypnout, ztrátu pojmu o čase, neschopnost se rozhodovat, neschopnost myslet na něco jiného nebo zážitek, že někdo v okolí je v šoku.

Shluk 4: Lidé s aktivními projevy. Spadá sem poměrně velká skupina 72 osob (15%). Pouze necelá 3% osob jsou ve věku 71-80 let. Tato skupina se rovněž vyznačuje méně výraznými příznaky problémového zvládnání katastrofy. Zprávy o povodni působí na osoby z tohoto shluku *trochu rozčilujícím dojmem a některé věci jim ji stále připomínají*. V průběhu třetí fáze povodni zažili *přemíru činností* a následný *pocit, že nemohou vypnout*, ale popírají, že by někdy propadali beznaději ve smyslu „*věci již nelze uvést do pořádku*“, nezakoušeli *chaos a nelad*. Jako jedni z mála popírají *pocit, že blízcí se nebezpečí považovali za nereálné*, ve vztahu k sobě nepřipouštějí *neschopnost se rozhodovat, ztrátu iluzí, plánů, ambicí a nadějí* a nejméně ze všech tvrdí, že *zkušenost z povodni je nepřenosná* nebo že by o ní bylo *nutné přemýšlet jakoby bez citu*. Popírají také *naprostý nedostatek síly a chuti obnovovat*.

Shluk 5: Lidé se značnými dopady na psychický stav. Celkem 50 osob (10%), ve větší míře než v celém souboru se zde vyskytují lidé mezi 41-50 a také mezi 61-80 lety. Tento shluk je téměř z poloviny tvořen lidmi z českobudějovické diecéze, naopak osob z Prahy a okolí je zde pouze 1%. Pro tuto skupinu byly povodně velmi silným zážitkem, který je výrazně ovlivnil. Kromě toho, že uvádí nadprůměrnou míru všech symptomů prožívání, mají poměrně nízkou (průměrnou) hodnotu pocitu, že *blízcí se ohrožení není reálné*. Mají značnou potřebu *vyhýbat se všemu, co připomíná povodně*.

Shluk 6: Lidé bez výraznějších psychických následků. Největší shluk ze všech, tvořený 180 lidmi (37%), z poloviny lidmi z Prahy, je v něm vzhledem ke složení celého souboru respondentů větší podíl mužů a věkové složení zhruba odpovídá složení celého souboru respondentů. Skupina je charakteristická tím, že popírá výskyt téměř všeho, povodně pro ni nebyly nijak silným zážitkem a ve vztahu k této události žádné problémy příliš nepociťuje.

Shluk 7: Největší psychické následky. Zahrnuje pouhých 12 osob (2%), ze 42% jde o lidi mezi 51-60 lety. Skupina má podobné charakteristiky jako shluk 5, ale s ještě silnějším vyjádřením jednotlivých symptomů. Od skupiny 5 se osoby ve shluku 7 liší tím, že nezažily tak velké *zahlcení vlastními emocemi* a že nemají potřebu *vyhýbat se všemu, co připomíná povodně*. Neuvádějí také tak vysokou míru *snů o povodních* jako skupina 5, ale všechny ostatní odpovědi mají nad průměrem celého souboru a většinu symptomů mají z celého souboru nejvyšší.

Jak je patrné z předchozích charakteristik, vysoce problémové jsou dva shluky – nejvýše odpovídali lidé ze shluku 7 (2%) a velmi silné vyjádření symptomů uvedli také respondenti zařazení do shluku 5 (10%). Ne tak vysoké, ale přesto výrazné hodnocení symptomů problematického zpracování zážitků povodni se objevily v odpovědích osob ze shluku 2 (11%). Respondenti z dalších tří shluků (shluk 1, shluk 3 a shluk 4) vykazují také vysokou míru *některých* symptomů – předpokládáme, že byli v některých fázích povodně vystaveni silné až nadhraniční zátěži, ale jejich dlouhodobá reakce nasvědčuje spíše vyrovnání se s těmito zážitky.

Necelá čtvrtina postižených (23%) tedy tvoří skupinu, na kterou měly povodně poměrně velký emocionální dopad.

Psychosociálna pomoc a opora

V datech predstavujúcich jednotlivé rozhovory jsme si zvláště všimli zmienek o psychosociálnej opoře a pomoci, ať už poskytované alebo chýbajúcej. Výsledkom sumarizácie týchto analýz jsou údaje v tab. 1. První dva sloupce obsahují údaje vycházející ze spontánních zmienek psychosociálnej pomoci ve volných odpovědích respondentů na příslušné otázky; zpočátku není psychosociálna pomoc zmiňovaná vôbec, ve fázích II a III ji zmiňovala 2% respondentů jako poskytnutou a 1% respondentů jako chýbajúcej, ovšem ve fázi IV již 9% respondentů uvedlo, že jim byla poskytnuta psychosociálna pomoc a ďalší 4%, že jim psychosociálna pomoc scházela. Oproti tomu třetí sloupec tabulky 1 obsahuje procenta osob, které hodnotily důležitost psychosociálnej opory v jednotlivých fázích. Hodnoty jsou nejvyšší ve fázi III (20%) a mírně klesají ve fázi IV (14% – viz tab. 1).

Tab. 1: Psychosociálna pomoc a opora ve fázích povodne (%)

Fáze	PSP poskytnuta	PSP chýbela	Důležitost PSO
I	0	0	2
II	2	1	8
III	2	1	20
IV	9	4	14

Pozn.: PSP = psychosociálna pomoc, PSO = psychosociálna opora

Důvodom málo častých spontánních zmienek o poskytovaní alebo chýbení psychosociálnej pomoci v prvých třech fázích povodne jsou jednak aktuálně pocíťované potreby (ve fázi I patně opravdu není psychosociálna pomoc nutná) a jednak preference postižených lidí věnovat se především obnově svých obydlí a majetku (fáze II a III). Ve fázi IV ale potreba psychosociálnej pomoci výrazně roste. Je zde ale rozpor v údajích, týkajících se hodnotení důležitosti psychické pomoci a podpory, která je již ve fázi II téměř tak vysoká (8%) jako procento osob, které ji vyhledaly ve fázi IV (9%). Ve fázi III je tato důležitost hodnocena již 20% a ve fázi IV klesá na 14%. Výsledky jsou tedy zdánlivě protikladné, což se týká především třetí, pro většinu našich respondentů nejvíce zatěžující fáze.

Diskuse

Z odpovědí respondentů vyplývá, že „institucionalizovanou“ psychosociálna pomoc v průběhu povodni a především roku po nich vyhledalo 9% respondentů. Jako důležitou uvádí psychickou pomoc a podporu již ve fázi II 8%, ve fázi III 20% a ve fázi IV 14% respondentů. Tento zdánlivý protiklav lze vysvětlit mnoha způsoby:

1. Odlišný způsob získávání dat vedl k tomu, že lidé psychosociálna pomoc zmiňovali spontánně méně často. Je rozdíl mezi „vyhledáním psychosociálnej pomoci“ a formulací „psychická pomoc a podpora“, která může představovat i mnohem „difúznější“ sociální jev než zpravidla institucionalizovanou intervenci odborníka.
2. Výzkum probíhal rok a půl po povodních. Z časového odstupu se důležitost mohla jevit vyšší už ve fázi II a III, přestože bezprostředně v čase povodne nebyla pocíťována, a tudíž ani vyžadována a vyhledávána.
3. Jak již bylo uvedeno, ve fázích představujících samotný průběh povodne se priority postižených týkaly především zajištění bezpečí sebe a blízkých, majetku, a posléze co možná nejrychlejší záchrany a obnovy původního stavu. Z tohoto důvodu mohla být i řada reálně existujících psychických problémů „odložena“.

4. Sám průběh reakce na enormní zátěž může začínat fází rezistence a mobilizace trvající až řadu týdnů. Během této fáze lidé zpravidla nepociťují dopady stresu v rušivé podobě a intenzitě.
5. V návaznosti na definici psychosociální pomoci nebo psychické pomoci a opory zdrojů „přirozené“ psychické pomoci a opory je mnohem více než profesionálních poskytovatelů psychosociální pomoci.

Role psychické opory jako přirozené součásti komplexního zázemí postižených je patrná rovněž ze souvislosti dopadů na rodinu a celkového emočního dopadu události – naše výsledky v tomto bodě dobře korespondují se zahraničními studii, které se zabývaly rolí rodinné opory v procesu zvládnání následků katastrofických událostí (srov. např. Solomon a Smith, 1994).

Přirozeným poskytovatelem psychosociální pomoci (a patrně i „mezičlánkem“ mezi institucionalizovanou a přirozenou formou jejího poskytování) by měl být vlastně každý pracovník v terénu, který přichází s postiženými do kontaktu. Někteří respondenti také ve vzkazech pomáhajícím uváděli, že pomoc by se dala zlepšit právě i empatictějším, méně „technickým“ přístupem, že pomoc může mít i podobu rozhovoru apod.

Zdá se tedy, že zatímco role odborné a institucionalizované psychosociální péče spočívá především v odstraňování dlouhodobějších a přetrvávajících psychických následků povodně, adekvátní formou poskytování psychosociální pomoci v situaci bezprostředně po povodni je samotný přístup pomáhajících a posilování fungujících složek přirozeného zázemí postižených.

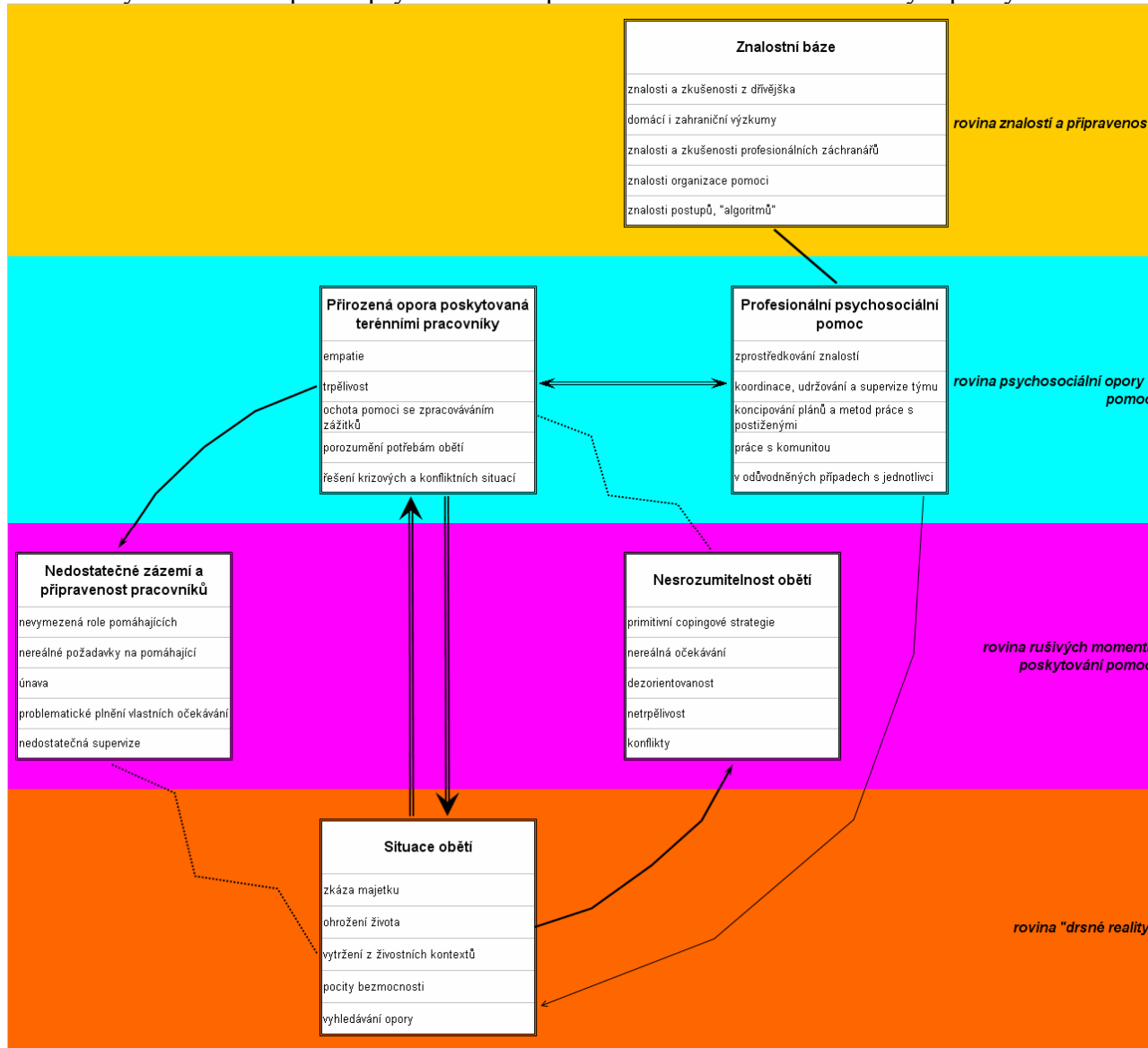
Tato skutečnost však znamená i značnou zátěž pro pomáhající: vedle úkolu správného poskytnutí věcné pomoci postiženým je na ně kladen nárok „řešit“ či sdílet i jejich traumatické prožitky, plnit nezřídka nereálná očekávání (jedna z metafor vztahu pomáhajících k obětem hovoří např. o tom, že pocity bezmocnosti obětí vedou k očekávání a nárokování všemocnosti pomáhajících – Holloway a Fullerton, 1994), a to v situaci, kdy dopad samotné události na pomáhající je rovněž značný (srov. např. Ursano, Fullerton a McCaughey, 1994).

Terénní pracovníci by však rovněž měli být schopni rozhodnout, ve kterých případech je vhodné zajistit i odbornou psychologickou či psychiatrickou intervenci. Otázka psychosociální pomoci je velmi citlivá – existují i názory, že předčasná „psychiatrize“ postižených může v procesu zvládnání traumatu narušit první, rezistenční fázi, která trvá v průměru 10-12 týdnů, a tím i celý průběh vyrovnávání se s následky katastrofické zkušenosti. Psychická opora je však vysoce hodnocena již ve fázi bezprostřední konfrontace s následky povodně.

Dalším důvodem, proč posilovat psychosociální kompetenci pracovníků v terénu je i častá nesrozumitelnost jednání postižených, obtížnost komunikace s nimi apod., která může komplikovat i primárně důležitou distribuci věcných forem pomoci, informování, instruktáž apod. Rovněž pro vytváření dlouhodobějších, komplexnějších plánů pomoci je důležité neopomíjet psychologickou stránku pomoci – důraz na protektivní aktivity, jako je včasné a pravdivé informování postižených, včasný kontakt ve fázi po návratu či po opadnutí vody, „rituály“ ukončování pomoci apod. Psychosociální aspekt pomoci tak není na první pohled zřejmý, ale stojí v pozadí koncepce poskytování pomoci.

K podobným doporučením a modelům pomoci a psychosociální pomoci docházejí i srovnatelné zahraniční studie (např. Norris, Phifer a Kaniasty, 1994; Holloway a Fullerton, 1994).

Obr. 1: Psychosociální opora a psychosociální pomoc: Problematické momenty v poskytování PSP a role jednotlivých poskytovatelů



Záver

V tomto príspevku seznamujeme s výsledky analýzy prožívání povodňových událostí a k diskusi předkládáme model role institucionální psychosociální pomoci při řešení problematických momentů při poskytování pomoci po povodních.

Psychosociální pomoc po katastrofách je kombinací psychologické a sociální práce, jejíž největší tíha leží na terénních pracovnících. Přestože tyto lidé zajišťují především materiální a humanitární pomoc, zjišťují potřeby obětí a monitorují situaci, očekává se od nich také vysoká míra empatie, schopnosti vyslechnout postižené a poskytnout jim psychickou oporu.

Role těchto terénních pracovníků vzhledem k poskytování PSP je ale nejasně vymezena; definují ji především implicitní očekávání a požadavky obětí. Rezervy existují také v zázemí pro poskytování tohoto typu opory; např. psycholog by v takovém kontextu mohl sloužit jako supervizor aktivit celého týmu a komunity postižené povodní (měl by pomáhat zpracovávat zážitky jak postižených, tak pomáhajících).

Výsledky výzkumu ukazují, že potřeba přímé nebo individuální psychologické intervence vzniká zpravidla v delším časovém horizontu po povodni (období jednoho roku) a o její vhodnosti může být psycholog informován např. terénními pracovníky. Součástí znalostního vybavení je proto rovněž znalost zvláštností prožívání obětí povodní; tyto zvláštnosti mohou totiž i v rámci normální reakce komplikovat komunikaci s postiženými.

Prožívání má v průběhu povodňových událostí a obnovy po povodních svůj vývoj a způsoby prožívání jsou interindividuálně odlišné. Charakter postižení i další proměnné se spolupodílejí na prožívání obětí co do míry dopadů i jejich charakteru. Povědomí o zvláštnostech průběhu prožívání traumatizující události i o modalitách způsobu prožívání a míry traumatizace obětí je tak součástí komplexního přístupu k poskytování pomoci obětem povodní.

Literatura

- American Psychiatric Association. (2000). DSM-IV-TR. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision. Vyhľadáno 2. 7. 2004, <http://www.behavenet.com/capsules/disorders/ptsd.htm>.
- Holloway, H. C. & Fullerton, C. S. (1994). The psychology of terror and its aftermath. In Ursano, R.J., McCaughey, B.G. and Fullerton, C.S. (Eds.), Individual and community responses to trauma and disaster Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohoutek, T., Urbánek, T. (2004): Výzkum domácností postížených povodňami v ČR v roce 2002. In Ruisel, I., Lupták, D. Falat, M. (eds.) Sociálne procesy a osobnosť 2004 Stará Lesná – zborník z konferencie, s. 206-213
- Myths and Facts About PTSD. Vyhľadání 28. 6. 2004, <http://www.sidran.org/ptsdmyths.html>.
- Norris, F. H., Phifer, J. F. & Kaniasty, K. (1994). Individual and community reactions to the Kentucky floods: Findings from a longitudinal study of older adults. In Ursano, R.J., McCaughey, B.G. and Fullerton, C.S. (Eds.), Individual and community responses to trauma and disaster Cambridge: Cambridge University Press.
- Shalev, A. Y. (1994). Debriefing following traumatic exposure. In Ursano, R.J., McCaughey, B.G. and Fullerton, C.S. (Eds.), Individual and community responses to trauma and disaster Cambridge: Cambridge University Press.
- Solomon, S. D. & Smith, E. M. (1994). Social support and perceived control as moderators of responses to dioxin and flood exposure. In Ursano, R.J., McCaughey, B.G. and Fullerton, C.S. (Eds.), Individual and community responses to trauma and disaster Cambridge: Cambridge University Press.
- Ursano, R. J., Fullerton, C. S. & McCaughey, B. G. (1994). Trauma and disaster. In Ursano, R.J., McCaughey, B.G. and Fullerton, C.S. (Eds.), Individual and community responses to trauma and disaster Cambridge: Cambridge University Press.

MIESTO POZITÍVNEJ PSYCHOLÓGIE V MORÁLNEJ MOTIVÁCI - TREND A JEHO SÚČASNÉ TENDENCIE

Ján URIGA

Ustav experimentálnej psychológie SAV Bratislava

Záplava informácií nás denne oboznamuje so stále rastúcim počtom jedinečných svetových trendov. Pojem trend sa tak stal frekventovanou expresiou postmodernej spoločnosti, ktorá vo vysokom tempe produkuje novinky stimulujúce životnú úroveň. S obľubou sa zvykne hovoriť o ceste vpred ako o neklamnom znaku progresu vo všetkých odvetviach ľudskej aktivity. Pritom si ale nie všetci stihneme uvedomiť že „vpred“ síce znamená postupovať v nastúpenom vývoji, no na druhej strane je tento konštrukt vágny, lebo poukazuje na smer, ale nie na cieľ. Napredovanie je bezpochyby cestou k cieľu, no ešte nie cieľom samotným, i keď existujú mnohí ktorým už samotná nastúpená cesta evokuje cieľ. Prilnutie ku akémukoľvek trendu je sebavyjadrujúcou výpoveďou. Je transparentným exaktným komunikátorom s prostredím. Módne trendy sú pre zrakovú percepciu vari najmarkantnejším zameraním. Už na prvý pohľad dokážeme zadeliť človeka do určitej skupiny, s ktorou pravdepodobne hodnotovo splýva. Vlasy, oblečenie hovoria sami za seba. Len málokedy nás tento pohľad pomýli, i keď samozrejme nemôžeme hovoriť o absolútnej generalizácii. Niečím iným je pokúsiť sa urobiť podobný odhad s niekým po niekoľkých minútach stretnutia či rozhovoru, ale bez zrakového kontaktu. Na takýto odhad potrebujeme erudíciu. Na intuíciu sa už nedá spoľahnúť ako v situácii predtým.

Trend má veľký vplyv na vývoj a prerod človeka. Hýbe masami v rôznych generačných štádiách. Nie málo sa môžeme stretnúť s tým, že niektorí odporcovia pripisujú trendom mozog vymývajúcu schopnosť, to ale pokladáme za extrém. Iba správna a uvedomelá interiorizácia trendu s vedomím, že vidí za horizont prítomnej situácie dáva človeku vysokú pravdepodobnosť efektívneho využitia ponúkanej možnosti.

Ako je z vyššie uvedeného zjavné, spojitosť medzi názvom a obsahom zatiaľ absentuje. Je namieste otázka: Prečo teda? Odpoveď je veľmi jednoduchá: Je to súčasný trend. Politici, vedci, umelci či duchovní dokážu povedať mnoho slov až kým sa dostanú k predmetu svojho zámeru a na ten im niekedy zostane ozaj len málo priestoru.

Pozitívna psychológia – súčasný trend

Súčasná psychológia je charakteristická posunom k štúdiu pozitívnych aspektov ľudského života. Ak sa exaktne vyslovujeme za pozitívnu psychológiu, nepriamo hovoríme o tom, že existuje aj jej protipól, teda psychológia negatívna. Nieкто sa pozerá na nehodu ako na hotové nešťastie, iný v nej zasa vidí akúsi výstrahu byť nabadúce viac opatrný resp. tešiť sa, že prežil a pod.

Práve na takto kladne pomenované psychologické javy (napr. duševné zdravie, duševná sviežosť, duševná sila a i.) sa sústreďuje pozitívna psychológia. Prečo to pozitívna psychológia³⁴ robí? Otázka je zhodná s tou, aká bola položená sirovi Hillarymu, prečo vystúpil na Mount Everest – *Lebo existuje*. Hovoríme vlastne, že PP sa venuje kladným psychickým javom preto, lebo sú. Niežeby boli doteraz predmetu výskumu neznáme. Zameranie poväčšinou klinických psychológov sa sústreďovalo viac na negatívne javy.³⁵

³⁴ Ďalej len PP

³⁵ Křivohlavý, J.: Pozitívni psychologie. Praha, Portál 2004, s. 7.

Naše priblíženie problematiky nechce proklamovať, že PP má recept na všetky choroby a že stačí len pozitívne myslieť a všetko je vyriešené. Skutočnosť predmetu a dôsledku PP v kontexte kvalitného života je oveľa zložitejšia ako sa to možno javí. Tí, ktorí sa PP zaoberajú výlučne, sú toho svedkami.

Preferovanie PP nie je otvoreným bojom proti „negatívnej psychológii“, je jej doplnením. Rovnako témy, ktorými sa zaoberá nie sú nijaké *nóvum*, sú staré ako ľudstvo a jeho potreby a túžby po kvalitnom živote.

Positívna psychológia (PP) je moderné psychologické smerovanie zamerané na porozumenie a rozvíjanie výlučne kladných stránok ľudskej osobnosti. Tým demonštruje, že psychológia nie je iba štúdiom chorôb, slabostí a porúch, ale že rovnako skúma aj aktuálny kladný potenciál ako silu a cnosti. Liečenie tak nie je chápané celkom ako iba opravenie toho, čo je zlé, ale je aj budovaním toho, čo je dobré a správne.

Za zakladateľa PP je považovaný Martin Seligman, v súčasnosti pôsobiaci na univerzite v Pensylvánii. Na poli tejto disciplíny je zástancom pozitívnej prevencie a pozitívnej terapie.

Pred 2. svetovou vojnou mala psychológia 3 rozhodujúce misie:

- liečiť mentálne poruchy
- pomáhať robiť život ľudí produktívnejší a naplnenejší
- identifikovať a živiť talenty

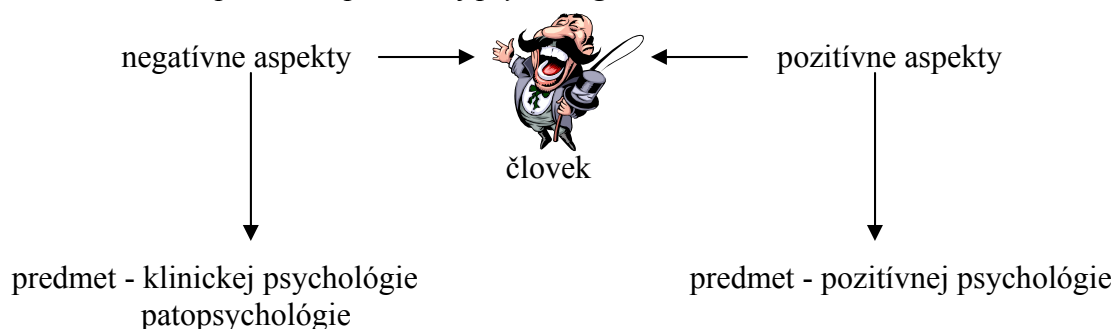
Po 2. svetovej vojne udalosti ekonomického charakteru zmenili tvár psychológie, čo spôsobilo, že sa psychológia stala vedou zasvätenou liečeniu a uzdravovaniu následkov vojnových katastrof. Exkluzívne zameranie sa na patologické stavy zanedbali ideu individuálneho naplnenia človeka cez možnosti budovania pozitívnych cností, najsilenejšej zbrane v arzenáli terapie.

Ciele:

Hlavným cieľom PP je katalyzovať zmenu v psychológii z prílišného zaoberania sa iba „opravou“ najhorších vecí v živote na budovanie najlepších kvalít.

Oblasťou PP na *subjektívnej úrovni* je pozitívna subjektívna skúsenosť: well-being, spokojnosť, radosť, šťastie atď. Na *individuálnej úrovni* to je pozitívna individuálna charakteristika: schopnosť milovať a byť povolaným, odhodlanie, múdrosť, estetické cítenie atď. Na *skupinovej úrovni* je PP o občianskych cnostiach a ustanoveniach, ktoré hýbu individuum k väčšej občianskej zodpovednosti, altruizmu, tolerancii, etickému prejavu atď.

Obrázok 4 Určenie predmetu pozitívnej psychológie



Môžeme si myslieť, že PP v svojom cieli a štruktúre je čistou fantáziou. Pohľad do minulosti nám ukazuje, že myšlienka PP nie je ani zďaleka novou. Najväčšie historické kultúry zažili epochu rozmachu práve vtedy, keď ich nesužovali prírodné katastrofy alebo vojenské ťaženia. Teda najvyššiu kvalitu života dosiahli keď boli stabilní a žili v mieri. Aj nedávna

psychologická minulosť odkazuje na niekoľko distingvovaných predchodcov PP ako napr. Allport, Maslow, Rogers. Nikto z nich akosi neobstál v snahe viac zatraktívniť empirický základ svojich ideí. Dôvodov na vysvetlenie je niekoľko. Negatívne emócie a skúsenosti sú urgentnejšie, vypuklejšie, čím prekonávajú pozitívne. Často evokujú vidinu blížiaceho sa problému alebo iného nebezpečenstva, takže si žiada, aby boli zastavené alebo aspoň eliminované.

Ale musí existovať aj pozitívny dôvod na to, aby sa žilo dobre a kvalitne.

C. Rogers a **A. Maslow** (1961) tvrdia, že človeku možno dôverovať, lebo jeho založenie je pozitívne v smere základnej sociálnosti, pohybu vpred, racionálnosti a zdravého kontaktu s realitou, tzn. že základná charakteristika človeka smeruje k rozvoju, diferenciacii a ku kooperatívnemu vzťahu.

Obaja založili svoje teórie na presvedčení o *aktualizačnej tendencii* (podľa Rogersa je vrodená), ktorá poháňa každého človeka k rozvoju. Navyše **G. Corey** (1986) dopĺňa, že jednotliví ľudia majú vrodenu schopnosť vyhýbať sa nepriaznivým podmienkam a smerovať k psychickému zdraviu.

Témy Pozitívnej Psychológie

Témy z kognitívnej oblasti (myslenie)

múdrosť

túžba poznávať

vnímaná osobná zdatnosť (self-efficacy)

schopnosť a zručnosť kladenia si cieľov (setting goals)

nádej

optimistický spôsob chápania životného diania

optimizmus (aj naučený)

životná pohoda (well-being)

tvorivosť

sebaovládanie, sebakontrola, sebariadenie

Témy z oblasti emocionálneho života

miesto kladenia cieľov a silných kladných emócií v živote človeka

vrcholné emocionálne a životné zážitky

subjektívna emocionálna pohoda

emocionálna inteligencia

emocionálna tvorivosť

nádej zvládania emocionálnych problémov

emocionálna nezlomnosť, nezdolnosť, húževnatosť

kladné sebaocenenie (self-esteem)

Témy z oblasti vzájomných vzťahov medzi ľuďmi

súcit

sociálna blízkosť

odpustenie a zmierovanie

vďačnosť

láska

empatia a altruizmus

morálna motivácia

Špeciálne spôsoby zvládania životných problémov, konfliktov a distresov

hľadanie zmyslupnosti života

humor

meditácia

spiritualita

vnímanie kladných vecí a rastu

pripomínanie si kladných zážitkov

rozprávanie a písanie životných zážitkov

Špeciálne osobné prístupy k životu

autenticita

pokora

predstavy a ilúzie

snaha byť sám sebou – osobná identita

stratégia zvládania a cesta k seberealizácii

Evaluácia:

Prečo sme sa rozhodli zapojiť PP do prostredia morálnej motivácie? V tomto aplikovaní vidíme cestu ako apelovať na tie najvnútornejšie kanály, z ktorých vyúsťuje náš individuálny sociálny ľudský prejav. To, čo je pre psychológiu vari nemožné presne preskúmať a predikovať sú pohnútky, ktoré nami hýbu a posúvajú k rozhodnutiam resp. k činom. Práve ich poznanie je okolnosťou, ktorá nám dovoľí objektívne hodnotiť realitu.

Správy nás denne informujú o mnohých ľudských nešťastiach spôsobených teroristickými útokmi. Záplava negatívnych vplyvov nahľadáva naše odhodlanie brániť dobro, keďže vidíme ako málo víťazstiev prináša. Aj motivácia tých, ktorí páchajú bombové útoky je kladná (tak sa k tomu vyjadrujú samotní teroristi po incidentoch), no už v tomto kontexte odmietame hovoriť o jej morálnom pozitivizme. Ak sa človek alebo skupina ľudí i náboženskými motívmi stáva sama sebe mierou konania, nehľadiac s rešpektom na tých okolo, prináša to do našich radov omyl a neporiadok. Opomínanie morálnej hodnoty ako najvyššieho hodnotového kľúča prinieslo a prináša svetu *izmy*, ktoré si svoju daň už vybrali.

PP ide na vec z jej zdravého konca. Stojí na troch pilieroch, z ktorých hlavným je štúdium pozitívnych emócií, ďalej sú to pozitívne vlastnosti a nakoniec je to výskum pozitívnych systémov a inštitúcií, čo podporuje cnosti pre rozvoj najprv silnej osobnosti, a potom silnej spoločnosti. Tak sa môže interiorizácia a realizácia morálnych noriem stať transparentnejšou a globálnejšou.

Samozrejme, že ani PP nie je panacea v zložitom komplexe morálnej motivácie, ale predsa ponúka optimistickú víziu do budúcnosti aplikácie morálnej motivácie v kontexte mravnej inteligencie globálnej spoločnosti, čo si autor príspevku považuje za cieľ svojej výskumnej práce.

Obrázok 2 Faktory ovplyvňujúce morálnu motiváciu**Morálka**

- = lat. slovo *mos*, z ktorého je morálka odvodená zn. pôvodne *vôľu*;
- označuje predovšetkým vôľu uloženú človeku bohami alebo panovníkmi - predpisy, zákony, tradičné mravy a obyčaje;
- v priebehu významových zmien slovo *mos* zn. osobný spôsob života, zmýšľanie, charakter a mravné správanie jednotlivca
- = súbor pravidiel správania a spolunažívania, ktoré vyjadruje chápanie dobra a zla
- = je vlastná kultúre v ktorej sa nachádza

Morálne vedomie

- = vedomie mravnej zodpovednosti
- = kritické hodnotenie vlastného správania a konania podľa prijatých zásad

Morálna citlivosť

- = schopnosť bez uvažovania rozlišovať dobro a zlo (bez rozmyšľania)

Morálne stimuly

- = nehmotné podnety, ktoré vyvolávajú alebo posilňujú iniciatívu jedinca

MORÁLNA MOTIVÁCIA

- = súhrn pohnutí a hybných síl správania, prežívania a konania primárne smerujúceho k realizácii dobra ako najvyššej hodnoty
- = stav vnútornej aktivácie jednotlivca či skupiny podnietený morálnou potrebou a zameraný na jej dosiahnutie
- = intenzita morálnej motivácie závisí od vyššie uvedených faktorov, ktorými sú vedomie, citlivosť a stimuly, samozrejme v kognitívnom pochopení významu a poslania morálky ako takej

SÚVISLOSŤ SEBAHODNOTENIA A POUŽÍVANIA SOCIÁLNE KOMPETENTNÝCH STRATÉGIÍ SPRÁVANIA

Katarína VASÍLOVÁ, Katarína BENDŽALOVÁ
Spoločenskovedný ústav SAV, Košice

Abstrakt : Sociálna kompetencia je niektorými autormi prezentovaná ako sociálne efektívne správanie. Toto správanie inštrumentálne pomáha ľuďom dosahovať ich osobné ciele, ktoré sú vo svojej podstate sociálne. Na základe teoretických poznatkov aj empiricky overovaných skutočností sme vybrali dva zo základných komponentov sociálne kompetentného správania : flexibilitu a cieľavedomosť a zakomponovali sme ich do dotazníka, v ktorom respondenti posudzovali svoje správanie v 5 sociálnych situáciách.

Predbežné výsledky spracovania dát zozbieraných od 378 respondentov poukázali na mierne súvislosti medzi sebahodnotením a používaním efektívnych alebo neefektívnych stratégií správania pri riešení sociálnych situácií. Položková analýza poukázala na potrebu upraviť niektoré hodnotené možnosti, prípadne ich vyradenie z metodiky. Po ďalších úpravách by sme mohli získať reliabilnú a validnú časť komplexnej metodiky na zisťovanie sociálnej kompetencie.

Kľúčové slová : sociálna kompetencia, sebahodnotenie, flexibilita, cieľavedomosť.

Stručné vymedzenie základných pojmov

Pri posudzovaní sociálnej kompetencie sme sa zamerali na súvislosť sebahodnotenia a používania vybraných sociálne kompetentných stratégií správania. **Sebahodnotenie** predstavuje vedomé prežívanie vlastnej sociálnej pozície, ktoré je väčšinou podmienené vzťahmi v nukleárnej rodine ako aj schopnosťou jednotlivca dosahovať požadované a v danej kultúre oceňované ciele a taktiež postojmi a reakciami okolia na jeho správanie (Hartl, Hartlová, 2001, Hrčka, 2001) a sčasti býva ovplyvňované aj porovnávaním sa jednotlivca s ostatnými. V konečnom dôsledku vedie k vytvoreniu *sebaobrazu*, ktorý sa vyvíja a mení počas celého života a zahŕňa minulosť, prítomný stav a anticipáciu budúcnosti. Do svojho celkového sebahodnotenia jednotlivec zahŕňa aj zvládanie situácií, ktoré sú náročné na sociálnu kompetenciu. **Sociálne kompetentné správanie** je správanie, ktoré prináša jednotlivcovi krátkodobo i dlhodobo maximum pozitívnych a minimum negatívnych dôsledkov a zároveň je pre jeho sociálne okolie a spoločnosť prinajmenšom nie negatívne, ale podľa možnosti je aj pre ne pozitívne (Hinsch, Pflingsten, 1983). Pri skúmaní sociálnej kompetencie sa vzhľadom na rozsiahlosť a komplexnosť tohto konceptu pristupuje prostredníctvom stanovovania a skúmania jednotlivých komponentov. V odbornej literatúre sa uvádza niekoľko ich rôznych vymedzení, ktoré sa vzájomne líšia v závislosti od prístupu autora. Pre potreby nášho výskumu sme za relevantné považovali najmä nasledujúce **komponenty sociálnej kompetencie**:

- Efektívna komunikácia v rôznych sociálnych vzťahoch
- Schopnosť riešiť sociálne problémy a rozhodovať sa
- Vnímanie self-efficacy
- Sebadôvera

- Adekvátne sebaopínanie
- Adaptabilita a flexibilita v sociálnych situáciách
- Orientácia na budúcnosť, resp. schopnosť stanovovať si a dosahovať osobné ciele (Pospěchová, 2003; Scott, 2004; Výrost, 2002).

Pri príprave pôvodnej metodiky sme pre potreby nášho výskumu na základe dostupnej literatúry, výsledkov výskumov a konzultácie s expertmi, vybrali dva komponenty sociálnej kompetencie, ktoré podľa nás patria k najpodstatnejším. Sú nimi flexibilita a cieľavedomosť, pričom pod pojmom **flexibilita** rozumieme schopnosť meniť a prispôbiť svoje správanie požiadavkám situácie a pod pojmom **cieľavedomosť** rozumieme schopnosť stanovovať si osobné ciele a svoje konanie podriadiť ich dosiahnutiu.

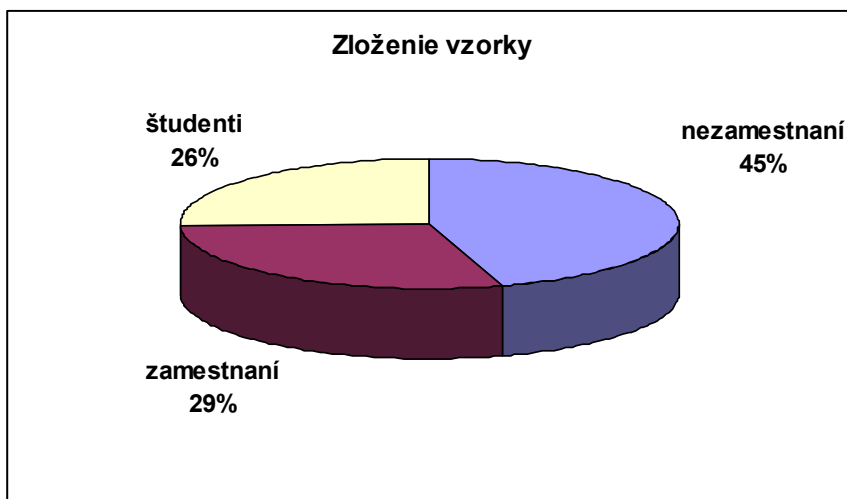
Hypotézy

1. Predpokladáme zistenie pozitívneho vzťahu medzi metodikou SISC – Short Inventory of Social Competence a sebaobrazom.
2. Predpokladáme zistenie signifikantných rozdielov vo využívaní sociálne kompetentných stratégií správania medzi ľuďmi s nižším, priemerným a vyšším sebaobrazom.
3. Predpokladáme zistenie signifikantných rozdielov vo využívaní sociálne kompetentných stratégií správania medzi nezamestnanými, zamestnanými a študentmi.
4. Predpokladáme zistenie signifikantných rozdielov vo využívaní sociálne kompetentných stratégií správania medzi mužmi a ženami.
5. Predpokladáme zistenie signifikantných rozdielov v sebaobrazu medzi nezamestnanými, zamestnanými a študentmi.
6. Predpokladáme zistenie signifikantných rozdielov v sebaobrazu medzi mužmi a ženami.

Vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo spolu 378 respondentov vo veku od 16 do 64 rokov, pričom priemerný vek bol 31,4. Vzorku tvorilo 97 študentov, 110 zamestnaných ľudí a 171 nezamestnaných (zloženie vzorky uvádzame v grafe č.1).

Vzorku sme vyberali zámerné v Košickom a Prešovskom kraji.



Graf č.1: Zloženie vzorky

Metodiky

Short Inventory of Social Competence – SISC (Bendžalová, Vasil'ová, 2003). Tento dotazník je výsledkom snahy o vytvorenie metodiky na uchopenie sociálnej inteligencie. Obsahuje 10 rôznych životných situácií týkajúcich sa interpersonálnych vzťahov. Pre účely tohto výskumu sme z nich použili iba 5. Každá situácia má štyri možné riešenia: flexibilné/cieľavedomé, neflexibilné/necieľavedomé, flexibilné/necieľavedomé, neflexibilné/cieľavedomé. Uchádzači mali za úlohu posúdiť, nakoľko je každá z týchto možností pre nich prijateľná na 5-bodovej Likertovskej škále, kde 1 znamená určite áno, 2-skôr áno, 3-neviem, 4-skôr nie a 5-určite nie. Situácie, a taktiež možnosti ich riešenia, boli zostavené na základe doterajších teoretických poznatkov a skúseností s inými dotazníkmi na meranie sociálnej inteligencie.

Príklad: Ste na večierku, na ktorom poznáte iba hostiteľa. Ten však na Vás nemá dost' času, tak sa trochu nudíte. V tejto situácii:

- | | | | | | |
|----|---|----------|--------|----------|------------|
| a) | vyhliadnete si niekoho sympatického a oslovíte ho | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | určite áno | skôr áno | neviem | skôr nie | určite nie |
| b) | počkáte, kým sa s Vami niekto začne rozprávať | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | určite áno | skôr áno | neviem | skôr nie | určite nie |
| c) | poviete hostiteľovi, aby Vás s niekým zoznámil | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | určite áno | skôr áno | neviem | skôr nie | určite nie |
| d) | nájdete si tichý kút a prečkáte večierok | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | určite áno | skôr áno | neviem | skôr nie | určite nie |

SELF (Výrost, 1997). Tento sebahodnotiaci dotazník pozostáva z 9 položiek týkajúcich sa oblastí, v ktorých sa ľudia porovnávajú s inými. Úlohou respondentov bolo posúdiť, či majú danej charakteristiky: 1-oveľa menej ako iní, 2-menej ako iní, 4-viac ako iní, 5-oveľa viac ako iní. Možnosť „3“ bola zámerne vynechaná, aby sme sa vyhli stereotypným odpovediam.

Príklad: V porovnaní s inými máte:

ŠŤASTIE				
1	2	4	5	
oveľa menej	menej	viac	oveľa viac	
ako iní	ako iní	ako iní	ako iní	

Výsledky

Tabuľka č.1: Vzťah medzi sebaobrazom a stratégiami správania v sociálnych situáciách

	FC_POZ	FC_NEG	F_P_C_N	F_N_C_P
Šťastie	-0,19*	0,07	-0,02	-0,21*
Úspech	-0,11*	0,11*	0,05	-0,26**
Výhra	-0,12*	0,06	0,03	-0,09
Telesná odolnosť	-0,10	0,00	-0,02	-0,15*
Duševná odolnosť	-0,15*	0,01	0,04	-0,26**
Sebadôvera	-0,17*	-0,00	0,06	-0,10
Zmysel pre humor	-0,07	-0,01	-0,01	-0,15
Schopnosť komunikovať	-0,06	0,03	0,08	-0,10
Množstvo známych	-0,03	0,04	0,00	-0,14*
HS_SELF	-0,17*	0,05	0,03	-0,25**

* p < 0,05

** p < 0,01

V tabuľke č.1 sú uvedené vzťahy medzi jednotlivými položkami metodiky SELF a stratégiami správania v sociálnych situáciách. Signifikantné, aj keď negatívne korelácie sme zistili najmä medzi **flexibilným cieľavedomým** správaním a **sebaobrazom** a medzi **neflexibilným a cieľavedomým** správaním a **sebaobrazom**. Celkový sebaobraz koreluje negatívne s oboma spomenutými spôsobmi správania v sociálnych situáciách. To znamená, že negatívnejší sebaobraz sa spája s častejším využívaním flexibilného a cieľavedomého správania a tiež neflexibilného a cieľavedomého správania. Tento výsledok je v rozpore s našim očakávaním.

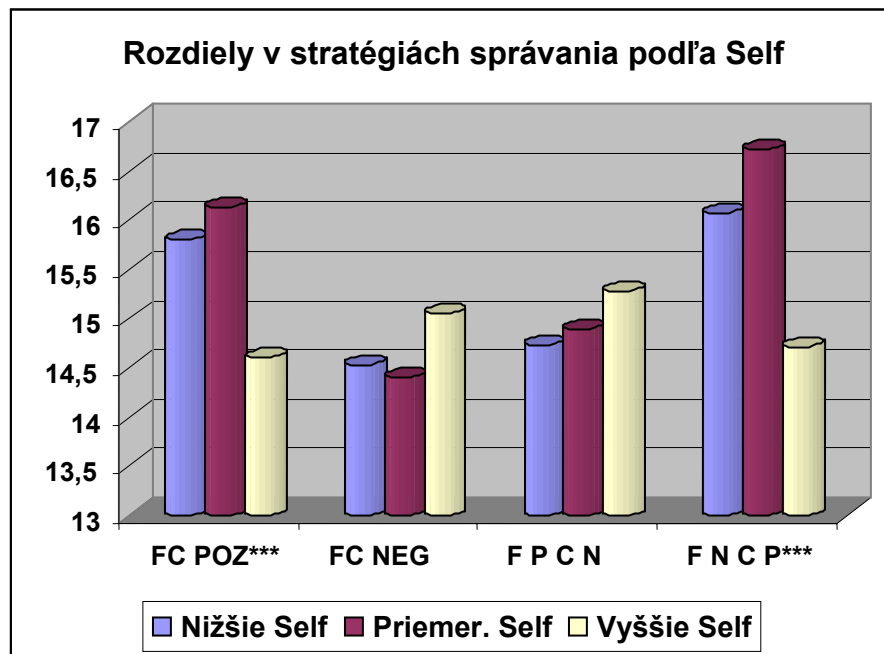
Tabuľka č.2: Súvislosť ukazovateľov stratégií správania navzájom.

	FC_POZ	FC_NEG	F_P_C_N	F_N_C_P
FC_POZ	1,00	0,02	-0,02	0,21*
FC_NEG		1,00	0,00	0,00
F_P_C_N			1,00	0,09
F_N_C_P				1,00

* p < 0,05

** p < 0,01

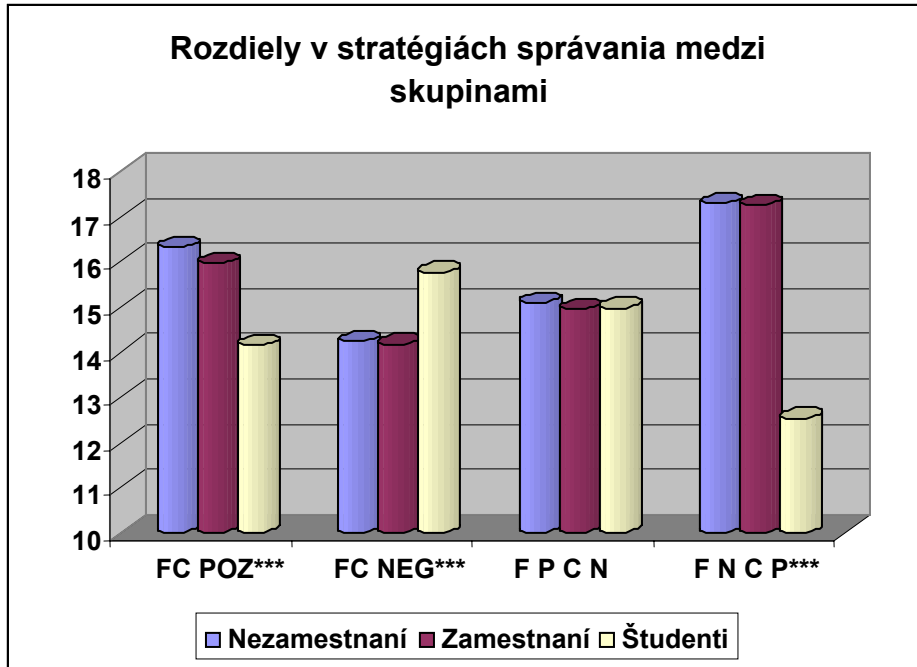
Zistili sme významný pozitívny vzťah medzi **flexibilným cieľavedomým** správaním a **neflexibilným cieľavedomým** správaním. To pravdepodobne naznačuje, že sa nám celkom nepodarilo oddeliť tieto dve možnosti.



Graf č.2: Rozdiely vo využívaní stratégií správania medzi skupinami rozdelenými podľa sebaobrazu.

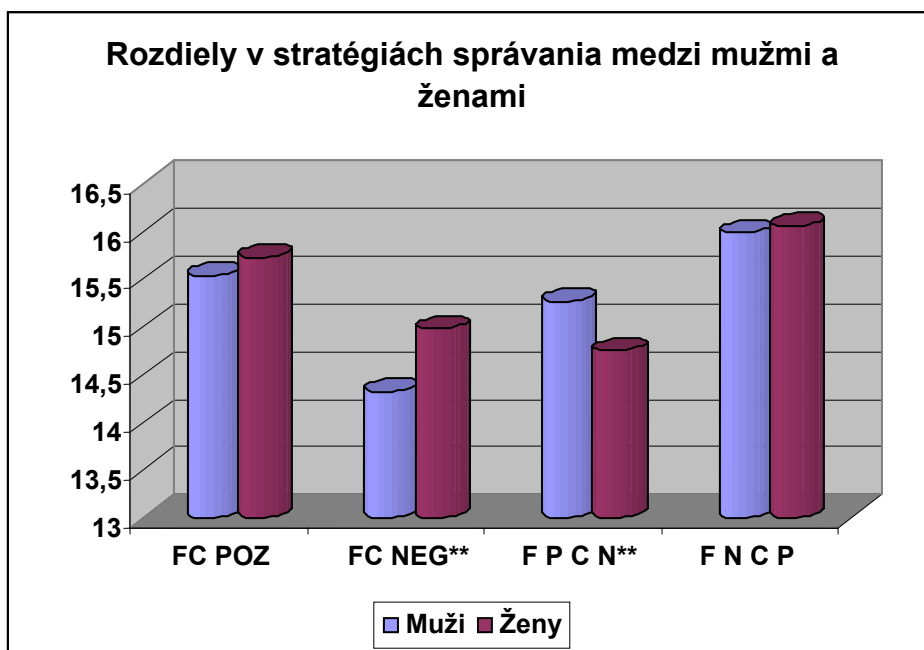
Zistili sme významné rozdiely (na hladine významnosti $p < 0,001$) medzi ľuďmi s negatívnejším a pozitívnejším sebaobrazom vo využívaní **flexibilného a cieľavedomého** správania. Ľudia s negatívnejším sebaobrazom pritom využívajú v omnoho väčšej miere flexibilné a cieľavedomé správanie, ako ľudia s pozitívnejším sebaobrazom.

Významné rozdiely medzi všetkými troma skupinami sa preukázali vo využívaní **neflexibilného cieľavedomého** správania. Rozdiel je významný na hladine $p < 0,001$. Najvyššie skóre, teda najvyššiu mieru používania neflexibilného a cieľavedomého správania, sme zistili v skupine s priemerným sebaobrazom. Najnižšiu mieru sociálne kompetentného správania preukázali ľudia s pozitívnejším sebaobrazom.



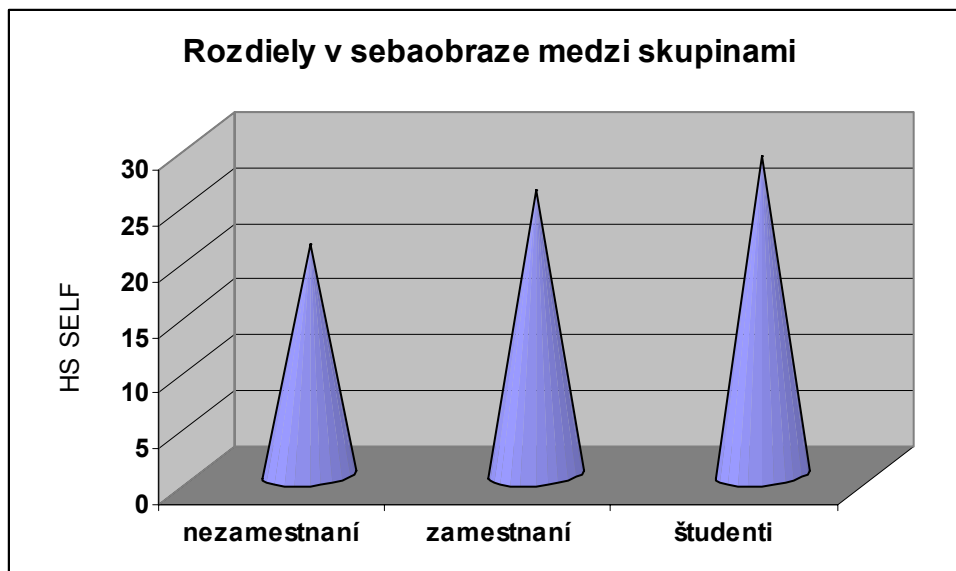
Graf č.3: Rozdiely vo využívaní stratégií správania medzi nezamestnanými, zamestnanými a študentmi.

Signifikantné rozdiely vo využívaní **flexibilného a cieľavedomého** správania, **neflexibilného a necieľavedomého** správania a **neflexibilného a cieľavedomého** správania v sociálnych situáciách sme zistili medzi študentmi a ostatnými dvoma skupinami. Študenti pritom používajú výrazne menej flexibilné a cieľavedomé správanie, a v oveľa väčšej miere využívajú neflexibilné a necieľavedomé správanie. Všetky rozdiely sú významné na hladine 0,001.



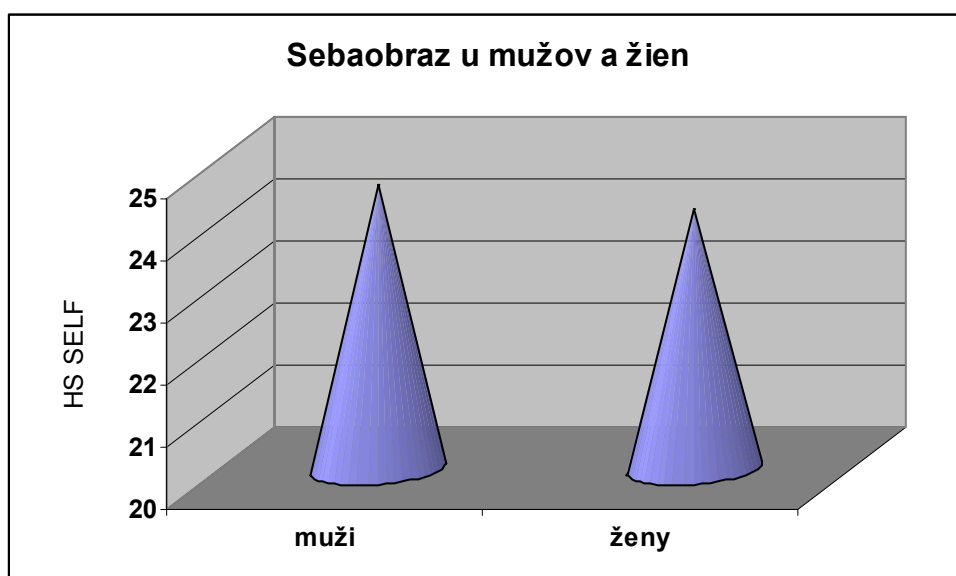
Graf č.4: Rozdiely vo využívaní stratégií správania medzi mužmi a ženami.

Signifikantné rozdiely medzi mužmi a ženami sme zistili vo využívaní **neflexibilného necieľavedomého správania** v sociálnych situáciách. Rozdiel je významný na hladine 0,01 a naznačuje, že ženy využívajú toto správanie vo väčšej miere ako muži. Na druhej strane **flexibilné a necieľavedomé** správanie využívajú omnoho častejšie muži.



Graf č.5: Rozdiely v sebaobrazze medzi nezamestnanými, zamestnanými a študentmi.

Rozdiely sú významné medzi všetkými skupinami, pričom z grafu jasne vyplýva, že najlepší sebaobraz majú študenti, nasledujú zamestnaní ľudia a najslabšie skórovali nezamestnaní. Tento výsledok korešponduje s našimi hypotézami.



Graf č.6: Sebaobraz u mužov a žien.

Rozdiely neboli signifikantné. Muži a ženy majú teda približne rovnaký sebaobraz. Zistili sme rozdiel iba v položke „zmysel pre humor“, v ktorej muži skórovali výrazne vyššie ako ženy.

Záver

Tento výskum bol súčasťou širšie koncipovaného výskumného projektu zameraného na skúmanie sociálnej inteligencie a jej komponentov. Naším primárnym cieľom bolo overenie pôvodnej metodiky a príprava jej ďalších úprav v snahe skonštruovať validný nástroj na meranie miery sociálnej inteligencie. Naše hypotézy sa potvrdili, i keď nie v rozsahu a smere, v akom sme predpokladali. Zistené výsledky však nie je možné zovšeobecňovať a pri ich interpretácii treba brať do úvahy viaceré obmedzujúce skutočnosti. Predovšetkým fakt, že naša pôvodná metodika bola prvou verziou pripravovaného meracieho nástroja, išlo vlastne o jej overovanie v praxi, a teda získané výsledky nemusia v dostatočnej miere odrážať skutočný stav. Pri jej ďalšom používaní budú nutné viaceré zásahy do jej obsahu. Určité skreslenie môže byť podmienené i zameraním sa iba na vybrané komponenty sociálnej kompetencie, pri ktorom nám mohli uniknúť podstatné súvislosti tejto komplexnej problematiky. To je pravdepodobne aj dôvod toho, že sa nám v dostupnej literatúre nepodarilo nájsť príspevky s rovnakou tematikou a nemohli sme naše výsledky porovnať s výsledkami iných výskumov.

Faktorová analýza poukázala na nutnosť preformulovať možnosti správania, z ktorých respondenti vyberali. Zistili sme totiž, že sa nám nepodarilo celkom oddeliť neflexibilné necieľavedomé správanie od flexibilného necieľavedomého správania. Budeme sa pravdepodobne snažiť o oddelenie sledovaných komponentov. Ďalším faktorom, ktorý podľa nás v zásadnej miere ovplyvnil získané výsledky, je skutočnosť, že metodika, ktorú sme zvolili na meranie sebahodnotenia naozaj odráža subjektívne hodnotenie jednotlivca, ktoré nemusí mať priamočiary vzťah s reálnym sociálnym postavením jednotlivca.

Zistená súvislosť medzi nižším sebaobrazom a používaním flexibilných a cieľavedomých stratégií správania pri riešení sociálnych situácií môže byť podmienená zvýšenou mierou kritickosti „sociálne kompetentných“ osôb pri posudzovaní svojho sebaobrazu. Možným vysvetlením daného zistenia je aj to, že ľudia s negatívnejším sebaobrazom sa jednoduchšie a ochotnejšie prispôbia situácii a iným ľuďom, ako ľudia, ktorí sa vnímajú pozitívnejšie.

Prekvapili nás výsledky, podľa ktorých študenti riešia sociálne situácie vo výrazne nižšej miere flexibilne a cieľavedomo, ako zamestnaní aj nezamestnaní ľudia. Na druhej strane využívajú viac neflexibilných a necieľavedomých stratégií správania. Od mladých vzdelaných ľudí sme očakávali prejavy flexibilnejšieho, aj keď možno nie nutne aj cieľavedomejšieho správania. Problémom tu však znovu môžu byť skreslenia spôsobené nedokonalosťou metodiky. Rozdiely medzi týmito troma skupinami v sebaobraze potvrdili naše predpoklady. Študenti sa hodnotia najvyššie, majú teda najpozitívnejší sebaobraz. Najnegatívnejší sebaobraz majú nezamestnaní, čo je pravdepodobne spôsobené ich zhoršenou socio - ekonomickou situáciou. Priemerný, pravdepodobne realistický sebaobraz sme zistili u zamestnaných ľudí.

Sčasti inkonzistentné výsledky sme získali aj pri porovnaní stratégií správania u mužov a žien. Muži prejavili výrazne nižšiu mieru neflexibilného a necieľavedomého správania, ako ženy; zároveň však omnoho vyššiu mieru využívania flexibilného a necieľavedomého správania. Sebaobraz majú muži aj ženy približne rovnaký.

V každom prípade sú naše doterajšie výsledky pre nás inšpirujúce a v budúcnosti plánujeme overiť (potvrdiť alebo vyvrátiť) súčasné zistenia úpravou našej pôvodnej metodiky ako i voľbou iných kritérií na posudzovanie sebahodnotenia.

Literatúra

- Hartl, P., Hartlová, H.: Psychologický slovník. Portál, Praha, 2001.
- Hinsch, P. fingen, 1983: Verhaltenstörungen bei geistig behinderten Menschen. <http://homepage.ruhr-uni-bochum-de./Sven.Bielski/Gener.htm>, November 2003.
- Hrčka, M.: Sociální deviace. Sociologické nakladatelství, Praha, 2001.
- Pospěchová, T.: Vybrané komponenty sociální kompetence ve vztahu k ostatním osobnostním charakteristikám. Ročníková práce, Masarykova univerzita Brno, 2003.
- Scott, D.: Social competence. http://ag.arizona.edu/fcs/cyfernet/nowg/social_comp.html, June 2004.
- Výrost, J.: Sociálna kompetencia či sociálne kompetencie? In: Baumgartner, F., Frankovský, M., Kentoš, M. (Eds.): Sociálne procesy a osobnosť, Košice, SvÚ SAV a UEPs SAV, 2002, pp. 329-332 (CD ROM).

MEDIÁTORY UŽÍVANIA DROG – MOST OD PREDISPONOVANEJ OSOBNOSTI K PRODROGOVÉMU VS. PROTIDROGOVÉMU SPRÁVANIU

Marcela VEREŠOVÁ

Katedra psychologických vied FSV UKF

Úvod do problematiky

Podľa viacerých odborníkov (napríklad Presl, 1994, Bergeret, 1995, Urban, 1990 a ďalší) je značný počet ľudí, ktorí sú z hľadiska osobnosti ohrození toxikomániou viac než iní. Takéto osobnosti môžeme považovať za „inklinujúce“ k drogám. Sú vystavení väčšiemu riziku, že sa stanú závislými. Existujú viaceré prístupy k opisu predisponovanej osobnosti k užívaniu a zneužívaniu drog (napríklad modely hĺbkovo štruktúrného usporiadania osobnosti – nevyzretý, psychotický, neurotický - Bergeret, 1995, Presl, 1994- typ ľudí citlivých, úzkostných, zraniteľných, s problémami v komunikácii – inklinujú k užívaniu drog stimulačných, typ ľudí extrovertných, so zvýšenou dráždivosťou, zníženou schopnosťou koncentrácie, so sklonmi k impulzivite- inklinujú k užívaniu opiátov, atď.). V súčasnosti je v kontexte experimentovania s drogou, jej následného užívania až k zneužívaniu, preferovaný prístup, v centre ktorého stojí analýza príčinných faktorov užívania drog. V súvislosti s týmto prístupom je známa teória o významných mediátoroch ako sprostredkovateľoch užívania drog (Hansen, 1992).

Mediátorom rozumieme v priebehu ontogenézy meniaci sa faktor charakteru psychosociálneho a osobnostného, ktorý je významný z hľadiska usmerňovania istým smerom polarizovaného správania vo vzťahu k drogám a zároveň selektívneho pôsobenia drog na prežívanie a správanie individua. Z dôvodu možnosti usmernenia žiadúcim smerom polarizovaného správania vo vzťahu k drogám je žiadúce s nimi pracovať v priebehu aplikácie preventívnych intervencií. Hansen (1992) teoreticky opísal a výskumne sledoval 12 významných mediátorov drogového správania, ktoré neskôr odborníci analyzovali aj v kontexte efektívnych preventívnych intervencií: názory a vedomosti o následkoch užívania drog, nesúlad v životnom štýle, normatívne presvedčenia, odhodlanie neužiť drogy, rozhodovacie schopnosti, vytyčovanie a dosahovanie cieľov, sebaúcta, schopnosť zvládať záťažové situácie, odolnosť voči tlaku užiť drogu, sociálne spôsobilosti, alternatívy užívania drog, schopnosť pomoci a podpory.

Na základe analýzy 12 mediátorov dospeli Fearnowová - Kenneyová, Hansen a Mc Neal, (2003 a, b) k záveru, že je možné uvedené mediátory spojiť do piatich faktorov:

1. racionálne schopnosti (schopnosť rozhodovania a aplikácia racionálnych stratégií v rozhodovaní, stratégie dosahovania cieľov a stanovovanie si cieľov),
2. afektívne riadenie (zvládanie stresu, sebadôvera a sebaúcta, alternatívy indukujúce aktivity bez drogy),
3. postoje k drogám (skupinové normatívne presvedčenia, inkongruencia v životnom štýle, názory a vedomosti o následkoch užívania, presvedčenie neužiť drogu),
4. sociálne zručnosti a schopnosť sociálnej podpory
5. odolnosť voči tlaku užiť drogu.

Podľa záveru autorov najsilnejším zo skupiny faktorov vo vzťahu k reálnemu užívaniu drog je faktor postoja k drogám.

V našom príspevku chceme poukázať na mediačný vzťah 4 mediátorov, ktoré sú súčasťou faktora „postoj k drogám“ v troch vekových kategóriách – puberta, adolescencia, mladší dospelý vek, k užívaniu najfrekvencovanejších drog medzi deťmi a mládežou.

Metóda a výskumný súbor

Výskum sme zrealizovali na vzorke 220 respondentov v troch vekových kategóriách – puberta (N=40), adolescencia (N=139), mladšia dospelosť (N=41), pričom vekové rozpätie výskumného súboru bolo od 11 do 26 rokov. Vo výskumnom súbore bolo zastúpených 85 respondentov mužského pohlavia a 135 respondentov ženského pohlavia. Respondenti zastupovali 10 škôl - 3 z Nitry (jedna základná, jedno gymnázium a jedna vysoká škola), 3 z Banskej Bystrice (jedna základná, jedno gymnázium a jedna vysoká škola) a 4 z Dunajskej Stredy (jedno odborné učilište, dve stredné odborné školy a jedno gymnázium).

V komplexnom výskume všetkých 12 mediátorov, z ktorého časť výsledkov prezentujeme, sme použili nami upravenú verziu Hansenom vyvinutého dotazníka „Mediátory užívania drog“ (1992), ktorý má 74 položiek. Určenie mediátora „názory a vedomosti o následkoch užívania drog“ sa opiera o 8 položiek (Cronbachove alfa = 0,758), ku ktorým sa respondent vyjadruje na škále „áno – skôr áno – skôr nie – nie“. Mediátor „nesúlady v životnom štýle“ je sýtený 4 položkami (Cronbachove alfa = 0,685), ku ktorým sa respondent vyjadruje na škále „úplne súhlasím – čiastočne súhlasím - čiastočne nesúhlasím – úplne nesúhlasím“, mediátor „normatívne presvedčenia“ určuje 8 položiek (Cronbachove alfa = 0,690) s kombinovaným škálovaním, mediátor „odhodlanie neužiť drogy“ sýtia 4 položky (Cronbachove alfa = 0,723) so škálovaním „áno – skôr áno – skôr nie – nie“. Celkovo vyššie skóre reprezentuje mediačný vzťah podporujúci zvýšené užívanie drog, naopak nízke skóre podporuje spávanie, ktoré nie je v súlade s užívaním drog. Určenie frekvencie reálneho užívania drog za posledných 30 dní v škále „viac než 20x – 10 až 20x- menej než 10x- ani raz“ je súčasťou Hansenom vyvinutého a overeného dotazníka. My v príspevku prezentujeme len užívanie alkoholu, tabaku a marihuany.

Niektoré výsledky výskumu

Tabuľka č. 1 Rozdiely v mediátoroch sýtiacich faktor „postoj k drogám“ v troch vekových kategóriách

Mediátor	Pubescenti(N=40)		adolescenti(N=139)		ml.dospelí(N=41)		F-test ANOVA	Význ.
	AM	SD	AM	SD	AM	SD		
Názory na užívanie drog	16,20	4,46	16,12	4,26	16,83	5,21	0,399	0,672
Odhodlanie neužiť drogy	10,88	3,16	8,68	2,96	10,07	3,57	9,064	0,000
Normatívne presvedčenia	14,83	4,06	16,51	3,41	17,00	3,91	4,297	0,015
Nesúlady v život.štýle	8,08	2,38	7,32	2,49	8,27	2,15	3,299	0,039

V oblasti rozdielov v názoroch a vedomostiach o následkoch užívania drog nás zaujímali diferencie medzi tromi vekovými skupinami – pubescentami, adolescentami a mladšími

dospelými. Výsledok analýzy rozdielu ANOVA nám nepreukázal štatisticky významné diferencie medzi vekovými skupinami v tomto mediátore. Priemerné hodnoty v názoroch a vedomostiach o následkoch užívania sa pohybujú vo všetkých troch skupinách tesne v druhom, tzv. stredne rizikovom pásme. V ostatných troch mediátoroch – odhodlanie neužiť drogy, normatívne presvedčenia a nesúlad v životnom štýle, sme zistili významné rozdiely medzi sledovanými vekovými periódami. V prípade “odhodlania neužiť drogu“, ktoré reprezentuje v ochrannom - nerizikovom póle utvorenie silných vnútorných presvedčení a záväzku žiť bez drog, byť slobodný a oslobodený od užívania drog, sme najnižšie priemerné skóre zistili u adolescentov. Naopak najrizikovejšie presvedčenie spojené s tolerovaním vlastného užívania drog sme zistili u pubescentov. V mediátore „normatívne presvedčenia“, ktorý je spojený s percepciou prijatia a výskytu drog u mladých ľudí v skupine, pričom dospievajúci majú tendenciu preceniť rozmach a prijatie užitia a dostupnosť drog v rovesníckej skupine, sme zaznamenali v priemernom skóre postupný nárast rizikivosti od puberty k mladšiemu dospelému veku. V oblasti „nesúladu v životnom štýle“, ktorý predstavuje rozpor medzi zvnútornenými hodnotami mladého človeka, jeho zmyslom života, životným smerovaním a požadovaným životným štýlom u dospievajúcich spojeným s užívaním drog, sme najnižšie priemerné skóre rizikivosti obdobne ako v prípade mediátora “odhodlanie neužiť drogu“ zaznamenali u adolescentov, naopak najvyššie priemerné skóre u mladších dospelých.

Tabuľka č. 2 Vzťah mediátorov sýtiacich faktor „postoj k drogám“ k užívaniu alkoholu, tabaku a marihuany v troch vekových kategóriách

	alkohol	tabak	marihuana
<i>Puberta(N=40)</i>			
Názory na užívanie drog	0,404**	0,232	0,288
Odhodlanie neužiť drogy	0,385*	0,429**	0,388*
Normatívne presvedčenie	0,784**	0,682**	0,347*
Nesúlad v životnom štýle	0,376*	0,534**	0,339*
<i>Adolescencia(N=139)</i>			
Názory na užívanie drog	0,517**	0,269**	0,166
Odhodlanie neužiť drogy	0,319**	0,398**	0,292**
Normatívne presvedčenie	0,440**	0,363**	0,200*
Nesúlad v životnom štýle	0,430**	0,366**	0,305**
<i>Mladší dospelý vek(N=40)</i>			
Názory na užívanie drog	0,343*	0,064	0,566**
Odhodlanie neužiť drogy	0,290	0,333*	0,321*
Normatívne presvedčenie	0,512**	0,250	0,399**
Nesúlad v životnom štýle	0,365*	0,048	0,344*

Z aspektu spojitosti užívania drog a mediačného vplyvu utvorených názorov a vedomostí o drogách a ich účinkoch sme bez odlišenia pohlaví zistili mediačnú spojitosť u pubescentov len v prípade užívania alkoholu. Korelácia v hodnote 0,404 predstavuje v skupine 40 pubescentov významný vzťah medzi užívaním alkoholu a sledovaným mediátorom na hladine významnosti

0,01. Čím je nižšia úroveň žiadúcich ochranných vedomostí a utvorených názorov o drogách a ich účinkoch u pubescentov, tým pravdepodobne je vyššie užívanie alkoholu v tejto vekovej skupine. U adolescentov sme potvrdili mediačnú spojitosť utvorených názorov o užívaní drog a ich dôsledkoch na zmeny v prežívaní a správaní s reálnym konzumovaním alkoholu a tabaku. U mladších dospelých študujúcich na vysokých školách tento mediátor významne pôsobí, podľa našich zistení, pri užívaní tabaku a marihuany.

Vo vzťahu užívania drog a mediačného vplyvu ochoty neužiť drogu bez odlišenia pohlaví sme zistili mediačnú spojitosť u pubescentov i adolescentov v prípade užívania všetkých nami sledovaných tzv. mäkkých drog. Čím je nižšia úroveň žiadúceho ochranného presvedčenia pubescentov drogu neužiť, tým pravdepodobne je vyššie užívanie alkoholu, tabaku a marihuany v týchto vekových skupinách. U mladších dospelých sme potvrdili mediačnú spojitosť utvorených presvedčení neužiť drogu a ochoty manifestovať uvedené v správaní s reálnym konzumovaním tabaku a marihuany, v prípade užívania alkoholu sme významnú mediačnú spojitosť nezaznamenali.

V oblasti spojitosti užívania drog a mediačného vplyvu utvoreného normatívneho presvedčenia o užívaní drog v rovesníckej skupine pubescentov a adolescentov sme bez odlišenia pohlaví zistili mediačnú spojitosť s užívaním všetkých tzv. mäkkých drog. Vzťah založený na tvrdení, že čím je nižšia tolerancia k normám povoľujúcim užívanie drog u rovesníkov, tým pravdepodobne je nižší výskyt a frekvencia užívania týchto drog sme u pubescentov a adolescentov potvrdili v prípade alkoholu a tabaku na hladine významnosti menej než 0,01, u marihuany na hladine významnosti menej než 0,05. U mladších dospelých vo veku 19-26 rokov sme zaznamenali významný mediačný vplyv presvedčení o správnosti noriem na ich reálne drogové správanie v prípade užívania alkoholu a marihuany.

Vzťah užívania drog a mediačného vplyvu utvoreného životného štýlu spojeného s prijatím užívania drog u pubescentov a adolescentov bez odlišenia pohlaví, sme zaznamenali s užívaním všetkých tzv. mäkkých drog. Na základe uvedeného možno predpokladať, že čím je väčší nesúlad v životnom štýle detí a dospievajúcich v pubescentnom a adolescentnom veku, tým u nich stúpa užívanie alkoholu, tabaku a marihuany. U mladších dospelých tento charakter vzťahu s mediátorom „nesúlad v životnom štýle“ dosiahol (na úrovni významnosti vzťahu) užívanie alkoholu a marihuany.

Dovoľujeme si poukázať aj na nevýznamné, avšak pozitívne vzťahy medzi užívaním drog a jednotlivými mediátormi sýtiacimi faktor „postoj k drogám“, ktoré vyplývajú zo zistených korelačných koeficientov, ktoré tiež naznačujú istý mediačný charakter sledovaných premenných vzhľadom na reálne užívanie drog.

Pri pohľade na tabuľku č. 3, v ktorej prezentujeme vzájomné spojitosti sledovaných 4 mediátorov, ktoré sú podľa Fearnowovej - Kenneyovej, Hansena a Mc Neala, (2003a), Hansena a Mc Neala (1999) súčasťou najsilnejšieho mediačného faktora – postoja k drogám, možno konštatovať významné vzťahy vo všetkých troch vekových kategóriách s výnimkou síce pozitívneho, avšak nie významného korelačného vzťahu medzi odhodlaním neužiť drogu a utvorenými normatívnymi presvedčeniami pubescentov. Nami naznačené spojitosti jednotlivých mediátorov užívania drog u pubescentov, adolescentov a mladších dospelých vysokoškolákov, ktorí neabsolvovali komplexnú a dlhodobú prevenciu drogových závislostí, utvárajú náhľad na perspektívne preventívne pôsobenie, kde kumulovanie techník a prístupov cielených na zníženie rizikivosti v jednotlivých mediačných premenných je vhodnou stratégiou v prevencii drogových

závislostí. Je pravdepodobné, že zámerné ovplyvnenie jedného z mediátorov vyvolá zmeny v ďalších, ktoré sú s ním psychologicky spojené.

Tabuľka č. 3 Vzťah 4 mediátorov sýtiacich faktor „postoj k drogám“ v troch vekových kategóriách

Pubescenti (N=40)	Názory na užívanie drog	Odhodlanie neužiť drogy	Normatívne presvedčenie	Nesúlad v životnom štýle
Názory na užívanie drog	1,00	-	-	-
Odhodlanie neužiť drogy	0,339*	1,00	-	-
Normatívne presvedčenie	0,442**	0,248	1,00	
Nesúlad v životnom štýle	0,401*	0,524**	0,401*	1,00
Adolescenti (N=139)	Názory na užívanie drog	Odhodlanie neužiť drogy	Normatívne presvedčenie	Nesúlad v životnom štýle
Názory na užívanie drog	1,00	-	-	-
Odhodlanie neužiť drogy	0,460**	1,00	-	-
Normatívne presvedčenie	0,539**	0,421**	1,00	
Nesúlad v životnom štýle	0,548**	0,483**	0,506**	1,00
Mladší dospelí (N=41)	Názory na užívanie drog	Odhodlanie neužiť drogy	Normatívne presvedčenie	Nesúlad v životnom štýle
Názory na užívanie drog	1,00	-	-	-
Odhodlanie neužiť drogy	0,686**	1,00	-	-
Normatívne presvedčenie	0,631**	0,543**	1,00	
Nesúlad v životnom štýle	0,431**	0,329*	0,600**	1,00

Diskusia a záver

Mediátory „názory a vedomosti o následkoch užívania drog“, „odhodlanie neužiť drogy“, „presvedčenie o správnosti noriem v skupine“, „inkongruencia v životnom štýle“ patria podľa zistení Hansena a Mc Neala (1999), Fearnowovej - Kenneyovej, Hansena a Mc Neala (2003b) k najsilnejšiemu faktoru – postoj k drogám, a to z aspektu jeho mediačného vplyvu na užívanie drog. Výskumy Hansena a Mc Neala (1999) potvrdili fakt, že úloha mediátorov v závislosti od prodrogového vs. abstinenčného správania v skupine tzv. mäkkých drog- alkohol, tabak, marihuana, je štatisticky významná.

V nami realizovanom výskume sme dospeli k záveru, že tieto 4 mediátory úzko súvisia s užívaním tzv. mäkkých drog, avšak ich vzťah k reálnemu užívaniu nedosahuje rovnakú kvantitu a kvalitu vo všetkých vekových kategóriách. Možno konštatovať, že v prípade spojitosti týchto mediátorov s užívaním drog, je ich mediačná povaha obdobná u adolescentov a pubescentov, u mladších dospelých sme nezaznamenali silný mediačný vzťah k užívaniu tabaku. V kontexte významných vzťahov jednotlivých mediátorov sme najviac významných spojitostí zaznamenali k užívaniu alkoholu. Fearnowová - Kenneyová, Hansen a Mc Neal (2003a,b) dospeli k záveru, že ak sú celkové postoje k drogám inkonzistentné s užívaním alkoholu, potom reálne užívanie alkoholu je nízke alebo žiadne. Obdobné tvrdenie vyslovili aj v súvislosti s fajčením tabakových cigariet a užívaním marihuany.

Uvedené zistenia až provokujú k vysloveniu tvrdenia, že postoje sú dôležitým prvkom, s usmernením ktorého je nevyhnutné pracovať v preventívnom pôsobení. Poznanie mediačných faktorov a ich vzájomných vzťahov, ktoré sme sledovali aj my, naznačujú, že vo všetkých sledovaných vekových kategóriách – puberta, adolescencia, mladší dospelý vek, mediátory tvoriace rámec faktora postoj k drogám navzájom súvisia. Bez cieľených efektívnych preventívnych stratégií je možné predpokladať zhoršenie v jednotlivých mediačných premenných. Uvedené podporuje aj výskum Hansena a McNeala (1999), v ktorom dospeli k zisteniu, že u dospievajúcich, ktorí užívajú alkohol, tabak, marihuanu a inhalanty, prichádza v čase (po 12 mesiacoch) k významnému zhoršovaniu vo všetkých 4 nami sledovaných mediátoroch. Dôležité je upozorniť aj na fakt, že aj u tých, ktorí uvedené drogy neužívali, v čase nastali, i keď nevýznamné zmeny charakteru zhoršenia, čo pri poznaní vzájomných vzťahov medzi užívaním drog a rizikovosťou v mediátoroch, naznačuje istý predpoklad aj v ich perspektívnom ohrození drogou. Ich štúdia z roku 2001, v ktorej sa zaoberali sebainiciovaním ukončenia užívania drog alebo pokračovania v ich užívaní, zdôrazňuje významnejšie zhoršenie v sledovaných mediátoroch u tých dospievajúcich, ktorí s užívaním drog v čase pokračujú. Naopak u tých, čo sa rozhodli ukončiť užívanie alkoholu, tabaku, marihuany a inhalantov, nastalo významné ochranné zlepšenie v sledovaných mediátoroch. Samozrejme v kontexte mediačného vplyvu nami analyzovaných mediátorov užívania drog je potrebná vstupná diagnostika rizikivosti v každom jednom z mediátorov (aj v ďalších 8), ako aj analýza ich vzájomných spojitostí, ktorých poznanie umožní koncipovať vysoko efektívne preventívne pôsobenie z pohľadu jednotlivých prístupov – informačného, afektívneho, sociálneho vplyvu, ako aj z pohľadu voľby techník a prostriedkov na dosiahnutie primárneho cieľa – zníženia rizikového drogového správania až k odmietnutiu drogy v reálnom správaní dospievajúcich, ako aj dospelých.

Literatúra

- Bergeret, J.: Toxikomanie a osobnosť. Praha, Victoria Publishing 1995.
- Fearnow – Kenney, M., Hansen, W., B, McNeal, R., B. : Comparison of Postulated Mediators of School – Based Substance Use Prevention in Adolescence. <http://www.tanglewood.net/du/pdf/OCR/Mediating%20Variables%20Paper.pdf>, 24.4.2003a
- Fearnow – Kenney, M., Hansen, W., B., Mc Neal, R. : Mediators and Drug Prevention. http://www.tanglewood.net/projects/teachertraining/Book_of_Reading/Fearnow-Kenney.pdf, , 28.3.2003b
- Hansen, W., B.: School – Based Substance Abuse Prevention : A Review of the State of the Art Curriculum 1980-1990. Health Education Research. Vol. 7, Issue 3, 1992, p. 403-430.
- Hansen, W., B, McNeal, R., B. : Developmental Patterns Associated with the Onset of Drug Use : Changes in Postulated Mediators During Adolescence. Journal of Drug Issues. Vol. 29, Issue 2, 1999, p.381-401.
- Hansen, W., B, McNeal, R., B.: Self- Initiated Cessation from substance Use: A Longitudinal Study of Relationship Between Postulated Mediators and Quitting. Journal of Drug Issues. Vol. 31, Issue 4, 2001, p.957- 976.
- Presl, J.: Drogová závislosť. Môže byť ohrozeno i Vaše dieťa? Praha, Maxdorf 1994.
- Urban, E.: Toxikomanie. Praha, Avicenum 1990.
- Verešová, M.: Vplyv preventívnych intervencií na zmeny postojov k drogám. Pedagogická revue 53, 2001, č.2,s. 140-152.
- Verešová, M.: Príčiny experimentovania s drogou a vzniku drogových závislostí. In: Pedagogické a psychologické otázky výchovy k drogovej prevencii. Nitra , Garmond, 2000, s.68-128.
- Verešová, M.: Možnosti zmien v mediátoroch užívania drog a efektívnosť prevencie závislostí. In: Zborník z Psychologických dní „ Psychológia pre bezpečný svet človeka“, Bratislava: STIMUL,2001, s.198-206.

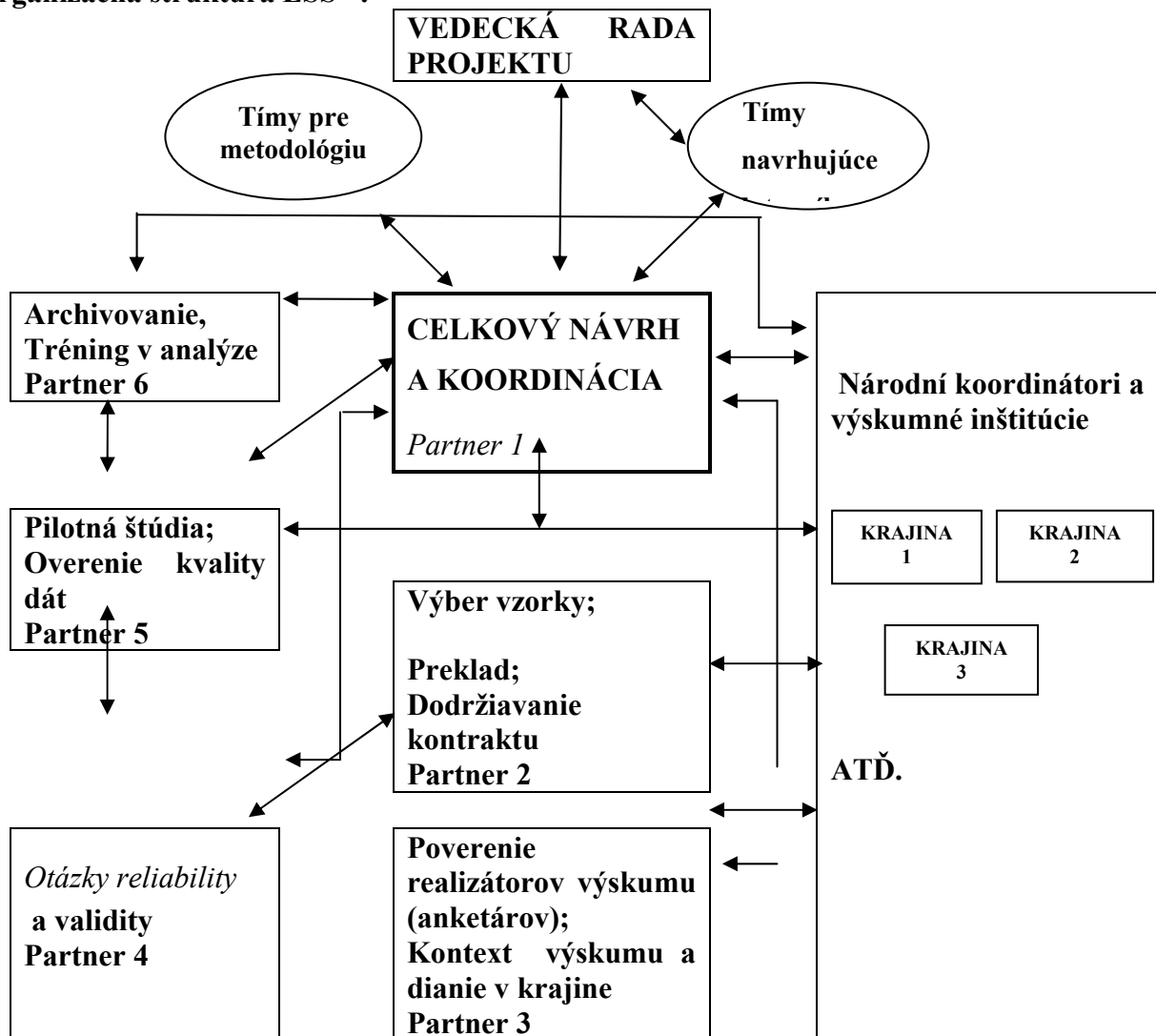
EURÓPSKE SOCIÁLNE SKÚMANIE (ESS) – AKTUÁLNY STAV RIEŠENIA MEDZINÁRODNÉHO VÝSKUMNÉHO PROJEKTU A ANALÝZA DOTERAJŠÍCH ZISTENÍ PP

Jozef VÝROST, František BAUMGARTNER

vyrost@saske.sk, baumgar@saske.sk

Spoločenskovedný ústav SAV, Košice

Organizačná štruktúra ESS ¹:



V príspevku na predchádzajúcom podujatí (Baumgartner, Výrost, 2003) sme informovali o obsahu a zameraní celoeurópskeho projektu ESS (European Social Survey), ktorého druhé kolo bolo určené na roky 2004-2005. V tomto článku by sme chceli stručne priblížiť niektoré zaujímavé zistenia z 1. kola.

Krátky pohľad na organizačnú štruktúru ESS.

Centrálne mu riadiacemu výboru ESS predsedá Roger Jowell a CCT sídli v Londýne na City University (ess@city.ac.uk). Členkou Vedeckej rady projektu (Scientific Advisory Board – SAB) za SR je Tatiana Sedová a Národným koordinátorom v SR je Jozef Výrost. Metódou verejnej súťaže pre zber dát bola vybraná agentúra MARKWIN.

Systém práce tímu ESS dáva možnosť každému záujemcovi nahliadnuť do všetkých dokumentov a zároveň, čo je ojedinelé, vstupovať priamo do databázy dát a podľa vlastného uváženia uskutočňovať v nich analýzy. Všetky potrebné informácie je možné získať na internetovej adrese : <http://www.europeansocialsurvey.org/>.

Výsledky z 1. kola (Round 1) ESS, realizovaného v rokoch 2001-2003 v 22 európskych krajinách, boli po prvýkrát zverejnené na konferencii „Measuring attitudes and values in Europe. The contribution of the European Social Survey (ESS)“, Brusel, Borchette Centre, 25. – 26. novembra 2003.

Podujatia sa zúčastnilo 199 výskumníkov, zástupcov vrcholných národných vedeckých inštitúcií a reprezentantov riadiacich orgánov na úrovni EÚ, z 31 krajín. Program podujatia otvoril Philippe Busquin, európsky komisár pre vedu, slovami: „Tento výskum je konkrétnym príkladom praktického fungovania ERA (European Research Area). Výsledkom spoločného úsilia medzinárodného tímu výskumníkov je sústredenie údajov z viac ako 40 000 interview, ktoré nám umožní zmapovať sociálne, politické a morálne hodnoty obyvateľov európskych krajín a uskutočniť ich komparáciu navzájom, ale aj porovnanie so stavom v iných častiach sveta“.

V priebehu konferencie vedeckí pracovníci prezentovali prvé výsledky dlhodobého projektu ESS (plánovaného zatiaľ na 5 dvojročných cyklov), zameraného na pravidelné získavanie komparatívnych údajov o evolúcii sociálnych inštitúcií, hodnotových systémov a sociálnych postojov. V tomto zmysle výsledky 1. cyklu pomáhajú popísať aktuálny stav a predstavujú základný rámec pre zachytenie vývinových trendov v sledovaných oblastiach:

- **dôvera v politikov a inštitúcie**

Výsledky ukazujú, že čím nižšia je dôvera obyvateľov krajín vo vlastných politikov a inštitúcie, tým viacej vzrastá úroveň dôvery v inštitúcie Európskej únie a vice versa. Všeobecne je však deklarovaná dôvera v politikov na nižšej úrovni – v žiadnej krajine neprekročila hladinu 25% reprezentatívnej vzorky respondentov (Thomassen, 2003).

- **volebná účasť a občianska aktivita**

Javom, ktorému sa v súčasnosti intenzívne venuje pozornosť v demokratických krajinách, je pokles volebnej účasti obyvateľov. Politici aj vedci nemajú zatiaľ istotu, či tento nový fenomén odzrkadľuje pokles aktívneho občianstva, alebo všeobecný vzrast politických dezilúzií, či špecifický prejav postojov mladých voličov. Údaje ESS nepotvrdili konzistentný vzťah medzi prejavovaným záujmom o politické otázky a volebným správaním. Na druhej strane poukázali na všeobecný pokles záujmu o volebnú účasť u osôb mladších ako 30 rokov vo všetkých európskych krajinách, v ktorých sa výskum ESS uskutočnil (Thomassen, c.d.).

• **imigrácia**

Imigračná a azylová politika spolu so vzrastom rasových tenzií sa stala aktuálnou otázkou v mnohých európskych krajinách. Výsledky ESS ukázali, že postoje obyvateľov sú skôr reštriktívne ako permissívne. Vo všetkých krajinách sú postoje respondentov pozitívnejšie k osobám rovnakej ako inej rasy a príbuznejšieho ako vzdialenejšieho etnického pôvodu (Card, Dustmann, Preston, 2003).

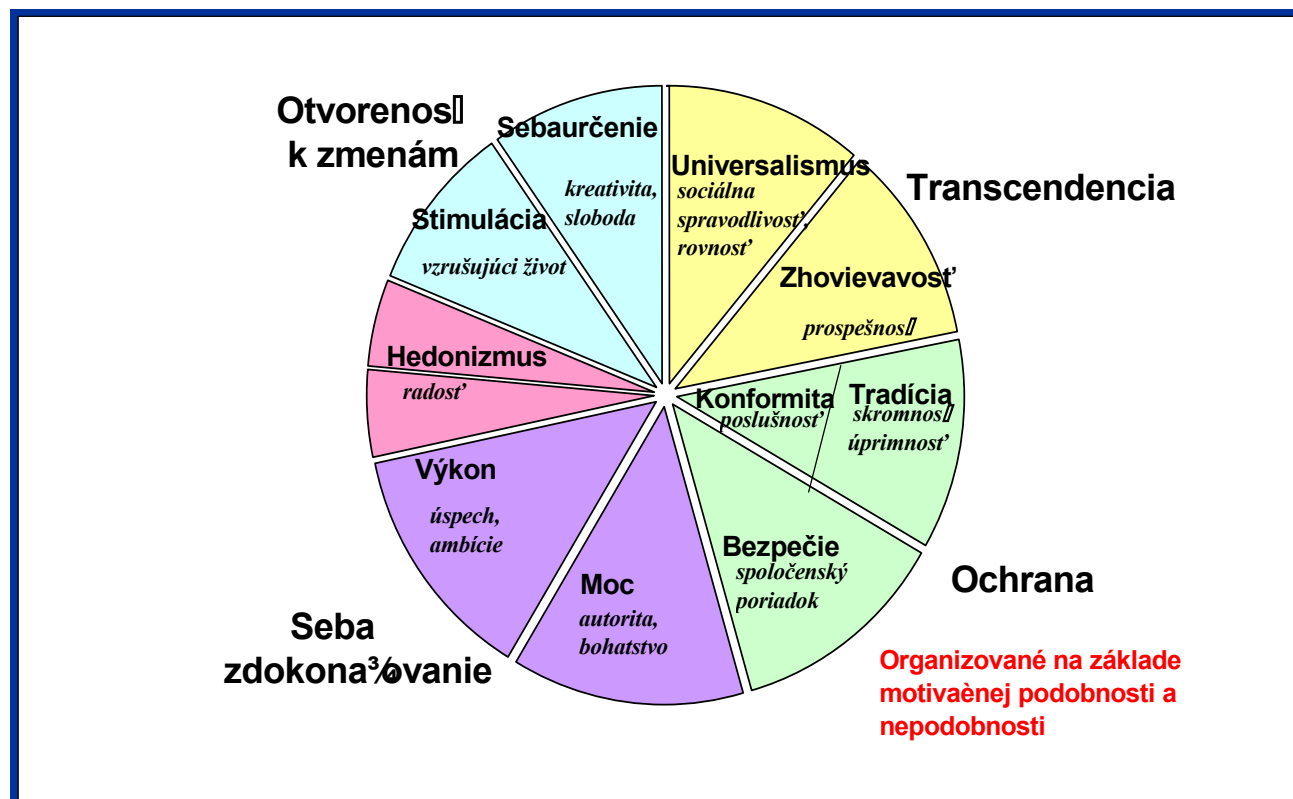
• **sociálny kapitál**

ESS poskytuje príležitosť porovnať prevládajúce sociálne trendy v európskych krajinách s trendmi identifikovanými v iných častiach sveta. Napríklad výskum v USA ukazuje pokles sociálnej siete, prejavujúci sa znížením aktivít človeka v neformálnych združeniach i skupinách a následne rezultujúci vo všeobecnom poklese sociálnej dôvery. Výsledky ESS ukázali, že úroveň sociálnej tolerancie a začlenenia do neformálnych sociálnych sietí v európskych krajinách zostáva na rovnakej úrovni (neklesá ako v USA) a medzigeneračné rozdiely sa neprejavujú (Norris, Davis, 2003).

V nasledujúcom texte sústredíme pozornosť na problematiku hodnôt, ktorá je osobitne zaujímavá z pohľadu sociálnej psychológie. Vo výskume ESS sú hodnoty zisťované na základe koncepcie S. Schwartza. Jeho model je založený na kruhovom ponímaní hodnôt (Schwartz, Bilsky, 1987, 1990, Sagiv, Schwartz, 1995). Rozoznáva 10 hodnôt, ktorými sú bezpečie, konformita, tradícia, zhovievavosť, univerzalizmus, sebaurčenie, stimulácia, hedonizmus, výkon a moc. Podľa Schwartza je tento model univerzálny, teda platí pre rôzne kultúry. Hodnoty, ktoré sú na kružnici vedľa seba spolu korelujú kladne (napr. výkon a moc) a naopak protíahlé hodnoty korelujú záporne (napr. bezpečie a stimulácia). Empiricky bol tento model overovaný v 68 krajinách, počet respondentov prekročil 75000. Výsledky potvrdili teoretické predpoklady týkajúce sa univerzálnosti modelu. Nástroj pre ich zisťovanie v dotazníku ESS bol konštruovaný tak, aby vyhovoval požiadavke jednoduchosti. Metodika obsahuje 21 položiek, ktoré sa obsahovo viažu na jednotlivé hodnoty. Popisuje, čo je dôležité pre nejakú osobu. Respondent potom vyjadruje, do akej miery sa podobá danej osobe, a to na sedembodovej škále (od *veľmi sa mi podobá* až po *vôbec sa mi nepodobá*). Týmto nepriamym spôsobom je zisťované, ktoré hodnoty sú pre človeka viac a ktoré menej dôležité. Príklady položiek:

	Veľmi sa mi podobá	Podobá sa mi	Do istej miery sa mi podobá	Málo sa mi podobá	Nepodobá sa mi	Vôbec sa mi nepodobá	(Neviem)
Je preňho dôležité vymýšľať nové veci a byť tvorivý. Rád robí veci vlastným originálnym spôsobom.	01	02	03	04	05	06	88
Je preňho dôležité žiť v bezpečnom prostredí. Vyhýba sa všetkému, čo by mohlo ohroziť jeho bezpečnosť.	01	02	03	04	05	06	88

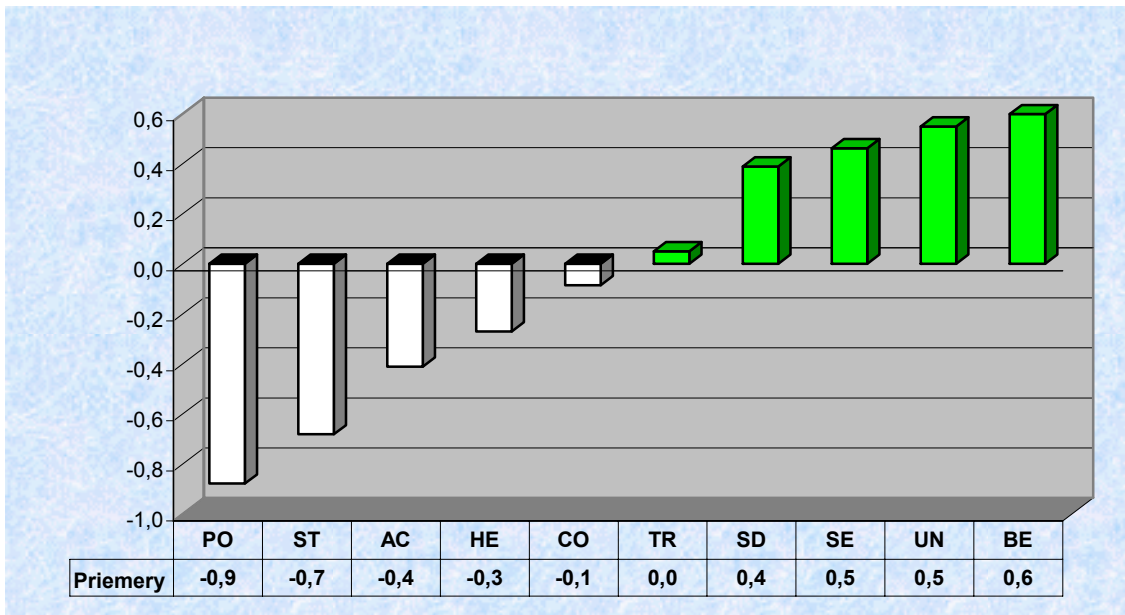
Na podujatí v Bruseli hodnotil Schwartz výsledky zaznamenané v 1. kole. Štruktúra hodnôt je usporiadaná podobným spôsobom ako postuluje teória a pre väčšiu názornosť ju prezentujeme graficky na obrázku 1.



Obrázok 1: Usporiadanie hodnôt v kruhovom modeli vychádzajúce z výsledkov 1. etapy ESS (podľa Schwartz, 2003).

Vedľa seba sa teda usporiadali hodnoty svojim obsahom komplementárne (napr. výkon a moc). Naopak oproti sebe stoja hodnoty kontrárne (napr. bezpečie a stimulácia). Táto štruktúra sa replikuje v rôznych výskumoch naprieč rôznymi kultúrami. Výskum ESS tak opätovne potvrdil všeobecnú platnosť modelu.

Nasledujúci obrázok 2 zobrazuje priemerné skóre jednotlivých hodnôt podľa výsledkov v 15. krajinách.



Obrázok 2: Priemerné skóre jednotlivých hodnôt (z-skóre) podľa výsledkov v 15. krajinách (podľa Schwartz, 2003)

Poznámka: PO – moc, ST – stimulácia, AC – výkon, HE – hedonizmus, CO – konformita, TR – tradícia, SD – sebaurčenie, SE – bezpečie, UN – univerzalizmus, BE – zhovievavosť.

Ako vidíme najdôležitejšími hodnotami sú zhovievavosť, univerzalizmus, bezpečie a sebaurčenie. Na opačnom póle, ako menej dôležité hodnoty sa umiestnili moc, stimulácia, výkon a hedonizmus. Uprostred sú hodnoty konformita a tradícia. Poradie hodnôt, ako ich vidíme na obrázku, bolo dosiahnuté vo väčšine krajín, poprípade sa objavili drobné odchýlky. Individuálne orientované hodnoty majú teda slabšie postavenie. Podobné výsledky zaznamenal aj Hnilica (2000) na súbore 2400 respondentov v ČR.

V prebiehajúcom 2. kole je v rámci ESS zapojená aj Slovenská republika. Po zozbieraní dát a spracovaní údajov sa tak otvorí možnosť porovnávania zistení zo slovenského súboru s výsledkami v ostatných zúčastnených krajinách. Týka sa to štúdia hodnôt, ale aj ďalších oblastí, ktoré ESS zahŕňa.

Literatúra:

Baumgartner, F., Výrost, J.: Porovnávací výskum názorov a postojov v Európe. In: Svoboda, M., Humpolíček, P., Humpolíčková, J. Eds. Sociální procesy a osobnost 2003. CD ROM

Card, D., Dustmann, C., Preston, I.: Values, Experiences and Attitudes: A Cross-National Analysis of Opinions on Immigration in Europe. ESS Launch Conference, Brussels, November 2003. <http://www.europeansocialsurvey.org/>

Hnilica, K.: Konflikt hodnot a kvalita života. Československá psychologie, 2000, 44, 5, 385-403.

Norris, P., Davis, J.: A Continental Divide? Social Capital in the US and Europe. ESS Launch Conference, Brussels, November 2003. <http://www.europeansocialsurvey.org/>

Sagiv, L., Schwartz, S. H.: Value priorities and readiness for out-group social contact. Journal of Personality and Social Psychology, 1995, 69, 437-448.

Schwartz, S. H.: Basic values in Europe. ESS Launch Conference, Brussels, November 2003. <http://www.europeansocialsurvey.org/>

Schwartz, S. H., Bilsky, W.: Toward a universal psychological structure of human values. Journal of Personality and Social Psychology, 1987, 53, 550-562.

Schwartz, S. H., Bilsky, W.: Toward a theory of the universal content and structure of values. Journal of Personality and Social Psychology, 1990, 58, 878-891.

Thomassen, J.: Does Europe have a distinct political culture? ESS Launch Conference, Brussels, November 2003. <http://www.europeansocialsurvey.org/>

ŠKOLSKÉ ZÁŤAŽOVÉ SITUÁCIE VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV

Mária ZVARIKOVÁ

maria.zvarikova@tuke.sk

Katedra spoločenských vied, Technická univerzita v Košiciach

ÚVOD

Rozdelenie záťaže na jednotlivé druhy možno považovať skôr za relatívne. V našej psychike každé zvýšené zaťaženie sa odráža v takej podobe, akoby išlo o psychickú záťaž, so sprievodnými prejavmi vo fyziologickej a somatickej oblasti. Psychickú záťaž možno definovať podľa Štikara [1] ako proces psychického spracovania a vyrovnávania sa s požiadavkami a vplyvmi životného prostredia. Rozlišujú sa jej tri formy: senzorická, mentálna a emocionálna záťaž (súhrne tiež neuropsychická záťaž). Prostredím sa rozumie pritom všetko, čo človeka obklopuje, vrátane spoločenských väzieb, udalostí a požiadaviek na jeho správanie.

Situácie psychickej záťaže sú podľa Mikšíka [2] situácie neprimeraných úloh a požiadaviek, problémové situácie, frustrujúce situácie, konfliktné situácie, deprivujúce situácie a stresujúce situácie. Stresujúce sú podľa Atkinsona [3] udalosti, ktoré ohrozujú telesné a duševné blaho ľudí. Môžu to byť nielen závažné zmeny ovplyvňujúce mnoho ľudí, či udalosti predstavujúce závažné zmeny v živote jednotlivca, ale môžu nimi byť aj každodenné nepríjemnosti, ba zdroj stresu môže byť aj v človeku vo forme vedomých i nevedomých vnútorných konfliktov motívov. Bežnejšie stresujúce udalosti predstavujú podľa tohto autora najmä situácie nepredvídateľné, ďalej situácie neovplyvniteľné a napokon udalosti, ktoré predstavujú výzvu pre hranice našich možností/schopností a sebapoňatia.

Rozlíšenie na pracovnú a mimopracovnú záťaž je len teoretické, záťažové vplyvy pôsobia v živote človeka ako celok. Význam pracovnej záťaže je daný podielom pracovných činností v bežných životných aktivitách. Pracovná záťaž sa týka požiadaviek kladených na činnosť, súčasne aj podmienok, za ktorých je činnosť vykonávaná, ďalej nárokov, ktoré kladú tieto požiadavky a podmienky na vlastnosti pracovníka, a napokon správanie jedinca pri činnosti, ktoré sa prejavuje vo vonkajšej (objektívnej) a vo vnútornej (subjektívnej – zážitkovej) sfére.

Podľa interakčného modelu je príčinou preťaženia (stresu) situácia, keď súhrnná sila stresorov je väčšia ako súhrnná sila salutorov. V dôsledku nesúladu medzi požiadavkami a podmienkami, nárokmi prostredia, situácie (expozičné faktory, resp. zaťažujúce činitele) – stresory na jednej strane a našimi vlastnosťami, predpokladmi situáciu zvládnuť (dispozičné faktory) - salutory na strane druhej vzniká záťaž. Naše subjektívne prežívanie tohto nesúladu môže nadobúdať rôznu veľkosť (intenzitu) a odlišnú kvalitatívnu podobu.

V súčasnosti pri skúmaní premenných osobnosti (salutory) sa pozornosť výskumníkov zameriava najmä na premenné moderátorového vplyvu (napr. sociálna opora). My sme začali premennými situácie (stresory).

Zaujímalo nás, ktoré podmienky práce, situačné faktory pôsobia najčastejšie a najviac zaťažujúco na vysokoškolských učiteľov, ktorým je v našich podmienkach venovaná malá miera pozornosti výskumníkov v porovnaní s ostatnými skupinami učiteľov (a inými relevantnými profesiami). Pritom sociálna rola vysokoškolského učiteľa je mimoriadne náročná – väčší rozsah

a rozmanitosť pracovných činností navodzuje aj širší okruh potencionálnych pracovných stresorov.

Podľa záverov Paulíka [4] považujú vysokoškolskí učitelia svoju pracovnú záťaž za silnú až extrémnu. Často sú preťažovaní pracovnými nárokmi, ktorých neprimeranou intenzitou a dĺžkou trvania môže dochádzať k učiteľskému stresu. Tento má negatívne dôsledky na zdravie i správanie (profesionálna deformácia, syndróm burnout).

METÓDA

Súbor

Súbor tvorili vysokoškolskí učitelia, zamestnanci jednej z fakúlt Technickej univerzity v Košiciach. Dáta sme získali od 118 osôb, ktorí kladne zareagovali na požiadavku administrátorov a anonymne vyplnili dotazník v súlade s inštrukciou.

Nástroj zberu dát

Zoznam 40 bežných školských záťažových situácií zostavil na základe prác kategorizujúcich zdroje pracovného stresu učiteľov a vlastného výskumu na českých školách Paulík [5] - škála Taxonómia záťažových situácií (TZSU). Zoznam týchto situácií sme neupravovali, hoci sú v ňom aj situácie charakteristické pre nižší stupeň školy, v záujme možnosti porovnávania ním získaných výsledkov s našimi (rovnaký zoznam bol autorom metódy administrovaní tak učiteľom ZŠ a SŠ, ako aj VŠ učiteľom, kvôli možnosti porovnania, a teda bez zmien postihujúcich špecifickú situáciu, resp. podmienky práce učiteľov na vysokých školách).

Úlohou respondentov bolo ohodnotiť každú zo situácií na dvoch sedembodových škálach (0: nevyskytuje sa, resp. nevádi – 6: veľmi častý výskyt, resp. intenzívne obťažovanie), a to jednak podľa frekvencie výskytu (FV) daného faktora v práci učiteľa, ako aj miery znepokojenia (MZ), t.j. do akej miery tento faktor učiteľa ruší, obťažuje.

Spracovanie dát

Číselne je možné vyjadriť mieru záťaže jednotlivého respondenta v každej zo 40 situácií súčinom škálových hodnôt oboch stupníc (FVxMZ) a pre skupinu respondentov ako priemer súčinov oboch škálových hodnôt pre tú ktorú situáciu.

Index celkovej záťaže vyplývajúcej z hodnotených situácií je pre jednotlivých respondentov stanovený súčtom súčinov hodnotenia na škálach pre všetkých 40 situácií, a pre skupinu respondentov je stanovený ako priemer z celkových hodnôt záťaže všetkých respondentov danej skupiny.

VÝSLEDKY, INTERPRETÁCIA A DISKUSIA

Tab. 1 Hodnotenie úrovne záťaže (miera znepokojenia záťažovými situáciami)

Úroveň záťaže	Bodové rozpätie	Absolútny počet	Relatívny počet
Veľmi nízka	0-40	15	12,71%
Nízka	41-80	34	28,81%
Stredná	81-120	43	36,44%
Vysoká	121-200	26	22,03%
Veľmi vysoká	201-240	0	-

Uvedené členenie sme vytvorili vychádzajúc z Mlčáka [6], ktorý použil 36 položkovú verziu TZSU a 5 bodovú škálu (0-4 body, maximálne celkové skóre 144 bodov), a kategorizoval 4 úrovne stresu: veľmi slabý 0-36 bodov, slabý 37-72, silný 73-108, veľmi silný 109-144.

V našom súbore je 22,03% vysokoškolských učiteľov, ktorí prežívajú vysokú úroveň záťaže, a ďalších 36,44% prežíva strednú úroveň záťaže. Prezentované situácie subjektívne percipuje a kognitívne hodnotí ako významne zaťažujúce viac než 1/5 respondentov nášho súboru, a ďalšia viac než 1/3 respondentov je potencionálne ohrozená.

Tab. 2 Vyhodnotenie zaťažujúcich situácií podľa miery zaťažovanie a frekvencie výskytu (v prílohe)

Zo 40 posudzovaných faktorov tak z hľadiska frekvencie výskytu ako aj miery vyvolaného znepokojenia je na prvých piatich miestach takmer zhoda v hodnotení zaťažujúcich situácií. Naša sonda potvrdila, že ako najviac zaťažujúce situácie vnímajú respondenti v prvom rade nezodpovedajúci plat (najviac = MZ i najčastejšie = FV, 1.miesto) a v druhom rade nízke spoločenské hodnotenie svojej profesie (MZ i FV 2.miesto).

Ďalšiu záťaž predstavuje všeobecne nedostatok času pre odpočinok a relaxáciu, MZ i FV 4.miesto (ale aj pre osobné a rodinné záležitosti - MZ 6., FV 10. miesto).

Ďalšími negatívnymi faktormi sú isté charakteristiky študentov a podmienok, za ktorých prebieha výučba. Negatívne pôsobia najmä zlé postoje študentov k štúdiu (MZ 3., FV 6. miesto) a ťažkosti s ich motivovaním (MZ i FV 5.miesto). Významný záťažový faktor predstavuje učenie v študijných skupinách s veľmi rozdielnou úrovňou vedomostí (MZ 7., FV 3. miesto) a v skupinách s príliš veľkým počtom študentov (FV 9.miesto). Zaťažujúco pôsobí na našich respondentov aj chýbanie pomôcok a potrieb pre vyučovanie (MZ 8., FV 7. miesto).

Učitelia však prežívajú obťažujúco aj častú nutnosť podriaďovať sa rôznym administratívnym rozhodnutiam (FV 8.miesto).

Takáto situácia je u našich respondentov sprevádzaná výraznými pocitmi nedocenenia a neohodnotenia úsilia, ktoré učitelia vynakladajú v prospech školy (MZ 9.miesto). Preto neprekvapuje, že v prvú desiatku silne zaťažujúcich školských situácií uzatvára presvedčenie respondentov, že nároky a požiadavky práce nevedú k radosti a uspokojeniu v ich osobnom a rodinnom živote (MZ 10.miesto).

Tab.3 Porovnanie indexu záťaže slovenských a českých učiteľov (v prílohe)

Porovnaním poradia na prvých desiatich miestach v tabuľkách zostavených na základe indexu celkovej záťaže vyplývajúcej z predložených 40 školských záťažových situácií konštatujeme, že vysokoškolskí učitelia a podmienky v ktorých pracujú, sú si veľmi podobné z aspektu ich hodnotenia respondentmi v oboch republikách. V oboch skupinách najvýznamnejšiu záťaž predstavujú nespokojnosť s platom nezodpovedajúcim odvodenej práci (respondenti zo Slovenska 1., z Českej republiky 2. miesto) a nízkym spoločenským hodnotením svojej profesie (respondenti zo Slovenska 2., z Českej republiky 1.miesto). Zhoda panuje aj vo vzťahu k nedostatku času na odpočinok a relaxáciu (3.miesto v oboch súboroch).

U respondentov nášho súboru t.j. vysokoškolských učiteľov na Slovensku, sú ako zaťažujúce viac zdôrazňované činitele súvisiace so študentmi: rozdielna úroveň študentov v skupinách – naši 5. miesto, u respondentov v Českej republike sa neobjavil v prvej desiatke, zlé postoje študentov k práci – naši 4., respondenti z Českej republiky 7. miesto a ťažkosti s ich motivovaním – naši 6., respondenti z Českej republiky 10. miesto.

V skupine vysokoškolských učiteľov z Českej republiky sú v popredí faktory spojené s pracovnými podmienkami typu materiálno-technického vybavenia pre vyučovanie (4., naši 8. miesto) a faktor byrokraticko-administratívny (6., naši 9. miesto). V prvej desiatke v tejto skupine respondentov je ešte dvakrát faktor času, a to aj vo vzťahu k samotnému pôsobeniu v škole v zhone a chvate (5., naši 13. miesto), ale i vo vzťahu k nedostatku času pre dokonalú prípravu na vyučovanie (9., naši 16. miesto).

Naši respondenti nedostatok času zdôrazňujú viac vo vzťahu pre osobné (rodinné) záležitosti (7.) a ťažkajú si na nedocenenie a neohodnotenia zvláštneho úsilia, ktoré vynakladajú v prospech školy (10.).

U respondentov z Českej republiky je v popredí aj negatívne hodnotený nedostatok priestoru pre skupinovú prácu, ktorý sa dostal na 8. miesto (naši 21.!).

ZÁVER

Výsledky našej sondy potvrdzujú náročnosť profesie vysokoškolského učiteľa - 22,03% vysokoškolských učiteľov, ktorí prežívajú vysokú úroveň záťaže (v ČR takmer 40%, 150 respondentov), a ďalších 36,44% prežíva strednú úroveň záťaže. Ako najviac zaťažujúce situácie tak z hľadiska intenzity ako aj frekvencie vnímajú vysokoškolskí učitelia v prvom rade nezodpovedajúci plat a v druhom rade nízke spoločenské hodnotenie svojej profesie. Toto zistenia zodpovedá výsledkom získaným v porovnávannej skupine vysokoškolských učiteľov v Českej republike. Obe skupiny sa ďalej zhodli aj na nedostatku času na odpočinok a relaxáciu – tretie miesto. Slovenskí učitelia akcentujú výraznejšie faktory vzťahujúce sa na študentov (zlé postoje – ťažkosti s motivovaním, skupiny s rozdielnou úrovňou študentov a s príliš veľkým počtom študentov), kým v Českej republike to boli najmä faktory spojené s pracovnými podmienkami (materiálno-technické vybavenie pre vyučovanie) a faktor byrokraticko-administratívny.

Tento prieskum je našim prvým krokom k mapovaniu situácie v populácii vysokoškolských učiteľov na Slovensku. Použitý nástroj si vyžaduje úpravu, aby bolo možné zachytiť špecifické situácie – podmienky, za ktorých táto skupina učiteľov vykonáva svoju činnosť (a požiadavky kladené na ich prácu). Je nutné skúmaný súbor rozšíriť aj o vysokoškolských učiteľov z iných typov univerzít a sledovať (pravdepodobné) rozdiely v úrovni záťaže súvisiace s rozdielnymi pracovnými podmienkami (a požiadavkami kladenými na prácu). Vhodné by bolo realizovať aj medzinárodný výskum, podobne ako sa už uskutočnil u učiteľov stredných škôl – v Pedagogických rozhľadoch o ňom informoval Valica [7].

Pozitívna zmena kvality vysokoškolského školstva na Slovensku si vyžaduje aj exaktné údaje a teóriu o vysokoškolskom učiteľovi (nároky práce a pracoviska na odbornosť, vrátane pedagogicko-psychologickej a metodickej, psychickú a fyzickú spôsobilosť, morálnu a občiansku bezúhonnosť). Tieto údaje by mala potom reflektovať tak príprava (a výber) budúcich vysokoškolských učiteľov, ako aj výber do zamestnania, ale aj ďalšie viac menej absentujúce personálne činnosti na vysokých školách, najmä starostlivosť o ďalší osobnostný rozvoj učiteľa (adaptačné programy, celoživotné vzdelávanie, vytváranie adekvátnych pracovných podmienok, špecifická starostlivosť o telesné a duševné! zdravie ap.). Veď kvalita života, psychická pohoda učiteľov závisí tak od fungovania v sociálnych rolách (vykonávania rolí), ako aj od ich životných a pracovných podmienok (materiálne aj sociálne).

LITERATÚRA

1. Štikar, J., Rymeš, M., Riegel, K., Hoskovec, J. (1996): Základy psychologie práce a organizace. Praha, Univerzita Karlova, Karolinum. ISBN 80-7184-091-2
2. Mikšík, O. (1969): Člověk a svízelné situace. Praha, Naše vojsko.
3. Atkinsonová, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. (1995): Psychologie. Praha, Victoria Publishing. ISBN 80-85605-35-X
4. Paulík, K. (1999): Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů. Ostrava, Ostravská univerzita Ostrava, Filozofická fakulta. ISBN 80-7042-550-4
5. Paulík, K. (1995): Pracovní zátěž vysokoškolských učitelů. Ostrava, Filozofická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 80-7042-423
6. Mlčák, Z. (1998): Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In: Učitelé a zdraví 1, E.Řehulka, O.Řehulková (Eds.), Brno, psÚ AV ČR 1998, s.27 – 34. ISBN 80-902653-0-8
7. Valica, M. (2001): Pracovní spokojnosť učiteľov SŠ na Slovensku, v Čechách a v niektorých krajinách EÚ. Pedagogické rozhľady, 11, 2001, 4, (pokračovanie v č. 5).

Príloha:

Tab. 2 Vyhodnotenie zaťažujúcich situácií

	NAJČASTEJŠIE ZAŤAŽUJÚCE SITUÁCIE	AM	SD
1.	Nezodpovedajúci plat	3,99	1,83
2.	Nízka spoločenské hodnotenie (prestíž) profesie	3,53	1,91
3.	Učenie v skupinách s veľmi rozdielnou úrovňou študentov	3,53	1,34
4.	Nedostatok času pre odpočinok a relaxáciu	3,33	1,77
5.	Ťažkosti s motivovaním študentov	3,3	1,53
6.	Zlé postoje študentov k práci	3,22	1,46
7.	Nedostatok pomôcok a potrieb pre vyučovanie	3,13	1,61
8.	Nutnosť podriaďovať sa admin.rozhodnutiam, ktoré neberú v úvahu názory učiteľov	2,98	1,92
9.	Učenie v skupinách s príliš veľkým počtom študentov	2,77	1,94
10.	Málo času pre osobné (rodinné) záležitosti	2,75	1,84

	NAJVIAČ ZAŤAŽUJÚCE SITUÁCIE (MZ)	AM	SD
1.	Nezodpovedajúci plat	4,01	1,81
2.	Nízka spoločenské hodnotenie (prestíž) profesie	3,33	1,97
3.	Zlé postoje študentov k práci	3,30	1,54
4.	Nedostatok času pre odpočinok a relaxáciu	3,13	1,77
5.	Ťažkosti s motivovaním študentov	3,03	1,66
6.	Málo času pre osobné (rodinné) záležitosti	3	1,83
7.	Učenie v skupinách s veľmi rozdielnou úrovňou študentov	2,91	1,56
8.	Nedostatok pomôcok a potrieb pre vyučovanie	2,89	1,57
9.	Nedocenenie a neohodnotenie zvláštneho úsilia, ktoré vynakladám v prospech školy	2,88	1,89
10.	Nároky a požiadavky práce nevedú k radosti a uspokojeniu v osobnom (rodinnom) živote	2,66	1,74

Tab.3 Porovnanie indexu záťaž

	SLOVENSKÍ VŠ UČITELIA	AM
1.	Nezodpovedajúci plat	18,43
2.	Nízka spoločenské hodnotenie (prestíž) profesie	14,45
3.	Nedostatok času pre odpočinok a relaxáciu	12,81
4.	Zlé postoje študentov k práci	11,82
5.	Učenie v skupinách s veľmi rozdielnou úrovňou študentov	11,64
6.	Ťažkosti s motivovaním študentov	11,57
7.	Málo času pre osobné (rodinné) záležitosti	10,99
8.	Nedostatok pomôcok a potrieb pre vyučovanie	10,71
9.	Nutnosť podriaďovať sa admin. rozhodnutiam, ktoré neberú v úvahu názory učiteľov	10,14
10.	Nedocenenie a neohodnotenie zvl. úsilia vynakladaného v prospech školy	9,80

	ČESKÍ VŠ UČITELIA * v zátvorke poradie u slovenských VŠ učiteľov	AM
1.	(2)* Nízke spoločenské hodnotenie (prestíž) profesie	18,14
2.	(1) Nezodpovedajúci plat	18,00
3.	(3) Nedostatok času na odpočinok a relaxáciu	12,95
4.	(8) Nedostatok pomôcok a potrieb pre vyučovanie	12,48
5.	(13) Pôsobenie v škole spojené so zhomom a chvatom	12,10
6.	(9) Nutnosť podriaďovať sa admin. rozhodnutiam, ktoré neberú do úvahy názorov učiteľov	11,90
7.	(3) Zlé postoje študentov k práci	11,64
8.	(21) Nedostatok priestoru pre skupinovú prácu	10,93
9.	(16) Málo času pre dokonalú prípravu na vyučovanie	10,55
10.	(6) Ťažkosti s motivovaním študentov	10,39