





**Adresa redakce:** Celetná 20, 116 42 Praha 1

**e-mail:** ppp@ff.cuni.cz

**Adresa pro korespondenci:** Filozofická fakulta UK, nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1

---

# PSYCHOLOGIE 1-2 / 2016 pro PRAXI

<http://www.karolinum.cz/journals/psychologie-pro-praxi>

© Univerzita Karlova v Praze, 2016

ISSN 1803-8670 (Print)

ISSN 2336-6486 (Online)

## OBSAH

<b>Editorial</b> .....	7
1. Vnímání atraktivitu a vlastní body image – Lenka Šrámková, Panajotis Cakirpaloglu, Roman Procházka .....	9
2. Sociální dovednosti učitele jako důležité determinanty efektivní interakce učitel–žák ve výuce angličtiny na střední škole – Petr Dvořák .....	21
3. Klinická supervize očima účastníků – zkušenost z prostředí onkologického ošetrovatelství – Marie Zítková, Miroslava Ježová, Jana Špačková .....	35
4. Řidiči podstupující dopravněpsychologické vyšetření v ČR – Matúš Šucha, Lenka Šrámková, Petr Zámečník, Dana Černochová, Vlasta Rehnová .....	47
5. Inventář kriminálních stylů myšlení (PICTS-cz) – adaptace a psychometrické vlastnosti Petra Faridová, Šárka Blatníková, Marek Vranka, Petr Zeman .....	63
6. Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol – Jana Draberová .....	81
7. Dyslexie: narušení čtenářských dovedností v oblasti dekodování i porozumění textu? – Klára Špačková .....	95

## CONTENTS

<b>Editorial</b> .....	7
1. Perception of attractiveness and own body image – L. Šrámková, P. Cakirpaloglu, R. Procházka .....	9
2. Teachers' social skills as fundamental determinants of efficient interaction between teachers and students in English lessons at secondary school – P. Dvořák .....	21
3. Clinical supervision from participants' perspective – experience from oncological nursing – M. Zítková, M. Ježová, J. Špačková .....	35
4. Psychological assessment of drivers – M. Šucha, L. Šrámková, P. Zámečník, D. Černochová, V. Rehnová .....	47
5. Inventory of criminal thinking styles (PICTS-cz) – adaptation and psychometric properties – P. Faridová, Š. Blatníková, M. Vranka, P. Zeman .....	63
6. Academic self-efficacy among secondary school students – J. Draberová .....	81
7. Dyslexia: reading skills deficit of decoding and comprehension? – K. Špačková .....	95

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Editorial</b> .....	7
1. Wahrnehmung von Attraktivität und dem eigenen Körperbild – L. Šrámková, P. Cakirpaloglu, R. Procházka .....	9
2. Soziale Fähigkeiten der Lehrer als wichtige Determinanten der effektiven Lehrer – Schüler Interaktion im Englischunterricht an der Mittelschule – P. Dvořák .....	21
3. Klinische Supervision aus der Sicht der Teilnehmer – Erfahrung aus Betreuung von onkologisch Kranken – M. Zítková, M. Ježová, J. Špačková .....	35
4. Fahrer, die sich der verkehrspsychologischen Untersuchung in Tschechien unterziehen – M. Šucha, L. Šrámková, P. Zámečník, D. Černochová, V. Rehnová .....	47
5. Inventar krimineller Denkstile (PICTS-cz) – Adaptation und psychometrische Eigenschaften – P. Faridová, Š. Blatníková, M. Vranka, P. Zeman .....	63
6. Selbstwirksamkeit bei Schülern der Mittelschule – J. Draberová .....	81
7. Legasthenie: beeinträchtigt sie Lesekompetenz bei der Decodierung und Verständnis? – K. Špačková .....	95

## EDITORIAL

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

završil se další rok, kdy se Vám dostává do rukou odborný recenzovaný časopis *Psychologie pro praxi*. Jsem si jistá, že všechny společenské změny, které kolem sebe v blízkém i vzdálenějším okolí můžeme pozorovat či zažívat, potřebují psychologický pohled, podporu, intervenci. Neobejdou se bez dobře provedených výzkumů, různých psychologických analýz, přehledů o tom, jak byl a je určitý fenomén v psychologii sledován, ověřování nových metod i intervenčních postupů, reflexí dobré praxe či případových studií. To vše náš časopis nabízí a je na Vás, co vyberete, co konkrétně zaujme z osmi příspěvků v tomto čísle předkládaných.

Nejprve se můžete seznámit s výsledky empirických studií kvantitativně i kvalitativně pojatého výzkumného designu. V příspěvku *Vnímání atraktivity a vlastní body image* se autoři L. Šrámková, P. Cakirpaloglu a R. Procházka zabývají fenoménem atraktivity a jeho působením v sociálním kontaktu. Jejich cílem bylo posoudit vztahy a rozdíly v hodnocení atraktivity a body image u mužů a žen. Sami se přesvědčte, jak si ve výsledcích stojí označení „Atraktivní muž“ či „Atraktivní žena“, ale i ostatní výsledky získané od souboru 5616 respondentů jsou zajímavé. Dále se P. Dvořák zaměřuje na středoškolskou výuku angličtiny a jeho článek s výmluvným názvem *Sociální dovednosti učitele jako důležité determinanty efektivní interakce učitel – žák ve výuce angličtiny na střední škole* propojuje pedagogicko psychologické a didaktické aspekty výuky angličtiny a přináší pro praxi cenné výsledky výzkumu edukačních stylů učitelů angličtiny a analýzu konkrétní interakce v jejich vyučovacích hodinách. Výsledky též dokladují působení sociálních dovedností učitele na efektivitu edukační interakce ve výuce angličtiny komunikační metodou. Dále zařazený text M. Zítkové, M. Ježové a J. Špačkové s názvem *Klinická supervize očima účastníků – zkušenost z prostředí onkologického ošetrovatelství* je výsledkem kvalitativního šetření kontextu zkušeností u nelékařských zdravotnických pracovníků pracujících v oboru onkologie v souvislosti s účastí v daném supervizním projektu. Úplně z jiné oblasti je další příspěvek autorů M. Šuchy, L. Šrámkové, P. Zámečnicka, D. Černochové a V. Rehnové. Týká se problematiky dopravněpsychologického vyšetření v ČR z různých úhlů pohledu (počtu provedených vyšetření, složení klientely, důvodů vyšetření a závěrů vyšetření). Víte například, že v ČR je ročně provedeno 7000–10 000 dopravněpsychologických vyšetření a nejčastějším důvodem je odebrání řidičského průkazu, že nejčastěji postihovanými přestupky u nás jsou rychlá jízda a jízda pod vlivem alkoholu a jiných drog? Ostatní už v článku *Řidiči podstupující dopravněpsychologické vyšetření v ČR*.

Dále časopis nabízí příspěvky věnované diagnostickým metodám: nejprve českou adaptaci amerického Inventáře kriminálních stylů myšlení a pak vytvoření a ověření výzkumného nástroje pro měření vnímané akademické účinnosti u žáků středních školy. *Inventář kriminálních stylů myšlení (PICTS-cz) – adaptace a psychometrické vlastnosti* (P. Faridová, Š. Blatníková, M. Vranka a P. Zeman) chce představit českou adaptaci amerického Inventáře kriminálních stylů myšlení (Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles), ukázat shodu základních psychometrických parametrů původní a adaptované verze (PICTS-cz) a doložit vztah dotazníkových skóre s věkem, vzděláním a základními charakteristikami kriminální historie. Cíl byl – podle mého názoru – vrchovatě naplněn, jde o velmi zajímavou studii. Ostatně stejně jako další příspěvek J. Draberové věnovaný nástroji (dotazníku) pro měření vnímané akademické účinnosti u žáků středních škol. Dotazník byl ověřen u žáků prvních až třetích ročníků pěti pražských gymnázií a získaná data byla podrobena položkové a faktorové analýze, ověřeny byly i další psychometrické charakteristiky dotazníku. Ze závěrů vyplývá, že se jedná o reliabilní výzkumný nástroj s uspokojivou validitou využitelný ve školní praxi.

Poslední příspěvek se týká rovněž psychologických souvislostí vzdělávání. K. Špačková se v přehledové studii zabývá problematikou čtení s porozuměním u dětí s dyslexií. Cílem studie *Dyslexie: narušení čtenářských dovedností v oblasti dekodování i porozumění textu?* je postihnout nejdůležitější poznatky o profilu čtenářských obtíží dyslektiků a také poukázat na existenci dalších specifických poruch ve čtení.

Praha, prosinec 2015  
doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.  
předsedkyně redakční rady PpP



## VNÍMÁNÍ ATRAKTIVITY A VLASTNÍ BODY IMAGE

LENKA ŠRÁMKOVÁ, PANAJOTIS CAKIRPALOGLU,  
ROMAN PROCHÁZKA

---

Tato práce se zabývá atraktivitou, jakožto fenoménem sociální psychologie, který má velký vliv při sociálním kontaktu. Cílem je posoudit vztahy a rozdíly v hodnocení atraktivity a body image u mužů a žen. Jako výzkumnou metodu jsme použili vlastní škálu Basic Body Olomouc Rating (BOBR). V našem výzkumu jsme disponovali souborem lidí  $N = 5616$ , získaný byl metodou samovýběru, příležitostného výběru a metodou sněhové koule. Hypotézy jsou stanoveny čtyři a zaměřují se na existenci signifikantního rozdílu mezi reálnou a ideální postavou u muže, reálnou a ideální figurou u ženy; a na existenci signifikantního rozdílu mezi ideální postavou a označením „Atraktivní muž“, resp. „Atraktivní žena“. Použili jsme popisnou statistiku a párový t-test. Prokázali jsme, že existují signifikantní rozdíly v hodnocení reálné a ideální postavy u mužů i žen. Muži se liší v pohledu na ideální postavu oproti atraktivnímu ideálu.

**Klíčová slova:** atraktivita; body image; gender; BOBR

### Uvedení do problematiky atraktivity

V této studii se zaměříme na to, jak si lidé představují fyzicky atraktivního člověka (resp. jeho body image) a zpětně vnímají sami sebe v kontextu vlastní body image a v souladu s polaritou estetických hodnot atraktivita–neatraktivita. Atraktivita člověka, především ta fyzická, je často diskutovaným tématem. Přestože se jí nedá upřít vliv na interpersonální kontakt, mnozí lidé odmítají fakt, že vzhled druhého člověka výrazně modifikuje jejich chování k němu. Druhá skupina lidí naopak toto bere jako zřejmou věc, která nepotřebuje další výzkum a prokazování. Ať tak či tak, fyzická atraktivita člověka, či lidská krása, byla, je a bude námětem mnoha hovorů, bádání a umění, což už samo o sobě poukazuje na její důležitost. Slovo „atraktivita“ pochází z latinského slova „attractive“ a znamená přitažlivý, lákavý, zajímavý (Kábrt, Kábrt, 2001). Z psychologického hlediska pak atraktivitu chápeme jako náklonnost, sympatii. Atraktivita (přitažlivost) je souborem pozitivních pocitů směřovaných k druhému jedinci, včetně tendence vyhledávat jeho společnost (Hewstone, Stroebe, 2006). Fitness, Fletcher a Overall (2007) staví tento termín na průsečík individuálních preferencí člověka a kulturně společensky sdílených norem. Představa o tom, co je na člověku přitažlivé, se liší nejen v závislosti na geografických a kulturních podmínkách, ale také v souvislosti s časem, věkem, módními trendy a mnohými individuálními charakteristikami a preferencemi člověka. Vědecké výzkumy (viz dále) na toto téma ukazují přece jen nějaké stálé rysy, které jsou považovány za

atraktivní i v průřezu staletími a kulturami. Z fyzických znaků dominuje průměrnost a symetrie obličeje, popř. maskulinní rysy ve tváři u mužů, resp. femininní u žen. Ze znaků osobnostních je zmíněna především otevřenost, extravertze a sebevědomí (Benesch, 2001; Fink, Penton-Voak, 2002). Feldman (1985, cit. podle Šmahel, Veselá, 2006, s. 175) zdůrazňuje, že nejsme ovlivňováni jen jedním faktorem, ale více informacemi z různých zdrojů, ze kterých si člověk vytváří kombinace a na jejichž základě koncipuje soud. Přesto lze vysledovat některé faktory, které atraktivitu podmiňují či ovlivňují. Obecně by se dalo říci, že celková atraktivita jedince spočívá ve třech směrech: tělesné přitažlivosti (dobově podmíněný ideál krásy a zdraví), statusové přitažlivosti (zvyšování prestiže statusovými symboly) a osobní přitažlivosti (vlastnosti: především je oceňována veselost, otevřenost, ochota pomáhat, uznání druhých) (Benesch, 2001). Duck (1973) dělí přitažlivost na mezilidskou a sociální, přičemž mezilidská přitažlivost souvisí s hlubším poznáním osobnosti druhého a sociální, z tohoto pohledu krátkodobější, která je založena na členství v sociálních skupinách a na faktorech jako je blízkost, podobnost apod. Výrost a Slaměnik (2008) rozlišují dvě základní komponenty atraktivity – fyzickou a osobní. Z hlediska zaměření našeho výzkumu se níže zaměříme na stručné vymezení atraktivity fyzické.

Fyzický vzhled (daný např. rysy tváře, držení těla, hmotností či barvou vlasů) je většinou první informací, kterou o sobě dáváme najevo, jedná-li se o osobní kontakt. Hraje tedy nesporně důležitou roli při utváření prvního dojmu. Pro ilustraci uvedme obsazování atraktivních herců do filmů, seriálů, reklam. Rovněž se často setkáváme s tím, že kladné postavy jsou vyobrazeny jako atraktivní, záporné jako neatraktivní. Tedy psychologické i populární výzkumy, články či masmédia, vše je důkazem toho, že fyzická atraktivita hraje v životě důležitou roli a formuje osobnost v procesu socializace. Na jedné straně je vzhled vodítkem k řadě informací o člověku, jako je například jeho věk, pohlaví, status a role či další individuální osobnostní znaky, na straně druhé ale člověk může cíleně vzhledu užívat k sebezprezentaci, může modifikovat svou úpravu zevnějšku, oblečení, držení těla, chůzi a koneckonců i postavu. V neposlední řadě hraje roli i samotný výraz obličeje. Mnoho znaků atraktivity, které jsou v daném případě žádoucí, mohou být kontrolovány vůlí. Oblečením lze zdůraznit např. sexuální znaky či příslušnost k určité skupině (Fialová, 2006). Představa o výši vlastní atraktivity (či naopak neatraktivity) je tak součástí utváření sebepojetí a jako taková modifikuje osobnost a sebevědomí již od dětství. Hezčí lidé mají již v dětství lepší postavení ve společnosti vrstevníků a tak se jim častěji dostává pozitivní zpětné vazby ve formě sociálního posílení, čímž se zpevňuje a zvyšuje jejich sebevědomí. Jedná se tak o cirkulární kauzalitu posilování sebedůvěry (Stephan, Langlois, 1984).

Důležitý je zde i vliv kultury. Například v našich zeměpisných šířkách jsou za atraktivní považováni štíhlí, sportovní lidé, v některých oblastech Afriky a Asie naopak jedinci z našeho pohledu obézní (Farková, 2009). „*U saharských Tuarégů hraničí největší krása v rodinách vyšší třídy s obézitou a dívky jsou nuceny žít se mlékem, aby jí dosáhly*“ (Randall, 1995, cit. podle Barret, Dunbar, Lycett, 2007, s. 158). Přes kulturní rozdíly ale v každé kultuře existují pozitivní stereotypy o atraktivních lidech. Ideál krásy se mění a ideální výška, váha, barva pleti atd. jsou jasnou estetickou normou každé společnosti. Zato například ideální stříh vlasů, styl oblečení a barevné preference jsou rozdílné i v rámci jedné kultury v závislosti na věku, pohlavní, dokonce i na ročním období. Přesto existuje společná představa o tom, co je atraktivní, bez ohledu na to, v jakém etnickém či kulturním prostředí člověk žije (Rubenstein, Lagnlois, Roggman, 2002). Zkrátka člověk považovaný za atraktivního v jedné kultuře, bude pravděpodobně hodnocen taktéž i v kulturách jiných,

a to dokonce i v těch, jejichž příslušníci se vzhledově značně odlišují od příslušníků kultury první (DeVito, 2008). Z hlediska neurologického poznání vyplývá, že percepce fyzické atraktivity podněcuje k vyšší aktivitě i určitá centra mozku. Bylo uskutečněno několik výzkumů, kdy byly za použití magnetické rezonance (fMRI) sledovány změny vzruchů v mozku, které byly spojeny s reakcí na obličejovou atraktivitu (Chatterjee et al., 2009). Na dvaapadesáti lidech, kterým byla provedena magnetická rezonance, během které účastníci vyjadřovali své hodnocení atraktivity prezentovaných tváří opačného pohlaví, bylo rovněž prokázáno, že určité části mozku reagovaly zvýšenou regionální aktivitou při příznivějším hodnocení atraktivity – především aktivace orbitofrontálního kortexu a nucleus acumbens (Cloutier et al., 2008).

Proč je atraktivita tolik důležitá? Jedná se z části o sociální souhlas. Už jen být spatřen po boku atraktivního jedince zvyšuje náš sociální status, sebehodnocení a tím i naši atraktivitu. Vysoká fyzická atraktivita může být ale naopak hodnocena okolím i zcela opačně. U atraktivních jedinců bývají úspěchy přisuzovány tomu, jak člověk vypadá, nikoliv jeho schopnostem. Zvláště fyzicky atraktivním ženám bývají navíc často přisuzovány vlastnosti jako domýšlivost, sklony k nevěře a sobectví (Výrost, Slaměnik, 2008). Vzhledově atraktivní lidé mají velmi často skutečně vyšší společenský status, více sociálních kontaktů a vyšší sebevědomí; ale zároveň jsou i bez osobní znalosti druhými považováni za úspěšnější a milejší (Langlois et al., 2000). Jedná se fenomén tzv. sebenaplňujícího se proctví. Poukazuje na to např. známý výzkum psychologů Snydera, Tanke, Berscheidové (1977), kteří zkoumali, jaké důsledky má náš dojem z druhého člověka na naše chování k němu. Estetické stereotypy mají silný vliv na naše chování a reakce. Mohou ovlivňovat zpracování informací tak, aby byly zpětně posíleny. Člověk si tak proto častěji zapamatuje ty části chování druhé osoby, které odpovídají existujícímu stereotypu.

## Cíle výzkumu

Cílem internetového kvantitativního výzkumu bylo zjištění, jak se lidé hodnotí z hlediska fyzického vzhledu, tj. jak vypadám a jak bych chtěl vypadat. Design výzkumu staví na výzkumných studiích, které se zaměřovaly na analýzu daného problému zejména z pohledu signifikance rozdílného hodnocení ze strany mužů a žen. Součástí výzkumného zájmu je také analýza rozdílu mezi postavou označovanou jako sexuálně atraktivní a postavou označovanou jako „chtěl bych vypadat“.

## Hypotézy

Hypotéza 1: Existuje statisticky významný rozdíl mezi tím, co muži označují, jako „Chci vypadat“ a „Vypadám“.

Hypotéza 2: Existuje statisticky významný rozdíl mezi tím, co ženy označují, jako „Chci vypadat“ a „Vypadám“.

Hypotéza 3: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi tím, co heterosexuální muži označují, jako „Chci vypadat“ a „Atraktivní muž“.

Hypotéza 4: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi tím, co heterosexuální ženy označují, jako „Chci vypadat“ a „Atraktivní žena“.

## Výzkumný soubor

Sběr dat proběhl pomocí internetového šetření v průběhu 70 dní. V tomto intervalu se výzkumu zúčastnilo  $N = 7023$ . Výběr vzorku proběhl formou samovýběru, formou příležitostného výběru a formou tzv. sněhové koule (Miovský, 2006). Respondenti sponánně, anebo na doporučení známých reagovali na výzvy uveřejněné na sociálních sítích a v internetových magazínech. Po vyřazení neúplných a nevalidních dotazníků byl počet respondentů stabilizován na 5616, z toho 3473 mužů a 2143 žen. Počet vyřazených dotazníků činí 20 %, což nepřekračuje hranici 34 %, kterou Musch a Reips (2000 cit. podle Reips, 2002, s. 242) označují v online výzkumu za běžnou. Výzkum probíhal ve čtyřech jazykových verzích, vzhledem k nízkému počtu respondentů vyplňujících cizojazyčné verze, byli do analýzy výsledků zahrnuti pouze odpovědi v českém jazyce. Věk mužů byl v průměru 22,5 let, medián 21 let, směrodatná odchylka věku činila 7 let. Věk žen byl v průměru 26 let, medián 24 let a směrodatná odchylka věku činila 9,3 let. Rodinný stav do značné míry souvisí s věkem respondentů, tudíž 81 % mužů a 66 % žen uvedlo, že jsou svobodní. Ve stálém vztahu, manželství nebo registrovaném partnerství žije 18 % oslovených mužů a 29% oslovených žen. Ostatní možnosti (rozvedený/á, vdovec/vdova) uvedlo 1 % mužů a 5 % žen. Sexuální orientace mužů byla z 96 % heterosexuální, 4 % mužů uvedlo homosexualitu nebo bisexualitu. U žen z 91 % heterosexuální, 9 % žen uvedlo homosexualitu nebo bisexualitu. Vzhledem k nízkému počtu homosexuálních a bisexuálních respondentů a také tomu, že orientace ovlivňuje úsudek o sexuální přitažlivosti, byli do vyjádření ke třetí a čtvrté hypotéze zahrnuti pouze heterosexuální respondenti.

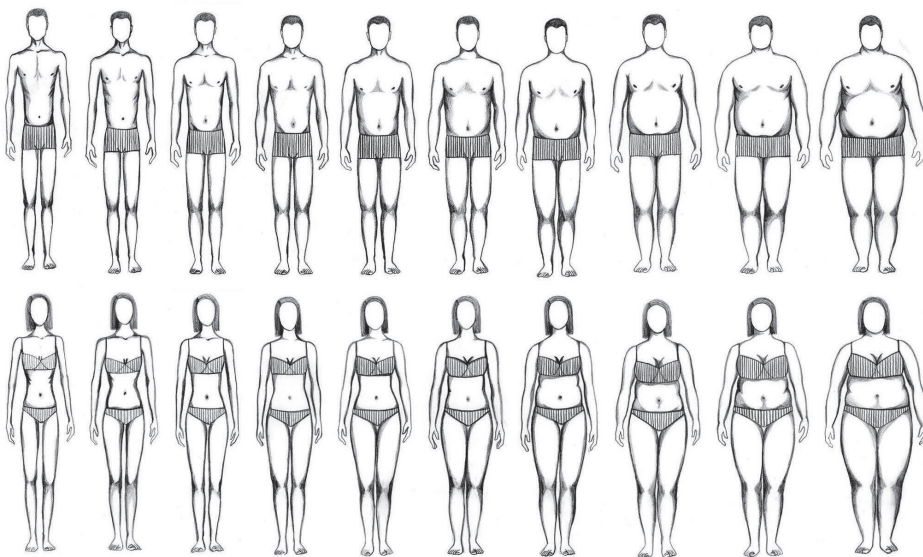
## Metody

Ve výzkumu bylo použito sebeposuzování na vizuální škále postav umístěné na webovém rozhraní. Jedná se o nově vytvořenou škálu s pracovním názvem Basic Olomouc Body Rating (BOBR).<sup>1</sup> Při tvorbě předloh jsme vycházeli ze škál používaných v zahraničí (Gardner, Jappe, Gardner, 2009; Singh, 1993; Stunkard, Sorensen, Schulsinger, 1983; Thomson, Gray, 1995), přičemž test-retest reliabilita celé škály prokázala její dostatečnou hodnotu ( $r = 0,97$ ).

Před provedením statistické analýzy jsme testovali normalitu rozdělení odpovědí na škále BOBR pomocí Kolmogorova-Smirnovova testu. Ve všech případech byla hypotéza o normalitě zamítnuta. Tento výsledek je nicméně způsoben zejména vysokým rozsahem souboru – nalezená rozdělení normalitu připomínají (zešikmení se pohybuje v intervalu  $-0,35$  až  $0,43$ , index špičatosti od  $-0,40$  po  $2,92$ ). Vzhledem k rozsahu souboru a působení centrálního limitního teorému budeme při ověřování hypotéz používat parametrickou statistiku (konkrétně párový t-test), který podmínkou normality není asymptoticky vázán (Hendl, 2012).

---

<sup>1</sup> Článek popisující vývoj a psychometrické vlastnosti Basic Olomouc Body Rating byl publikován: Šrámková, L., Cakirpaloglu, P. (2015). Tvorba škály fyzického vzhledu a „body image“ v kontextu českého prostředí. *Psychologie a její kontexty*, 6 (2), 95–109.



Obrázek 1 Sebeposuzovací vizuální škála BOBR

## Výsledky

V souladu se stanovenými hypotézami jsme srovnávali zvlášť pro muže a ženy jejich skutečnou a ideální postavu a dále tento ideál s tím, co považují za atraktivní postavu stejného pohlaví. Výsledky těchto srovnání shrnuje tabulka 1.

Tabulka 1 Výsledky párového *t*-testu

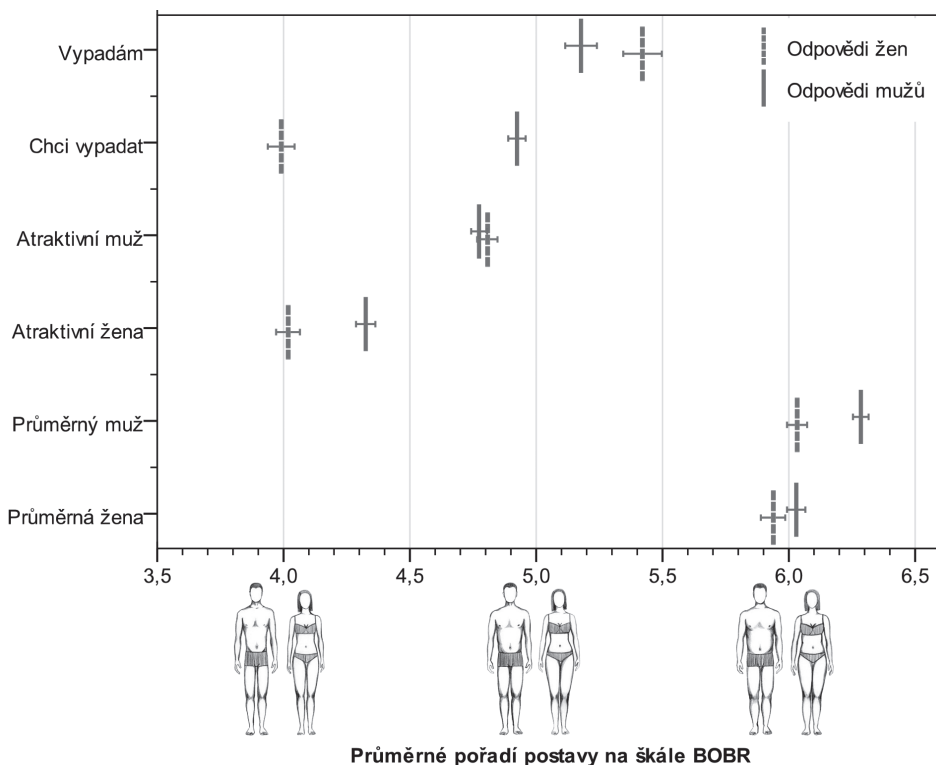
	Průměr	Sm. odchylka	d	t	p
<b>Muži (N = 3473)</b>					
Chci vypadat	4,92	1,01			
Vypadám	5,18	1,85			
Rozdíl	-0,25	1,55	-0,16	-9,43	<0,001
<b>Ženy (N = 2143)</b>					
Chci vypadat	3,99	1,19			
Vypadám	5,42	1,72			
Rozdíl	-1,43	1,38	-1,04	-45,97	<0,001
<b>Muži (N = 3339)</b>					
Chci vypadat	4,92	1,01			
Atraktivní muž	4,77	0,92			
Rozdíl	0,15	0,86	0,17	10,08	<0,001

Ženy (N = 1958)					
Chci vypadat	3,99	1,19			
Atraktivní žena	4,02	1,06			
Rozdíl	-0,03	0,86	-0,03	-1,39	0,17

Pozn.: d je ukazatelem míry účinku – jedná se o průměrný rozdíl dělený směrodatnou odchylkou.

Prezentované údaje vypovídají o platnosti našeho předpokladu, že u mužů i u žen existuje diskrepance fyzického sebepojetí. Tato diskrepance je markantní především u žen, kde dosahuje přibližně jedné směrodatné odchylky, zatímco u mužů je více než šestkrát menší. Hypotézy 1 a 2 tedy přijímáme. U podsouboru heterosexuálních mužů byl dále pozorován malý, ač statisticky významný rozdíl mezi tím, jak chtějí vypadat, a tím, co považují za figuru atraktivního muže. Atraktivní muž byl v průměru hodnocen jako ještě štíhlejší než ideální figura. U žen tento rozdíl pozorován nebyl – ideální žena téměř přesně odpovídala figuře atraktivní ženy. Nulovou hypotézu 3 tedy zamítáme, hypotézu 4 nikoli.

Nad rámec výše uvedených poznatků jsme zkoumali názor na postavu průměrného Středoevropana, respektive Středoevropanky. Hodnocení všech posuzovaných tělesných schémat včetně pětadevadesátiprocentních konfidenčních intervalů ilustruje obrázek 2.



Obrázek 2 Průměrné odpovědi mužů a žen

Jak muži, tak ženy volili nejčastěji postavu 5 jako odpověď na otázku „Jak vypadám“, muži jsou ale s touto skutečností spokojenější, jelikož pro sebe ideální postavu umísťovali jen o něco málo směrem ke štíhlejšímu pólu škály. Ženy oproti tomu na otázku „Jak chci vypadat“ označovaly postavu v průměru o jedna a půl štíhlejší. Názor na postavu ideálně atraktivního muže se mezi muži a ženami moc nelišil; představa ideálně atraktivní ženy je pro ženy o něco štíhlejší než jak si ji představují muži. Z odpovědi na otázku „Jak vypadá průměrná Středoevropanka, resp. Středoevropan“ se ukázalo, že respondenti se považují za štíhlejší, než je průměr.

## Diskuze a závěr

Zjištění plynoucí z internetového výzkumu, formulované hypotézami 1 a 2, tedy že muži i ženy jsou se svou postavou nespokojeni, bylo očekávané a potvrdilo se již v jiných výzkumných studiích, používajících různé obrázkové materiály (Bulik et al., 2001; Calden, Lundy, Schlafer, 1959; Silberstein et al., 1988).

Zajímavější zjištění nabízí další analýza rozdílu mezi tím, jak „chci vypadat“ a co označuji jako atraktivní osobu. Zde se ukázalo, že rozdíl mezi osobním přáním a přesvědčením o tom, co je považováno za atraktivní postavu, u žen patrný není, zatímco u mužů ano. Pravděpodobným vysvětlením by mohl být fakt, že zjištěný rozdíl u mužů je dán tím, že se více zaměřují na jiné kvality než představu své vlastní fyzické atraktivity. Ačkoliv muži dokážou rozeznat a posoudit atraktivní mužskou postavu, tak pro ně samotné není nejvyšší prioritou takto vypadat. Toto přesvědčení odpovídá rozdílným genderovým stereotypům, které jsou v sebehodnocení mužů i žen zakořeněny a které nekladou takový důraz na fyzický vzhled muže.

U žen však nalézáme opačný výsledek. I přes úctyhodný rozsah souboru jsme nepozorovali statisticky významný rozdíl mezi volenou atraktivní ženou a odpovědí na otázku „jak chci vypadat“. Tento výsledek může být dán tím, že na ženy je kladen větší tlak na „dokonalý“ vzhled. Možné vysvětlení nabízí evoluční psychologie, ve které se postuluje, že muži jsou více vizuálně vzrušiví než ženy, které jsou naopak vzrušivé spíše kontextuálně. Toto je v souladu s našimi zjištěními – zatímco ženy mají tendenci chtít vypadat nejlépe, jak to jde (volba „chci vypadat“ se kryje s volbou „atraktivní žena“) a činí tak nejspíše proto, že jejich vzhled je na sňatkovém trhu velkou devizou, muži tuto tendenci nemají, jelikož u nich hraje roli mnohem častěji jiné složky atraktivity než ta fyzická (např. osobní nebo statusová).

Z hlediska výzkumu je však nutné zmínit některé jeho limity. Pozornost musíme věnovat zejména faktu, že sběr dat byl prováděn prostřednictvím internetu. Tato metoda byla zvolena z důvodu širší možnosti distribuce a zvýšení anonymity respondentů. Internetová distribuce nabízí snadnější přístup ke specifickým skupinám populace sdružujících se na určitých stránkách a fórech a v neposlední řadě možnost oslovit široké spektrum lidí. Online sběr dat sdílí také několik výhod s šetřeními prováděnými pomocí „papíru a tužky“. Například možnost skupinové administrace, anonymita, jednoduché zpracování a vyhodnocení, ekonomická stránka výzkumu (nízká finanční náročnost), formální jednoduchost a časová ekonomičnost (Babbie, 2001). Mezi hlavní nevýhody Babbie (2001) řadí riziko nesprávného pochopení otázky bez možnosti doptat se, tendenci k podávání sociálně žádoucí odpovědi, nepostihnutí prvků nonverbální komunikace a možnost odrazení od vyplnění např. nepříjemnou grafickou úpravou. Při

převodu dotazníku do online prostředí bylo proto dbáno především na přehlednost, srozumitelnost, snadnou orientaci a grafickou úpravu, tedy na uživatelsky přátelské („user friendly“) prostředí internetového dotazníku. Využití internetového prostředí nejvíce naplňovalo naše metodologicko-výzkumná kritéria zahrnující maximální míru zabezpečení, archivaci dat a kódování přenosu dat. Sběr dat formou internetového výzkumu zdaleka už není novou metodou, stále je však předmětem mnoha úvah a nejčastěji diskutovanou otázkou týkající se jich, je počítačová negramotnost části populace a s tím související fakt, že se k dotazníku distribuovanému pouze internetově dostane jen jedna část lidí. Dle informací Českého statistického úřadu (ČSÚ) ze sčítání lidu (rok 2011) je vybavenost českých domácností osobním počítačem a přístupem k internetu 65 %, což je rovněž opodstatněním k volbě internetové formy výzkumu. V našem případě je nespornou výhodou, že online výzkum v takovéto podobě nepředstavuje žádný nátlak na respondenta a jeho účast je skutečně dobrovolná, tedy podporuje etickou stránku výzkumu. Nevýhodou tohoto sběru naopak může být záměrné zkreslování dat např. prostřednictvím opakovaného vyplnění dotazníku. Dalo by se to shrnout tak, že sběr dat prostřednictvím internetu umožňuje za krátký čas a relativně méně peněz oslovit velké a heterogenní spektrum respondentů, ovšem na úkor jejich kontroly.

Počet respondentů, jejichž dotazníky byly vyřazeny před zpracováním, se z velké většiny skládal z těch, kteří vyplňování dotazníku nedokončili. Jelikož dotazník obsahoval malé množství otázek vzhledem k jiným internetovým dotazníkům, byla důvodem k opuštění nedokončeného výzkumu nejspíše nechota sdělovat osobní informace, čemuž by nasvědčoval i fakt, že respondenti nejčastěji stránky dotazníku opouštěli při prvních demografických otázkách – věk, rodinný stav, vzdělání atd. Tento fakt je důležitý z hlediska etiky, respondenti měli po celou dobu výzkumu možnost vyplňování ukončit, přičemž jejich doposud zadané výsledky nebyly započítány. Procento respondentů, kteří předčasně ukončili vyplňování dotazníku, bylo cca 20 %, to je poměrně nižší číslo než u jiných internetových výzkumů, což bylo zmíněno výše. Je to dáno především tím, že předkládaný výzkum byl krátký, nenáročný a svým obsahem v podstatě populární povahy.

Předkládaný výzkum stojí na sebeposuzování, vystává tedy otázka stylizace, a to nejen vědomé, ale i nevědomé. Kromě toho, že lidé mají tendenci „ukazovat se v lepším světle“, tedy upravovat svou sebe prezentaci a podávat sociálně žádoucí odpověď, při posuzování vlastního vzhledu vstupuje do hry mnoho dalších faktorů (např. aktuálně pociťovaná pohoda, zkušenost ze sociálního okolí apod.), tedy ani neuvědomovaná stylizace není vyloučena. Tento fakt může být zdrojem nepřesnosti a zkreslení informací. Sebeuposuzovací dotazníky tak nejsou vhodnou metodou při vyšetřování, pokud nejsou v kombinaci s jinými testovými nebo klinickými metodami. Pro účely tohoto výzkumu, jehož cílem byl screening sebeposouzení a posouzení fyzické sexuální atraktivity postav, není nutné se domnívat, že by respondenti záměrně zkreslovali své odpovědi, zvláště proto, že se jednalo o anonymní šetření. Co se týká druhého limitu sebeposouzení, ve výzkumu byl kladen důraz na velký vzorek respondentů, aby byl omezen vliv intervenujících proměnných na jednotlivce.

Domníváme se, že naše zjištění jsou významná pro oblast sociální psychologie, ale také pro psychologii poradenskou a klinickou. Škála BOBR skýtá různé možnosti dalšího výzkumu, jehož potenciál není jen epistemologický, nýbrž především aplikace estetického hodnocení a sebeposouzení v různých oblastech života.



## LITERATURA

- Babbie, E. (2001). *The practice of social research*. USA: Wadsworth Pub Co.
- Barrett, L., Dunbar, R., Lycett, J. (2007). *Evoluční psychologie člověka*. Praha: Portál.
- Benesch, H. (2001). *Encyklopedický atlas psychologie*. Praha: Nakladatelství lidové noviny.
- Bulik, C. M., Wade, T. D., Heath, A. C., Martin, N. G., Stunkard, A. J., Eaves, L. J. (2001). Relating body mass index to figural stimuli: Population-based normative data for Caucasians. *International Journal of Obesity*, 25(10), 1517–1524.
- Calden, G., Lundy, R. M., Schlafer, R. J. (1959). Sex differences in body concepts. *Journal of Consulting Psychology*, 27, 115–222.
- Chatterjee, A., Thomas, A., Smith, S. E., Aguirre, G. K. (2009). The neural response to facial attractiveness. *Neuropsychology*, 23(2), 135–143.
- Cloutier, J., Heatherton, T. F., Whalen, P. J., Kelley, W. M. (2008). Are attractive people rewarding? Sex differences in the neural substrates of facial attractiveness. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(6), 941–951.
- Český statistický úřad (2012). Informační společnost v číslech. [Vyhledáno 23. 7. 2014 na [http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/C7002D34D3/\\$File/970512.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/C7002D34D3/$File/970512.pdf)]
- DeVito, J. A. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
- Duck, S. W. (1973). *Personal relationships and personal constructs: A study of friendship formation*. London: Wiley.
- Farková, M. (2009). *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada.
- Fialová, L. (2006). *Moderní body image: jak se vyrovnat s kultem štíhlého těla*. Praha: Grada.
- Fink, B., Penton-Voak, I. (2002). Evolutionary psychology of facial attractiveness. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 154–158.
- Fitness, J., Fletcher, G., Overall, N. (2007). Interpersonal attraction and intimate relationships. In M. A. Hogg, J. Cooper (Eds.), *Handbook of Social psychology*. London: Sage publications.
- Gardner, R., Jappe, L., Gardner, L. (2009). Development and validation of a new figural drawing scale for body image assessment: the BIAS-BD. *Journal Of Clinical Psychology*, 65(1), 113–122.
- Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod – zpracování dat*. Praha: Portál.
- Hewstone, M., Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Kábrt, J., Kábrt, J. Jr. (2001). *Lexicon medicum*. Praha: Galén.
- Langlois, J. H., Kalakanis, L., Rubenstein, A. J., Larson, A., Hallam, M. (2000). Maxims or myths of beauty? A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 126(3), 390–423.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Reips, U. D. (2002). Internet-based psychological experimenting. Five do and five don'ts. *Social science computer review*, 20(3), 241–249.
- Rubenstein, A. J., Langlois, J. H., Roggman, L. A. (2002). What makes a face attractive and why: the role of averageness in defining facial beauty. In G. Rhodes, L. A. Zebrowitz (Eds.), *Facial Attractiveness. Evolutionary, Cognitive, and Social Perspectives*. London: Ablex.
- Silberstein, L. R., Striegel-Moore, R. H., Timko, C., Rodin, J. (1986). Behavioral and psychological implications of body dissatisfaction: Do men and women differ? *Sex Roles*, 19(3–4), 219–232.
- Singh, D. (1993). Adaptive significance of female physical attractiveness: Role of waist-to-hip ratio. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 293–307.
- Snyder, M., Tanke, E. D., Berscheid, E. (1977). Social perception and interpersonal behavior: On the self-fulfilling nature of social stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(9), 656–666.
- Stephan, C. W., Langlois, J. H. (1984). Baby beautiful: Adult attributions of infant competence as a function of infant attractiveness. *Child Development*, 55(2), 576–585.
- Stunkard, A., Sorenson, T., Schulsinger, F. (1983). Use of the Danish Adoption Register for the study of obesity and thinness. In S. Kety, L. P. Rowland, R. L. Sidman, S. W. Matthysse (Eds.), *The genetics of neurological and psychiatric disorders / Research Publications – Association for Research in Nervous and Mental Disease* (115–120). New York: Raven Press.
- Šmahel, D., Veselá, M. (2006). Interpersonální atraktivita ve virtuálním prostředí. *Československá psychologie*, 50(2), 174–186.
- Thompson, M., Gray, J. (1995). Development and validation of a new body image assessment scale. *Journal of Personality Assessment*, 64(3), 258–269.
- Výrost, J., Slaměnik, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

## PERCEPTION OF ATTRACTIVENESS AND OWN BODY IMAGE

L. ŠRÁMKOVÁ, P. ÇAKIRPALOGLU, R. PROCHÁZKA

### ABSTRACT

This paper focuses on attractiveness as a social psychology phenomenon, which has a significant influence within social contact. The aim was to observe connections and differences in the assessment of attractiveness and own body image among men and women. As a research method we used our own scale entitled Basic Olomouc Body Rating (BOBR). A research sample included 5616 people. We hypothesized existence of a significant difference between the real and the ideal figure for men, respectively women; and the existence of a significant difference between the ideal figure and the figure marked as "the attractive man", respectively "the attractive woman". We used descriptive statistics and paired t-test. The results showed significant differences in the perception of real and ideal figures in both men and women. Men differ in their view on an ideal figure compared to an attractive ideal.

**Keywords:** attractiveness; body image; gender; BOBR

## WAHRNEHMUNG VON ATTRAKTIVITÄT UND DEM EIGENEN KÖRPERBILD

L. ŠRÁMKOVÁ, P. ÇAKIRPALOGLU, R. PROCHÁZKA

### ABSTRAKT

Diese Studie befasst sich mit Attraktivität als Phänomen der Sozialpsychologie, das großen Einfluss auf soziale Kontakte hat. Ziel ist es, die Beziehung und die Unterschiede in der Attraktivität und Körperbild bei Männern und Frauen zu bewerten. Als Forschungsmethode verwendeten wir unsere eigene Skala Basis Body Olomouc Rating (BOBR). In unserer Forschung haben wir eine Stichprobe von N = 5616 Menschen. Wir benutzten die Selbstselektion, gelegentliche Selektion und Schneeballmethode. Wir haben vier Hypothesen ermittelt und konzentrierten uns auf die Existenz eines signifikanten Unterschiedes zwischen der realen und der idealen Gestalt eines Mannes, der realen und der Idealfigur für Frauen; und das Vorhandensein eines signifikanten Unterschiedes zwischen der idealen Figur und der Figur als „attraktiver Mann“, bzw. „attraktive Frau“. Wir verwendeten deskriptive Statistiken und den gepaarten t-Test. Wir haben bestätigt, dass es signifikante Unterschiede in der Bewertung der realen und idealen Figur bei Männern und Frauen gibt. Männer unterscheiden sich in der Bewertung der Idealfigur und des attraktiven Ideals.

**Schlüsselwörter:** Attraktivität; Body Image; Gender; BOBR

*PhDr. Lenka Šrámková, Ph.D., se věnuje psychodiagnostice, policejní a dopravní psychologii. V disertační práci se zabývala aspekty rozhodování dopravních policistů. V současné době pracuje na Policejním prezidiu ČR. E-mail: lenka.sramkova@pcr.cz*

*Doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc., vyučuje na Katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Zaměřuje se hlavně na oblast sociální a personální psychologie, psychologické axiologie, vývojové neuropsychologie a politické psychologie. E-mail: panajotis.cakirpaloglu@upol.cz*

*PhDr. Mgr. Roman Procházka, Ph.D., působí na Katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Převážně se věnuje se problematice psychosomatické medicíny, psychofyzilogii a neurověd. E-mail: roman.prochazka@upol.cz*

Grantová podpora: SGS IGA FF\_2013\_038. Zpracování a vydání publikace bylo umožněno díky účelové podpoře na specifický vysokoškolský výzkum udělené roku 2013 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.



## SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI UČITELE JAKO DŮLEŽITÉ DETERMINANTY EFEKTIVNÍ INTERAKCE UČITEL–ŽÁK VE VÝUCE ANGLIČTINY NA STŘEDNÍ ŠKOLE

PETR DVOŘÁK

---

S rostoucím významem angličtiny nejen jako cizího, ale i jako mezinárodního dorozumívacího jazyka je stále větší pozornost věnována efektivitě cizojazyčné výuky. Příspěvek předkládá dílčí výsledky výzkumu, který přispívá k objasnění problematiky cizojazyčné výuky zkoumáním působení psychosociálních faktorů na efektivitu edukační interakce ve výuce angličtiny komunikační metodou. První část příspěvku stručně charakterizuje komunikační metodu v edukační interakci ve výuce angličtiny, aktéry této interakce a roli sociálních dovedností v profesní kompetenci učitele angličtiny. Druhá část prezentuje vybrané výsledky výzkumu edukačního stylu učitelů angličtiny a analýzu konkrétní interakce v jejich vyučovacích hodinách. Výsledky přináší podnětná zjištění týkající se působení sociálních dovedností učitele na efektivitu edukační interakce ve výuce angličtiny komunikační metodou.

**Klíčová slova:** sociální dovednosti; komunikační metoda; cizojazyčná výuka; angličtina; edukační interakce; edukační styl; edukační vztah; edukační řízení

### Úvodem

Současná doba je často označována jako éra komunikace a současná společnost jako „společnost vědění“. V dnešním globalizovaném světě roste význam ovládnutí cizích jazyků, zejména angličtiny. Společenské změny zároveň vedou ke změnám v nahlížení na učitelskou profesi (např. Helus, 2007; Štětovská, 2011). Učitel cizího jazyka musí obstát v mnohavrstvých interakcích cizojazyčné výuky, efektivně vstupovat, účastnit se a usměrňovat komunikační aktivity a poskytovat neustálou podporu žákům v učení se a osvojování si cílového jazyka. Provázanost sociálních dovedností s jazykovou výukou lze sledovat na několika úrovních a v různých souvislostech: jde o kurikulární dokumenty pro cizojazyčnou výuku (Lisabonské strategie, 2000; Memorandum o porozumění, 2006 atd.), české kurikulární dokumenty (např. Rámcové vzdělávací programy), pedagogicko-psychologická paradigmatu představovaná humanistickými přístupy k cizojazyčné výuce (Rogers, Freiberg, 1998; Moskovitzová, 1978) či koncept rozvoje jedince L. S. Vygotského (Vygotský, 2004; Kozulin et al., 2004), ve kterém hraje klíčovou úlohu dospělý – učitel při rozvíjení poznatků (ale též kognitivních procesů) i dovedností žáků (intelektové i sociální povahy). Lingvisticko-didaktické paradigma je tvořeno funkčně komunikačním přístupem k jazyku (Hymes, 1979; Richard-Amatová, 2010) a z něj vycházející komunikační metodou (Richards, Rodgers, 1986).

## 1. Edukační interakce učitel–žák ve výuce středoškolské angličtiny komunikační metodou

V cizojazyčné výuce komunikační metodou je učení se cizímu jazyku chápáno jako osvojování lingvistických prostředků k výkonu různých druhů funkcí (Richards, Rodgers, 1986). Role učitele a žáka se v cizojazyčném prostředí mění v závislosti na přístupu k vyučování, učení a osvojování jazyka. Lee a VanPatten uvádějí, že v tradičním pojetí cizojazyčné výuky je učitel autoritativním přenašečem informací a žák receptivní nádobou. S příchodem komunikační metody je učitel poskytovatelem komunikačních příležitostí a jeho důležitým úkolem je vstupovat do interakcí se žáky (Lee, VanPatten, 2003). Jedna z nejdůležitějších rolí učitele angličtiny je role poskytovatele cílového jazyka. Komunikační metoda úzce propojuje jazyk s jeho užitím v sociálním prostředí, v našem případě se školní třídou a interakčními procesy v ní probíhajícími (Choděra, 2006; Richard-Amatová, 2010; Scrivener, 2011).

Charakteristickým rysem dospívání je budování vlastní identity, vlastního „já“. Obzvláště v cizojazyčné výuce komunikační metodou je vztah mezi učitelem a žáky poněkud užší, učitel v komunikačních aktech vyjadřuje své názory a postoje na rozličná témata, předkládá konkrétní vzorce chování. Je poskytovatelem a modelem komunikace v cílovém jazyce (Betáková, 2010; Ellis, 1994; Choděra, 2006; Krashen, 1989; Richard-Amatová, 2010) a v pojetí Vygotského (1976) je důležitým dospělým. Efektivita cizojazyčného vyučování a celého edukačního procesu je výrazně závislá na učiteli. *„Čím víc však učitel porozumí interakci, čím lépe je učitel vybaven vědomostmi, dovednostmi i zkušenostmi, tím lépe a s větší jistotou může do těchto interakcí a sociálních vztahů vstupovat, aktivně v nich působit a případně je ovlivňovat ve prospěch rozvoje žáků a efektivitu vzdělávání“* (Gillernová, Šírová, 2012, s. 14).

Za faktory efektivního vyučování považujeme sociálně psychologické dispozice učitele jako schopnost srozumitelně prezentovat učivo, učitelovu citovou zralost, motivování žáků či způsobilost orientovat se v interakčních sekvencích se žáky a z jejich reakcí čerpat zpětnou vazbu pro svou pedagogickou činnost (Bidlová, 2005). Skutečnost, že cizí jazyk je prostředkem i cílem učení, výrazná dovednostní povaha cizojazyčné komunikace působí na všechny složky profesní kompetence učitele cizích jazyků – oborové, didaktické, diagnostické a sociální povahy. Sociální dovednosti se projevují v efektivitě komunikace (např. Bidlová, 2005; Fontana, 1994; Gillernová, Krejčová, 2012; Segrin, Gevertzová, 2003; Švec, 1998). V edukačních procesech chápeme sociální dovednosti jako učením získané předpoklady pro naplňování adekvátních školních interakcí, pro přiměřené poznávání a ovládání sebe i druhých a pro komunikaci a jednání s ostatními sociálními partnery v edukačním školním prostředí (Gillernová, 2009). Vedle základních druhů sociálních dovedností jako je humánní vztah k žákům, empatie, porozumění, snaha pomoci a kladný emoční vztah (Čáp, 2001), lze doplnit dovednost chovat se autenticky, akceptovat druhé, spolupracovat s druhými, rozpoznávat a analyzovat sociální situaci, v níž druhý potřebuje pomoc (Švec, 1998), dále naslouchání, odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních, podporování sebekontroly a seberegulace, rozvíjení sebedůvěry, porozumění neverbálním projevům jedince, respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí, rozvíjení zodpovědnosti za sebe a za sociální prostředí, umění pochválit, vedení ke spolupráci, zvládání konfliktních situací (Gillernová, 2009).

Z uvedené konkretizace sociálních dovedností je evidentní, jakého významu tyto dovednosti nabývají v cizojazyčné výuce: učitelé i žáci se setkávají s různými typy „jinakosti“, ať už kulturní, náboženské, politické či názorové. Výuka komunikační metodou klade velké nároky na schopnost otevřeně vyjadřovat, hodnotit a přijímat názory druhých, umět se vcítit do vnímání a chápání ostatních, diagnostikovat příčiny úspěchu/neúspěchu, rozkrýt důvody, proč žáci nekomunikují, umět nalézat podnětná témata komunikačních aktivit. Efektivní učitel cizího jazyka musí rovněž vynikat neutuchající touhou hledat a aplikovat nové didaktické postupy a metody. Tento typ výuky klade rovněž velké nároky na reflexi vlastní práce, na potřebu být si jistý sám sebou, schopnosti vyrovnat se s vlastními chybami a čelit kritice. Z toho, co zde bylo řečeno, vyplývá, že sociální dovednosti jsou nedílnou součástí učitelovy profesní kompetence (Bidlová, 2005; Čáp, 2001; Gillernová, Šírová, 2012; Švec, 1998). Sociální dovednosti netvoří pouhý doplněk ostatních skupin profesních dovedností (oborových, didaktických či diagnostických), ale jsou přímo předpokladem jejich efektivního a tvořivého naplňování (Gillernová, 2009). Pro cizojazyčnou výuku lze pojetí sociálních dovedností sumarizovat jako způsobilost kódovat a dekodovat signály verbální a neverbální komunikace, jejich sdílení a usměrňování ve prospěch efektivního vyjednávání významu.

## **2. Výzkum edukačních interakcí učitel–žák ve výuce angličtiny komunikační metodou**

### **2.1 Cíle výzkumu**

**Cílem výzkumu** je analyzovat interakce mezi učitelem a žáky během vyučování angličtiny a objasnit roli **sociálních dovedností učitele v edukační interakci učitel–žák ve výuce angličtiny komunikační metodou na střední škole**. Výuka angličtiny jako cizího jazyka komunikační metodou je interpersonálně náročná, interakčně bohatá, vyžadující celou škálu oborových, diagnostických, didaktických i sociálních dovedností učitele. V první části výzkumu zkoumáme sociální dovednosti učitele v rámci jeho edukačního stylu. Edukační či vyučovací styl leží v samém srdci interpersonálního vztahu mezi žákem a učitelem (Wright, 1987). Důležitou proměnnou vyučovacího stylu učitele jsou právě sociální dovednosti. Jejich rozvíjením se samotný edukační styl učitele může příznivě rozvíjet či měnit (Gillernová, Šírová, 2012). Výsledky výzkumů provedených na druhém stupni základních škol a vybraných typech škol středních poukazují, že nejvíce je žáky oceňováno působení učitelů charakterizované silným edukačním vedením a příznivým vztahem (Čáp, 2001; Gillernová, 2009; Krejčová, 2011; Kyriacou, 2007). Ve druhé části výzkumu se zaměřujeme na analýzu třídní interakce v cizojazyčné výuce a zjišťujeme, **jak se učitelův edukační styl odráží v konkrétní interakci s žáky a jak je jeho edukační působení žáky přijímáno**.

### **2.2 Metody výzkumu**

Výzkumný projekt má kvantitativně-kvalitativní povahu. První část empirického šetření byla realizována formou dotazníkového šetření, druhá využívá metodu strukturovaného pozorování, zaměřeného na předem stanovené druhy a kategorie jevů (Gavora, 2010). Empirické šetření směřované ke dvěma středoškolským učitelům angličtiny mělo

charakter výzkumu kvalitativního. Design výzkumu učitelů lze chápat jako případovou studii. Nepřímé pozorování bylo zprostředkováno videozáznamem z důvodu jeho nesporných přínosů: „*spolehlivost, trvanlivost, komplexnost a bohatost videodat, a také fakt, že umožňují kombinaci kvalitativních a kvantitativních přístupů, interaktivní a multiperspektivní analytické postupy*“ (Najvar et al., 2011, s. 161).

### 2.3 Výzkumný soubor a jeho popis

V této studii je prezentovaná část výzkumu rozsáhlejšího výzkumného šetření, které proběhlo na dvou středních školách – gymnáziu a střední odborné škole – a kterého se zúčastnilo celkem 5 učitelů angličtiny a jejich 64 žáků. Zde uvádíme analýzu působení dvou učitelů gymnázia, jejichž edukační styl byl žáky percipován nejrozdílněji z celé skupiny sledovaných učitelů:

Učitel B – muž, 29 let, 4 roky pedagogické praxe, aprobovaný, nerodilý mluvčí cílového jazyka, učitel ve 2. ročníku čtyřletého gymnázia (8 žáků, z nich 7 dívek ve věku od 17 do 18 let). Učitel C – muž, 30 let, 7 let pedagogické praxe, aprobovaný, rodilý mluvčí cílového jazyka, učitel ve 3. ročníku čtyřletého gymnázia (14 žáků, z nich 11 dívek ve věku od 18 do 20 let).

Angličtina je v obou třídách prvním cizím jazykem a jazyková úroveň podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky je B1 a B2.

### 2.4 Výzkum edukačního stylu učitelů angličtiny

Výuka angličtiny komunikační metodou je interakčně bohatá a vyžaduje od učitele vytvářet podnětné komunikační příležitosti, které jsou realizovány za neustálé podpory a povzbuzování učitele. Zároveň však učitel musí naplňovat vzdělávací cíle a klást na žáky požadavky, které žáky stimulují a vedou k jejich rozvoji. Míra těchto požadavků má jít ruku v ruce s určitou mírou autonomie a volnosti, která poskytuje žákům jistou komunikační svobodu v cizojazyčném vyučování. Vhodným nástrojem zjišťování edukačního stylu učitele je tedy dotazník Žák o učiteli (ŽoU), vytvořený Gillernovou (2009) a jejími spolupracovníky na katedře psychologie FF UK v Praze. Dotazník vychází z dimenzionálního modelu interakce dospělých a dětí, sleduje jak dimenzi edukačního vztahu (projevy kladné a záporné komponenty), tak dimenzi edukačního řízení (sestavující z komponenty požadavků a volnosti), pracuje s vyjádřením samotných žáků, s tím jak na ně konkrétní učitel působí. Těžiště dotazníku tvoří 60 položek – vyjádření a tvrzení popisujících konkrétní situaci, která charakterizuje různé interakce učitele a žáka. Na čtyřbodové škále likertovského typu označí žák variantu, která podle něj nejlépe vyjadřuje to, jak on sám reflektuje konkrétního učitele. Ke každé ze čtyř uvedených komponent (kladné a záporné v dimenzi edukačního vztahu a komponentách požadavků a volnosti v dimenzi edukačního vedení) se vztahuje 15 položek dotazníku. Hrubý skór každé ze čtyř komponent představuje kvantitativní údaj, je neváženým součtem bodového hodnocení příslušných položek každé komponenty. Čím vyšší hodnota hrubého skóru se objeví, tím výraznější jsou projevy dané komponenty. Při zpracování výsledků dotazníku lze získat kombinaci jednotlivých komponent v obou dimenzích také kategoriální proměnné vymezující dimenzi edukačního vztahu a dimenzi edukačního řízení. Uvedený postup směřuje k definování modelu šesti edukačních stylů učitele (tab. 1). Z hlediska dimenze edukačního vztahu tento model rozlišuje kladný vztah – s výraznějšími projevy kladné komponenty, ostatní formy edukačního vztahu (non-kladný) s převažujícími charakteristikami záporného



vztahu. Rozdělení kategorií edukačního řízení rozlišuje silné a střední řízení – s vyššími hodnotami požadavků, rozporné řízení – zahrnující vysokou nebo nízkou míru požadavků i volnosti zároveň, slabé řízení – s převažujícími projevy komponenty volnosti.

Tabulka 1 *Kombinační kategorie edukačních charakteristik interakce učitele a žáka*

Edukační charakteristiky interakce učitele a žáka	Kladný vztah	Non-kladný vztah
Silné a střední řízení	1	2
Rozporné řízení	3	4
Slabé řízení	5	6

## 2.5 Sběr a zpracování dat

Dotazníky byly distribuovány ve školních třídách na gymnáziu v únoru 2012. Žáci reflektovali působení konkrétního učitele angličtiny, dotazník byl distribuován autorem této studie za přítomnosti hodnoceného učitele. Žáci vyplňovali dotazníky anonymně a datová ztráta nepřevýšila 1,5 %. Veškeré zpracování dat probíhalo mimo školu, ve které žáci dotazníky vyplňovali. Data byla analyzována porovnáním jednotlivých skupin aritmetickým průměrem, mediánem a směrodatnou odchylkou. Porovnání dat bylo provedeno mezi jednotlivými učiteli na příslušných školách a studenty, bylo také přihlédnuto k pohlaví studenta. Vyhodnocení bylo provedeno statistickými výpočty v programu MS Office.

## 2.6 Výsledky výzkumu edukačního stylu učitelů angličtiny

Na základě hrubého skóru kladné a záporné komponenty lze stanovit edukační vztah, který vyjadřuje kvalitu jedné z dimenzí edukační interakce učitele a žáků. Tabulky 2 a 3 ukazují, jak byli sledovaní učitelé reflektováni v této kvalitativní proměnné – rozlišujeme záporný, rozporný a střední edukační vztah, který pak sloučíme od vztahu tzv. non-kladného, kladný vztah je uveden samostatně.

Z tabulky 2 vyplývá, že nadpoloviční většina dívek hodnotí učitelův edukační vztah jako jiný než kladný, a to nejen jako střední, ale i jako záporný. Jediný chlapec ve skupině hodnotí edukační vztah jako střední. Tabulka 3 dokladuje, že většina žáků hodnotí edukační vztah učitele C jako kladný, jen jedna dívka ho hodnotí jako střední.

Tabulka 2 *Analýza edukačního vztahu učitele B*

Edukační vztah učitele B	Non-kladný	Kladný	Celkem
Dívky	50,0 % (4)	37,5 % (3)	87,5 % (7)
Chlapci	12,5 % (1)	0,0 % (0)	12,5 % (1)
Celkem	62,5 % (5)	37,5 % (3)	100,0 % (8)

Tabulka 3 *Analýza edukačního vztahu učitele C*

Edukační vztah učitele C	Non-kladný	Kladný	Celkem
Dívky	7,1 % (1)	71,4 % (10)	78,6 % (11)
Chlapci	0,0 % (0)	21,4 % (3)	21,4 % (3)
Celkem	7,1 % (1)	92,9 % (13)	100,0 % (14)

Druhou proměnnou, kterou lze získat při zpracování výsledků dotazníku, je dimenze edukačního řízení, která je výsledkem kombinace komponenty požadavků a volnosti. Rozlišujeme řízení slabé, rozporné, střední a silné. Jednotlivé formy edukačního řízení, které reflektují žáci sledovaných učitelů, uvádějí tabulky 4 a 5. Žáci vnímají edukační řízení učitele B (tab. 4) převážně jako silné a nejsou zde signifikantní rozdíly mezi dívkami a chlapci. Edukační řízení učitele C (tab. 5) není oproti učitelu B vnímáno tak jednoznačně, to zejména platí pro dívky.

Tabulka 4 Analýza edukačního řízení učitele B

Edukační řízení učitele B										
	Slabé		Rozporné		Střední		Silné		Celkem	
<b>Dívky</b>	0	0,0 %	1	12,5 %	0	0,0 %	6	75,0 %	7	87,5 %
<b>Chlapci</b>	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	1	12,5 %	1	12,5 %
<b>Celkem</b>	0	0,0 %	1	12,5 %	0	0,0 %	7	87,5 %	8	100,0 %

Tabulka 5 Analýza edukačního řízení učitele C

Edukační řízení učitele C										
	Slabé		Rozporné		Střední		Silné		Celkem	
<b>Dívky</b>	2	14,3 %	1	7,1 %	2	14,3 %	2	42,9 %	11	78,6 %
<b>Chlapci</b>	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	21,4 %	3	21,4 %
<b>Celkem</b>	2	14,3 %	1	7,1 %	2	14,3 %	2	64,3 %	14	100,0 %

Kombinací obou dimenzí, edukačního vztahu a edukačního řízení, vymezujeme typy edukačních stylů (tab. 1), z nichž každý vyjadřuje poněkud odlišné podmínky pro edukační interakci učitele a žáků. Učitele B (tab. 6) a C (tab. 7) žáci vnímají odlišně:

Tabulka 6 Analýza edukačních stylů učitele B

Edukační styl	Učitel B			
		D	Ch	Celkem
		7	1	8
<b>Kladný vztah a silné řízení</b>	1	42,9 % (3)	0,0 % (0)	37,5 % (3)
<b>Záporný, střední a rozporný vztah a silné řízení</b>	2	42,9 % (3)	100,0 % (1)	50,0 % (4)
<b>Záporný, střední a rozporný vztah a rozporné a střední řízení</b>	4	14,3 % (1)	0,0 % (0)	12,5 % (1)

Edukační styl učitele B je hodnocen nejen typem 1 a 2, ale i typem 4. Větší variabilitu v hodnocení vykazují i v tomto případě dívky.

Tabulka 7 Analýza edukačních stylů učitele C

Edukační styl		Učitel C		
		D	Ch	Celkem
		11	3	14
<b>Kladný vztah a silné řízení</b>	1	72,7 % (8)	100,0 % (3)	78,6 % (11)
<b>Záporný, střední a rozporný vztah a rozporné a střední řízení</b>	4	9,1 % (1)	0,0 % (0)	7,1 % (1)
<b>Kladný vztah a slabé řízení</b>	5	18,2 % (2)	0,0 % (0)	14,3 % (2)

Zatímco chlapci hodnotí edukační styl učitele C konzistentně jako kladný se silným řízením, dívky se ve svém hodnocení liší a jedna ho hodnotí jako styl jiný než kladný s rozporným či středním řízením a dvě jako kladný se slabým řízením.

Shrneme-li výsledky výzkumu edukačního stylu učitelů, vysokého pásma kladné komponenty edukačního vztahu dosahuje v průměrných hodnotách učitel C, učitel B dosahuje středního pásma této komponenty. Co se týká záporné komponenty, učitel C dosahuje nízkého pásma a učitel B pásma středního. Celkově se tedy učitel B řadí na spodní hranici středního edukačního vztahu a učitel C do kladného edukačního vztahu. Co se týká edukačního řízení, vysokého hrubého skóru komponenty požadavků dosahuje jak učitel B tak C. Nízkého hrubého skóru komponenty volnosti dosahuje učitel B a středního učitel C. Edukační styl učitele B se vyznačuje středním edukačním vztahem a silným edukačním řízením, učitele C je edukační styl charakteristický kladným edukačním vztahem a silným edukačním řízením.

Popis výsledků edukačního stylu učitelů B a C v reflexi žáků představuje základní situaci, ve které probíhají edukační interakce učitelů a žáků, která je důležitá pro posouzení jejich efektivity ve výuce angličtiny. Další část výzkumu tyto skutečnosti podrobněji analyzuje.

## 2.7 Výzkum konkrétní interakce učitel–žák ve výuce angličtiny

Ve druhé části výzkumu odpovíme na otázky: Jak se učitelův edukační styl odráží v jeho konkrétní interakci s žáky a jak je jeho edukační působení žáky přijímáno? Konkrétněji: Do jaké míry je učitelovo působení dominantní a do jaké míry kooperativní, tj. podporující vzájemnou interakci se žáky? Jak žáci přijímají učitelovy projevy chování, do jaké míry jsou jejich reakce na učitelovo působení kladné či záporné? Jaká je míra vlivu učitele a jaká je žakovská odezva na učitelovo působení? Pro výzkum třídních interakcí jsme zvolili Typologicko interakční výzkumnou techniku (TIVT) vytvořenou J. Pelikánem (2011) jako pozorovací techniku pro zjišťování vybraných proměnných pedagogického působení učitele na žáka. Tato technika vykazovala solidní hodnoty reliability a obsahové validity (koeficient reliability byl pro index interakce naměřen od 0,61 a pro index pedagogické polarity a interakce až po 0,79) a byla pro náš výzkum vhodná. Cenné je, že jde o pozorování v přirozených podmínkách školních interakcí mezi učitelem a žáky. TIVT sleduje jevy rozčleněné do 25 pozorovaných a jednoduše zaznamenaných segmentů, tříděných do 3 kategorií charakterizujících konkrétní typ chování učitele. Prvních 10 položek charakterizuje dominantní chování učitele, dalších 5 položek projevy jeho neutrálního chování a následujících 10 položek charakterizuje segmenty kooperativního chování učitele. Těchto 25 sledovaných projevů chování učitele

je zachyceno v záznamovém archu na vertikále, na horizontále jsou zaznamenány reakce žáků na chování učitele, a to jak ve verbální, tak v neverbální podobě.

Pro potřeby výzkumu jsme pozorování zjednodušili a nerozlišovali, zda byl kontakt zaměřen na jednotlivce nebo celou třídu. Reakce jsou klasifikovány následujícím způsobem:

- S – otevřený, zjevný souhlas, potenciální souhlas,
- Nr – neutrální reakce, nezájem, apatie,
- N – potenciální nesouhlas, otevřený nesouhlas, odpor,
- Nč – neurčeno (pozorovateli se nepodařilo reakci zachytit).

Zjištěním četností kooperativních a dominantních kontaktů lze vytvořit souhrnné tzv. indexy pedagogické polariry charakterizující převažující typ pedagogického působení učitele na kontinuu mezi polaritami dominantního a kooperativního přístupu, dále index interakce zařazující na druhé straně reakce žáků na kontinuu od jednoznačného souhlasu až po naprosté odmítání učitele a index odezvy, jež nás informuje o tom, jakou odezvu vyvolává učitel v žácích, aniž stanoví, zda jde o odezvu pozitivní nebo negativní.

Index pedagogické polariry je stanoven podle vzorce:

$$I_{pp} = \frac{(\sum D - \sum I)}{N}$$

kde  $\sum D$  je součtem všech dominantních,  $\sum I$  pak součtem všech kooperativních kontaktů a  $N$  je celkový součet všech pozorovaných kontaktů (včetně neutrálních). Kontinuum se pohybuje od  $-1$  (krajně kooperativní) do  $+1$  (krajně dominantní) typ jednání učitele (Pelikán, 2011).

Index interakce podle vzorce:

$$I_i = \frac{(\sum O_s + \sum P_s) - (\sum P_n + \sum O_n)}{N}$$

kde byl součet všech nesouhlasných reakcí odečtený od součtu všech souhlasných reakcí a lomen součtem všech kontaktů (tedy i neurčených). Tento součet reakcí se tedy rovnal součtu všech kontaktů z předcházejícího vzorce. Kontinuum se opět pohybuje od  $-1$  (krajně negativní reakce žáků) po  $+1$  (jednoznačné přijetí žáky) (Pelikán, 2011).

Index odezvy lze vypočítat podle vzorce:

$$I_{od} = \frac{(\sum Nr)}{N}$$

kde  $\sum Nr$  je součtem všech neutrálních reakcí a  $\sum N$  je součtem všech zjištěných reakcí. Hodnoty se pohybují od 0 do  $+1$ , čím je hodnota vyšší, tím svědčí o menším vlivu učitele, o větší lhostejnosti žáků k jeho působení a naopak (Pelikán, 2011).

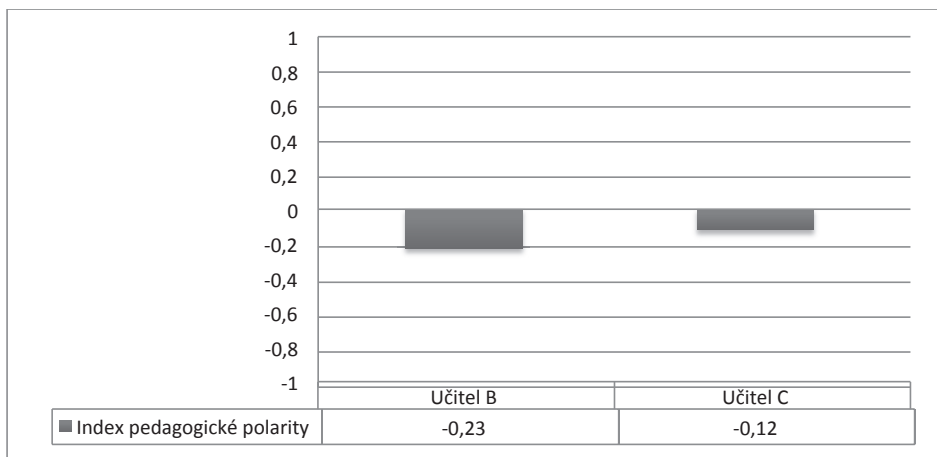
## 2.8 Sběr a zpracování dat ve druhé části výzkumu

Základním postupem získávání dat pro metodu TIVT je participační pozorování doplněné analýzou videozáznamů dvou běžných hodin angličtiny sledovaných učitelů B a C. Výzkum byl realizován v únoru 2012. Kameraman společně s autorem této práce natáčeli celou vyučovací hodinu angličtiny sledovaných učitelů, přičemž kameraman natáčel ze zadní části třídy především učitele a autor této práce především žáky z přední části školní třídy. Pro přesnost a validitu hodnocení záznamů byly analyzovány oba videozáznamy ze dvou kamer odděleně, dále byl vytvořen i videozáznam spojující záznamy z obou kamer.

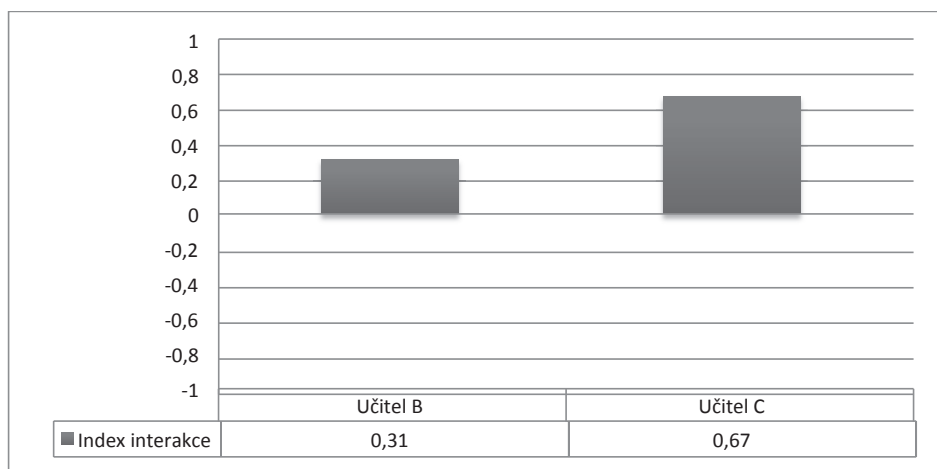
Natáčení probíhalo v jiné dny než pondělí a pátek a v jiné vyučovací hodiny než první a poslední. V našem výzkumu obě kamery natáčely celou vyučovací hodinu a pro výzkum bylo vybráno 10 minut, ve kterých byla interakce mezi učitelem a žáky nejintenzivnější. Při analýze jsou sledované jevy zaznamenávány čárkovací metodou do záznamového archu. Analýzu provádí dva na sobě nezávislí a proškolení hodnotitelé, kteří posléze výsledky porovnají, a je žádoucí dosáhnout minimálně 90% shody. Jednotky, na kterých se hodnotitelé neshodnou, jsou označeny jako neurčené.

## 2.9 Výsledky výzkumu konkrétní interakce učitel – žák ve výuce angličtiny pomocí TIVT

Analýzou videozáznamů jednotlivých hodin angličtiny jsme získali zastoupení jednotlivých typů kontaktů a reakcí, ze kterých byly vytvořeny souhrnné indexy pedagogické polarity, interakce a odezvy pro učitele B a C (graf 1, 2, 3).



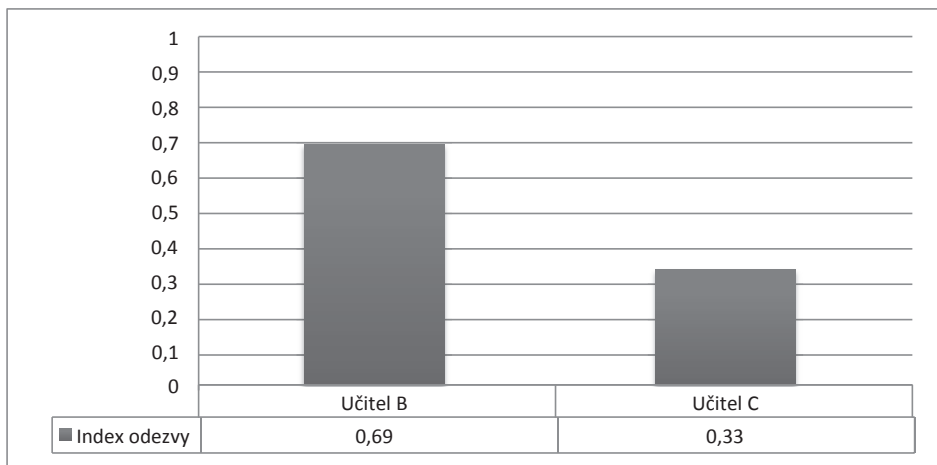
Graf 1 Index pedagogické polarity



Graf 2 Index interakce

Z grafu 1 je patrné, že analyzovaní učitelé se pohybují v záporných hodnotách, což do určité míry reflektuje požadavky cizojazyčné výuky, s dostatečným množstvím kooperativních kontaktů učitele, ale zároveň silným vedením. Výrazně vyšší míru kooperace vykazuje učitel B, což značí vyšší počet kooperativních kontaktů.

Index interakce (graf 2) ukazuje žákovské reakce na učitelovy kontakty. Výsledky ukazují, že oba sledovaní učitelé se nachází v kladných hodnotách indexu, což značí pozitivní přijetí učitelových kontaktů (stylů interakce) ze strany žáků. Rozdíly mezi oběma sledovanými učiteli však dosahují poměrně vysokých hodnot. Zaznamenané pozitivní žákovské reakce na kontakty učitele C vykazují více jak dvojnásobné hodnoty než u učitele B.



Graf 3 *Index odezvy*

Index odezvy značí míru vlivu učitele. Jak je zřejmé z grafu 3, jeho hodnoty se pohybují na škále od 0 do +1, přičemž čím vyšší je hodnota, tím byl naměřen větší počet neutrálních reakcí žáků, z čehož vyplývá menší vliv učitele a větší lhostejnost žáků k učitelovu působení. Nejnižších hodnot ze sledovaných učitelů dosahuje učitel C, což vypovídá o nejvyšší míře jeho vlivu a nejnižší míře neutrálních reakcí žáků. Nejvyšší hodnota byla naměřena u učitele B, což vypovídá o nejmenším vlivu a zvýšené lhostejnosti žáků k jeho působení.

Shrneme-li výsledky druhé části výzkumu zaměřené na výzkum edukační interakce ve výuce angličtiny komunikační metodou, vykazují oba sledovaní učitelé B i C příznivé hodnoty v indexu pedagogické polarity, tj. vysoké míry kooperace. Hodnoty jejich pedagogické polarity jsou v záporných číslech ( $-0,23$  pro učitele B a  $-0,12$  pro učitele C), což značí převažující kooperativní projevy chování. Další sledovanou kategorií byl index interakce – sledovaní učitelé se pohybují v kladných hodnotách, což je příznivé pro cizojazyčnou výuku, protože to značí kladné přijetí učitelových kontaktů. Výrazně pozitivní přijetí jsme zaznamenali u učitele C (index  $0,67$ ), což pravděpodobně souvisí s příznivější reflexí žáků projevovaného edukačního vztahu.

Ve třetí kategorii, která měří index odezvy, tzn. míru vlivu učitele, dosahuje nejvyšších hodnot učitel B, což značí nejvyšší míru lhostejnosti ze strany žáků. Naopak nejnižší hodnotu vykazuje učitel C. Tento výsledek znamená nejvyšší míru vlivu na žáky a nejmenší

míru jejich lhostejnosti k jeho působení ze sledovaných učitelů. Domníváme se, že se tak opět potvrzují v případě učitele C příznivé projevy kladného edukačního vztahu.

Porovnáním všech tří kategorií získáváme zajímavé výsledky. Z důvodu vyšší míry pedagogické polarity u učitele B, to znamená nejvyššího počtu kooperativních projevů chování, by se dalo předpokládat, že bude dosahovat i vyšší míry indexu interakce a nižší míru indexu odezvy. Nicméně je tomu právě naopak. V obou kategoriích dosahuje ze všech sledovaných učitelů nejméně pozitivní výsledky. Oproti tomu učitel C, který vykazuje také nízkou míru indexu pedagogické polarity (kooperativní projevy chování převažují nad dominantními), dosahuje nejvyšších hodnot v indexech interakce i odezvy. U učitele C byla rovněž zaznamenána vyšší různorodost jednotlivých 10 jevů tvořících kategorii kooperativních projevů chování učitele než u učitele B. Z 10 typů bylo v analyzovaném úseku zaznamenáno 6 typů u učitele C (shovívavost, pochvala, souhlas, akceptace, participace, zájem o žáky, humor), u učitele B jen 4 (pochvala, akceptace, participace, humor). U učitele C byl rovněž zaznamenán výrazně vyšší počet projevů humoru (10) oproti učitelu B (3). Z výsledků lze usuzovat, že učitelovy kooperativní projevy chování, jejich četnost a různorodost do značné míry ovlivňují vnímání učitelova edukačního působení ze strany žáků. Kooperativní projevy učitelova chování, které lze v mnohém propojit právě s jeho sociálními dovednostmi, rovněž výraznou měrou determinují míru zapojení žáků do cizojazyčné interakce, a tím i celou efektivitu cizojazyčné edukace.

## Diskuze a závěr

Výsledky dokladují, že výuka cizího jazyka komunikační metodou je psychosociálně složitá aktivita, ve které nestačí pouze žákům poskytovat dostatečný počet komunikačních příležitostí. Jak ukazují výsledky výzkumu, u obou uváděných učitelů byla zaznamenána vysoká míra kooperativních projevů chování učitele vybízejících k cizojazyčné komunikaci, ovšem jejich akceptace ze strany žáků byla značně odlišná. V indexu interakce, který odráží žákovské reakce na učitelovy kontakty od krajně negativních reakcí až po jednoznačné přijetí, dosahuje nejnižší hodnoty učitel B a nejvyšší hodnoty učitel C. Učitel B je tedy nejméně pozitivně přijímán žáky a naopak učitel C nejlépe ze skupiny sledovaných učitelů. Učitel C dosahuje také nejnižší hodnoty v indexu odezvy, která značí nejvyšší míru vlivu učitele ze skupiny sledovaných učitelů. Naopak nejvyšší hodnoty, tj. největší míru neutrálních reakcí žáků a tím pádem nejmenší vliv, vykazuje učitel B. Jsou tak doplněny či rozvinuty výsledky dotazování žáků na edukační styly učitele. Shrneme-li uvedená zjištění, učitel C, jehož edukační vztah byl žáky vnímán velmi pozitivně, vykazuje nejpříznivějších hodnot v indexu interakce i odezvy a druhé nejlepší hodnoty v indexu pedagogické polarity. Naopak učitel B, který byl žáky reflektován nejméně příznivě v dimenzi edukačního vztahu v námi sledované skupině učitelů, vykazuje nejméně pozitivní hodnoty v indexu interakce a indexu odezvy, ovšem nejpříznivějších hodnot v indexu pedagogické polarity. Z uvedených zjištění se jeví žádoucí si klást otázku, co je příčinou skutečností, že nejvyšší naměřený počet kooperativních projevů chování u učitele B nevede k výrazně lepším výsledkům v indexech interakce a odezvy. Kooperativní chování by mělo vést k pozitivním žákovským reakcím a stimulovat jejich komunikační aktivitu v cizím jazyce. Tento předpoklad se však u učitele B nenaplnuje. Uvedená zjištění lze připsat složitosti edukačních vztahů a procesů v školních interakcích. Ukazuje se, že

sociální dovednosti učitele, které tvoří jednu ze stěžejních složek edukačního stylu učitele, významným způsobem determinují edukační interakci učitel–žák ve výuce angličtiny jako cizího jazyka komunikační metodou a tím i efektivitu celého procesu učení a osvojování cílového jazyka.

---

## LITERATURA

- Betáková, L. (2010). *Discourse and interaction in English language teaching*. Praha: UK.
- Bídllová, E. (2005). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. Praha: FF UK.
- Čáp, J. (2001). Psychologie výchovy. In J. Čáp, J. Mareš (Eds.), *Psychologie pro učitele* (245–362). Praha: Portál.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fontana, D. (1994). *Social skills at work*. New York: Routledge.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gillernová, I., Šírová, E. (2012). Sociální dovednosti ve prospěch edukačních aktivit. In I. Gillernová, L. Krejčová (Eds.) (2012), *Sociální dovednosti ve škole* (55–63). Praha: Grada.
- Gillernová, I. (2009). *Edukační interakce dospělých a dětí*. Praha: FF UK.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Hymes, D. H. (1979). On Communicative Competence. In Ch. Brumfit, K. Johnson, *The communicative approach to language teaching* (5–26). Oxford: Oxford University Press.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., Miller, S. M. (2004). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1989). *Language acquisition and language education*. London: Prentice Hall International.
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.
- Kyriacou, Ch. (2007). *Essential teaching skills*. London: Nelson Thornes.
- Lee, J. F., Van Patten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. Boston: McGraw-Hill.
- Lisabonské strategie (2000). [http://ec.europa.eu/ceskarepublika/abc/policies/art2377\\_cs.htm](http://ec.europa.eu/ceskarepublika/abc/policies/art2377_cs.htm) [cit. 2014-12-07].
- Memorandum o porozumění (2000). [msmt.cz/vedaavyzkum/.../mou\\_cz\\_6rp\\_nal.doc](http://msmt.cz/vedaavyzkum/.../mou_cz_6rp_nal.doc) [cit. 2015-01-10].
- Moskowitz, G. (1978) *Caring and sharing in the foreign language class: a sourcebook on humanistic techniques*. Boston: Heinle.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Rámcový vzdělávací program pro obor středního odborného vzdělávání. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-os> [cit. 2015-01-10].
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-gymnazia> [cit. 2015-01-10].
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Richard-Amato, P. A. (2010). *Making it happen: from interactive to participatory language teaching: evolving theory and practice*. New York: Pearson Education.
- Richards, J. C., Rodgers, T., S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Rogers, C. R., Freiberg, J., H. (1998). *Sloboda učit sa*. Modra: Persona.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: the essential guide to English language teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- Segrin, C., Gevertz, M. (2003). Methods of Social Skills Training and Development. In J. O. Greene, R. Brant (Eds.) (2003), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (135–176). Hoboken: Lawrence Erlbaum Associates.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štětovská, I. (2001). Proměny světa školy. In I. Gillernová, M. Rymeš, V. Kebza, *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí* (135–152). Praha: Grada.



Vygotský, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.  
Vygotský, L. S., Průcha J. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.  
Wright, T. (1987). *Roles of teachers and learners*. New York: Oxford University Press.

## **TEACHERS' SOCIAL SKILLS AS FUNDAMENTAL DETERMINANTS OF EFFICIENT INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN ENGLISH LESSONS AT SECONDARY SCHOOL**

P. DVOŘÁK

### **ABSTRACT**

English gets still more relevance as a foreign language as well as an international communication language and thus, the efficiency of its education has also gained more attention. The paper presents partial results of a research study which surveyed an impact of psycho-social factors on the efficiency of educational interactions in English lessons conducted by communication method. The first part of the paper summarizes main principles of the communication approach in English lessons, participants of such interactions, and a role of social skills as a part of professional competences of English teachers. The second part introduces results of English teachers' educational styles and an analysis of particular interactions in their lessons. The outcomes show how teachers' social skills affect educational interactions in English lessons conducted by communication method.

**Keywords:** social skills; communication method; foreign language learning; English; educational interaction; educational style; educational relationship; educational conduct

## **SOZIALE FÄHIGKEITEN DER LEHRER ALS WICHTIGE DETERMINANTEN DER EFFEKTIVEN LEHRER – SCHÜLER INTERAKTION IM ENGLISCHUNTERRICHT AN DER MITTELSCHULE**

P. DVOŘÁK

### **ABSTRAKT**

Mit der wachsenden Bedeutung von Englisch als Fremdsprache, die auch als internationale Sprache dient, wird zunehmende Aufmerksamkeit der Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts gewidmet. Der Beitrag stellt Teilergebnisse unserer Studie vor, die zur Klärung der Probleme des Fremdsprachenunterrichts beitragen will. Wir untersuchen die Wirkung von psychosozialen Faktoren auf die Effektivität der pädagogischen Interaktion im Englischunterricht, bei dem die Kommunikationsmethode benutzt wird. Der erste Abschnitt beschreibt kurz die Kommunikationsmethode der pädagogischen Interaktion im Englischunterricht, weiter werden die Akteure dieser Wechselwirkung vorgestellt und die Rolle der sozialen Kompetenzen in der Fachkompetenz der Englischlehrer diskutiert. Im zweiten Teil werden Ergebnisse der Studie zum Erziehungsstil der Englischlehrer präsentiert und Analysen von spezifischen Wechselwirkungen in ihrem Unterricht präsentiert. Ergebnisse liefern uns aufschlussreiche Informationen über die Auswirkungen von sozialen Kompetenzen der Lehrer auf die Effektivität der pädagogischen Interaktion im Englischunterricht.

**Schlüsselwörter:** soziale Kompetenz; Kommunikationsmethode; Fremdsprachenunterricht; Englisch; pädagogische Interaktion; Erziehungsstil; Bildungsmanagement

*Mgr. Petr Dvořák, Ph.D., Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra anglistiky.  
E-mail: pdvorak@pf.jcu.cz*



## KLINICKÁ SUPERVIZE OČIMA ÚČASTNÍKŮ – ZKUŠENOST Z PROSTŘEDÍ ONKOLOGICKÉHO OŠETŘOVATELSTVÍ

MARIE ZÍTKOVÁ, MIROSLAVA JEŽOVÁ, JANA ŠPAČKOVÁ

---

Pro ošetřovatelství supervize představuje významný nástroj rozvoje a vzdělávání pracovníků s cílem umožnit jim organizovanou příležitost k reflexi. Hlavní výzkumnou otázkou realizovaného kvalitativního výzkumu bylo objasnění širšího kontextu zkušeností u nelékařských zdravotnických pracovníků (dále NLZP) pracujících v oboru onkologie v souvislosti s účastí v supervizním projektu „Vytvoření metodiky supervize u NLZP s interním a chirurgickým zaměřením“. Hlavní použitou metodou sběru dat byla polostrukturovaná ohnisková skupina. Účastníky výzkumu byli účastníci supervizního projektu. Byly realizovány 2 na sobě nezávislé ohniskové skupiny, s celkovým počtem 11 účastníků, celkové délce 117 min a se stejným designem interview. Z výzkumu jednoznačně vyplynul jednotný požadavek na nutný společný zájem, společný pracovní problém, který má být za supervize řešen a vyřešen. Všichni účastníci ohniskových skupin doporučili rozšíření supervizního programu na další klinická pracoviště.

**Klíčová slova:** klinická supervize; ošetřovatelství; profesní podpora; reflexe; vzdělávání

### Úvod

V prostředí českého ošetřovatelství je praktikování supervizní práce v současné době velmi diskutovaným tématem, přesto realizace supervizí není doposud nijak v této oblasti legislativně ukotvena. Supervizní práce, jako svébytná odborná činnost, se již uplatňuje v oblasti psychoterapie, manažerského poradenství, či v oblasti sociální práce (Vaňková, 2011). Maroon nazývá supervizi v práci sociálních pracovníků jako „ústřední podpůrnou strukturu“ právě v prevenci syndromu vyhoření (Maroon, 2012, s. 108). Na základě Standardů hospicové paliativní péče je supervize realizována u pracovníků v paliativní péči (APHPP, 2007). V ošetřovatelské praxi ovšem stále koncept pro implementaci supervizní práce chybí. Určitou možnost legislativního ukotvení podpory profesního a osobního růstu nám ukazuje možnost zanesení tohoto požadavku do standardů kvality. A právě zkušenosti s realizací supervizí v oblasti sociální práce nám mohou být nápomocny v realizaci supervizí v oblasti ošetřovatelství. Odborná veřejnost se shoduje v názoru, že pro ošetřovatelství supervize představuje významný nástroj pro rozvoj a vzdělávání pracovníků s cílem umožnit organizovanou příležitost k reflexi zaměřené na různé pracovní aspekty a tím přispět ke zkvalitnění práce a podpoře profesního růstu (Bartošíková, 2006).

Vzdělávání pracovníků představuje proces, během kterého člověk získává a rozvíjí nové znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje (Kocianová, 2010). Mezi základní typy řadíme vzdělávání instrumentální, poznávací (kognitivní) a citové (emoční). K těmto

základním typům je řazeno ještě sebereflektující vzdělávání, které umožňuje formování nových vzorců nazírání, myšlení a chování a v důsledku toho vytváření nových znalostí (Armstrong, 2007). Supervize prostřednictvím sebereflexe dle Bobka a Penišky učí „*vnímat nejenom naše jednání, ale i to jak o věcech přemýšlíme, měnit toto přemýšlení on-line a následně tomu přizpůsobovat i své okamžité chování*“ (Bobek, Peniška, 2008, s. 185). Studie ukazují, že v institucích, které umožňují svým pracovníkům vyjádřit své pocity a poskytnou jim zpětnou vazbu, se vyskytuje méně případů syndromů vyhoření (Maroon, 2012). Jak uvádí Bartošíková: „*Supervize, kromě jiného, pomáhá v organizaci průběžně vytvářet – učící se prostředí*“ (Bartošíková, 2006, s. 65).

Vymezení pojmu klinické supervize je velmi obsáhlé a různorodé. Havrdová a Hajný definují supervizní práci: „*pokud je předmětem reflexe pracovní kontext a pracovní proces, s cílem poznat a pochopit, a tím se dostat k lepšímu přístupu ke klientům, kolegům či způsobům práce*“ (Havrdová, Hajný, 2008, s. 21). Podle klasického rozdělení A. Kadushina má supervize tři základní funkce – podpůrnou (restorativní), vzdělávací (formativní) a řídicí (normativní) (Kadushin, Harkness, 2002). V praxi se velice často tyto tři základní funkce prolínají či v kontextu jednotlivých prostředí některé stránky převažují. Podpůrná funkce se zaměřuje na zlepšení morálního a pracovního uspokojení pracovníků (Smith, 2005). Tato funkce se jeví jako významná v prevenci syndromu vyhoření. Vzdělávací funkce se týká především rozvoje dovedností, porozumění a schopností supervidovaných a to prostřednictvím reflektování a rozebírání jejich práce s klienty (Hawkins, Shoheit, 2004). Účelem administrativní tedy řídicí supervize je dle Havrdové a Hajného: „*usměrnění pracovníka, aby si počínal správně a v rámci stanovených pravidel a dobré profesionální praxe*“ (Havrdová, Hajný, 2008, s. 49). Je zde tedy patrná souvislost s přímou odpovědností za kvalitu práce realizované formou interní supervize. Mnoharozměrnost klinického pojetí supervize představuje ve své práci Milne, kde uvádí, že „*rostoucí uznání klinické supervize pro vysokou kvalitu duševního zdraví je patrný v politice, výzkumu i klinické praxi, ovšem s nutností dalšího výzkumu a praktických zkušeností*“ (Milne, 2007, s. 440).

Mnoho tváří či forem supervizi lze realizovat za jedním cílem, tedy zvyšováním profesionální kompetence. Havrdová a Hajný (2008) pracují s těmito faktory:

- faktorem autority, tedy kdo supervizi provádí, zda externí či interní supervizor;
- faktorem role, kompetencí a vztahů, s kým je supervize realizována, zda jde o skupinovou, individuální a týmovou supervizi;
- faktorem zaměření, tedy o čem supervize je, tedy zda jde o supervizi případovou, poradenskou nebo programovou;
- faktorem přístupu, tedy jak je supervize prováděna, zda s účelem administrativním, výukovým či podpůrným.

Velmi důležitou oblastí realizace supervize je etika. Page a Wosketová (2002) vymezili pět nezávisle se uplatňujících základních etických principů – věrnost, spravedlnost, altruismus, neublížení a autonomie. Evropská asociace pro supervizi a koučink (EASC) poskytuje teoretická či normativní východiska pro poskytování supervize i v ČR. Spolupracuje s různými profesními sdruženími, například s Českým institutem pro supervizi, ovšem v ČR doposud jednotná národní profesní organizace chybí. Kvalifikační požadavky na supervizora opět nejsou v ČR striktně dány, v praxi se vychází z obecně závazných kvalifikačních kritérií EASC. V současné době mohou supervizoři získat svoji kvalifikaci v rámci vysokoškolského studia předmětu supervize, nebo v rámci velmi náročných akreditovaných kurzů např. ve vzdělávacím programu „Systemické supervize a koučování“.

V roce 2012 v rámci grantového projektu FN Brno byl zahájen projekt „Vytvoření metodiky supervize pro NLZP s interním a chirurgickým zaměřením“. V rámci tohoto projektu byla zahájena realizace skupinových a týmových supervizí na Interní hematologické a onkologické klinice v pravidelných časových intervalech. Práce NLZP na onkologických pracovištích je velmi náročná z hlediska intenzity citové angažovanosti, stresu a celkové zátěže, proto bylo zvoleno v rámci FN právě toto exponované pracoviště. Skupiny byly sestaveny jak z nově nastoupivších sester procházejících adaptačním procesem, tak ze sester s ukončeným adaptačním procesem. Jedna supervizní skupina byla tvořena jedním pracovním týmem a supervize probíhala formou týmovou. Kilminster a Jolly zmiňují, že různé modely jsou uplatňovány v rámci psychoterapie, sociální práce i v ošetrovatelství (2000). Taktéž Sloan a Watson doporučují volit konkrétní model supervizní práce dle konkrétních podmínek a záměrů, což zvyšuje efektivnost a úspěšnost supervizní práce (2002). Supervize byly v rámci projektu realizovány s interními supervizory a účel byl volen v závislosti na daném tématu supervizního setkání V průběhu roku 2012 a 2014 bylo na konkrétním pracovišti realizováno 95 supervizních skupinových setkání v celkovém rozsahu 132 hodin supervizní práce s 10 supervizními skupinami. Supervizní proces byl pravidelně dokumentován a monitorován zpětnou vazbou (Jay, Templar, 2006). Zavedení pravidelného režimu supervizí pro NLZP v adaptačním procesu si kladlo za cíl udržení patřičné úrovně motivace pracovníků, podporu osobního růstu, upevnění profesní jistoty a naplnění potřeb ve vztahu k práci. Realizace supervizí pro NLZP po ukončení adaptačního procesu nabízí kvalitní podmínky pro prevenci syndromu vyhoření a pravidelnou reflexi vlastní ošetrovatelské praxe (Špačková, Zítková, Mičudová, 2014).

## Metodika

Vzhledem k charakteru základní výzkumné otázky a to objasnění širšího kontextu zkušeností u NLZP v souvislosti s účastí na supervizním projektu byl realizován kvalitativní výzkum, který má v oblasti ošetrovatelství své nezastupitelné místo. Design výzkumu se opíral o realizaci polostrukturovaného interview formou ohniskové skupiny. Výběr této metody umožňoval studium hodnot, přání a názorů určité cílové populace a jejich ovlivnění skupinovými fenomény (Miovský, 2006). Ohnisko, tedy nosné téma, bylo – supervize očima účastníků se sester. Ohnisko bylo ohraničené a srozumitelné pro všechny účastníky. Vzhledem ke zvolenému polostrukturovanému konceptu rozhovoru byly stanoveny i další modelové otázky týkající se vnímání, motivů, pocitů, dojmů a úsudků účastníků v souvislosti se supervizí. Účastníky výzkumu byli účastníci supervizního projektu „Vytvoření metodiky supervize u NLZP s interním a chirurgickým zaměřením“, z nichž byl proveden záměrný výběr, jehož jediným kritériem byla délka účasti v projektu. Bylo osloveno 20 účastníků, kteří absolvovali minimálně 6 supervizních setkání. Další účast na realizaci ohniskových skupin byla již u respondentů dobrovolná. Byly realizovány 2 na sobě nezávislé ohniskové skupiny, s celkovým počtem 11 účastníků, celkové délce 117 min a se stejným designem polostrukturovaného interview. Moderátorem u obou skupin byl supervizor, který se na realizaci supervizních setkání u této cílové skupiny nepodílel. Dle našeho názoru tak byl splněn požadavek objektivnosti a nezájatosti a přesto odborné aprobovanosti v daném tématu. Ohniskové skupiny byly realizovány mimo pracoviště respondentů v nerušené a pohodlně vybavené místnosti. Byla realizována pilotní

studie a stanoveny kontrolní body. Na základě těchto opatření nebylo nutné měnit či upravovat plán výzkumu. Zdrojem dat byl záznamový arch s demografickými údaji účastníků, pozorování, terénní poznámky a audiozáznam, z něhož byl pořízen písemný přepis. Jako metoda analýzy získaných dat byla použita zakotvená teorie (Švaříček, Šedřová, 2007). Data byla anonymizována, otevřeně kódována, zredukována a posléze rekonstruována dle kategorií. Dále byly formulovány vztahy mezi kategoriemi a koncepty (Hendl, 2008). Významnou součástí analýzy dat byly konzultace mezi všemi členy výzkumného týmu s odborným konzultantem neúčastnícím se výzkumu, které byly zaznamenávány a dále zpracovávány. Byl naplněn koncept triangulace získaných dat, což je nezbytné pro validaci a následnou interpretaci dat (Hendl, 2008). Etické aspekty realizovaného kvalitativního výzkumu byly zajištěny anonymizací dat a informovaným souhlasem od všech respondentů. Členky výzkumného týmu jsou praktikujícími supervizorkami a realizátorkami stanoveného projektu. Supervizoři realizující setkání byli vybráni na základě splnění kvalifikačních předpokladů, a to absolvování výcviku „Systemická supervize a koučování“ a interní dostupnosti v rámci FN Brno. Soubor účastníků ohniskových skupin představuje tabulka č. 1.

Tabulka 1 *Soubor účastníků ohniskových skupin*

	<b>1. ohnisková skupina</b>	<b>2. ohnisková skupina</b>
Věk	27,2 let	32 let
Pracoviště IHOK	100 %	100 %
Délka praxe na současném pracovišti	2,05 let	10,75 let
Průměrný počet absolvovaných setkání	6	5,7
Vzdělání střední s maturitou	20 %	16,6 %
Vzdělání vyšší odborné	40 %	66,8 %
Vzdělání vysokoškolské – Bc. stupeň	0	16,6 %
Vzdělání vysokoškolské – Mgr. stupeň	40 %	0
Další osobní účast v projektu – ano	20 %	66,8 %
Další osobní účast v projektu – ne	0	0
Další osobní účast v projektu – nevím	80 %	33,2 %
Doporučení rozšíření programu – ano	100 %	100 %
Doporučení rozšíření programu– ne	0	0
Doporučení rozšíření programu – nevím	0	0

## Výsledky

V následující části jsou uvedeny některé získané informace a názory účastníků ohniskových skupin. Z jejich vyjádření vyplynulo několik zajímavých aspektů, které vstupovaly a ovlivňovaly jejich spokojenost se supervizní prací. Jedná se o tyto pohledy:

- vnímaný zisk ze supervize,
- vnímaný podpůrný účel supervize,
- vnímaný vzdělávací účel supervize,
- potřeba jasně definovaného společného cíle supervizní práce.

Vzhledem k tomu, že všechny účastnice měly praktickou zkušenost se supervizí v rámci projektu, další sledované oblasti byly:

- co by mělo být při realizaci supervizí jinak,
- hodnocení realizovaného projektu.

S důrazem na autenticitu zachováváme při prezentaci hovorový styl řeči a tyto přímé řeči uvádíme kurzívou. Vzhledem k možnostem rozsahu prezentace, vybíráme některá frekventní či inspirativní vyjádření.

### **Vnímaný zisk ze supervize**

Zamyšlení nad vnímaným vlivem supervize na vlastní praxi si vyžadovalo delší čas a přemýšlení u informantek. První významnou skupinou odpovědí o vnímaném vlivu supervize byla oblast osobního vnímání své práce, svého místa v kolektivu i v celém procesu zdravotní péče. Dalším velmi zajímavým výstupem z diskuze bylo zjištění, že vnímaný vliv účasti na supervizích nebyl pouze v získaných informacích o konkrétních pracovních činnostech či postupech, ale v řešení systémových pracovních záležitostí či spolupráce v týmu.

*Změnila jsem náhled na tu práci. Ovlivnila, že mně dala zas o další schůdky výš.* (citace ohnisková skupina 2)

*Člověk když slyšel názory více lidí na určitéj problém, tak se nad tím problémem jakoby víc zamyslí a potom sám se snaží nějaký ty věci víc řešit.* (citace ohnisková skupina 1)

*Tak vždycky dojde k nějakým situacím, ve kterých jsem si třeba nevěděla rady nebo jsem nevěděla jak dál nebo jak to pořešit, tak jsem to tady přednesla a všichni jsme se o tom bavili, a každý na to řekl, že bys to mohla udělat tak nebo bys mohla navrhnout to.* (citace ohnisková skupina 1)

*Já to vnímám pozitivně, že se zamýšlíme nad věcmi, nad kterými se třeba nikdo nezamyslí, že nás to nutí o tom přemýšlet.* (citace ohnisková skupina 2)

*Ovlivnila spíš že, když se vyskytne nějaký problém, tak si uvědomit, jak rychle jde řešit a jestli k tomu potřebuji víc lidí, ale spíš, co já proto to můžu udělat jako samostatná jednotka z té své funkce nebo ze své pozice.* (citace ohnisková skupina 2)

### **Vnímaný podpůrný účel supervize**

Při definování pojmu supervize účastnice ohniskových skupin používaly popisy účelu a možného dopadu supervize na vlastní praxi. V supervizi vidí možnost práce s konkrétním pracovním kolektivem a řešení konkrétních pracovních i osobních záležitostí.

*Supervize je takový podpůrný nástroj, který by mohl sloužit jako podpora týmu nebo skupinové péče.* (citace ohnisková skupina 2)

*Jako něco do budoucnosti, jako plus nějaké do budoucnosti v něčem, takový ten vízus nový, super teda, a prostě to vyřešení problému, se kterým si neví rady a potřebuje poradit od ostatních, což není špatné a aby to bylo přínosem pro více lidí, no hlavně tedy pro pacienty, o které se staráme.* (citace ohnisková skupina 2)

### **Vnímaný vzdělávací účel supervize**

V následujících výrocích lze spatřit další významný potenciál supervize a to oblast výukovou, vzdělávací.

*Jako takový program pro ty, kteří začínají v práci, taková pomůcka k objasnění informací, toho, co je tomu dotyčnému nejasné a chtěl by se nějak zdokonalit, ujasnění těch*

*nejasných informací, předávání zkušeností od starších těm novým, říkání těch svých názorů.* (citace ohnisková skupina 1)

*Abych si věděla rady s tou situací, takže jsem ráda, že jsem to slyšela i od někoho jiného.* (citace ohnisková skupina 1)

### **Potřeba společného cíle**

Zajímavé postřehy představovala diskuze nad nutností nosného tématu konkrétního supervizního setkání. Pokud supervizanti toto téma do setkání nevnesou nebo zvolené téma není přijatelné pro všechny, stává se zde supervize nepřínosnou.

*Já vím, že je to užitečný, já bych strašně chtěla ovlivnit firemní kulturu na klinice, vztahy mezi lékaři a sestrami, abychom byli partneři.* (citace ohnisková skupina 2)

*Když je nějaký problém konkrétní toho oddělení, nebo té skupiny lidí, kteří supervizi mají, kde můžou říct svůj názor na ten určitý problém, a hlavně vymyslet řešení, jak problém vyřešit nebo aspoň posunout dál k nějakému cíli, k nějakému závěru.* (citace ohnisková skupina 2)

### **Co by mělo být jinak**

Účastníci ohniskových skupin se zamýšleli nad tím, co by mělo být na realizovaných supervizích jinak, co vnímali jako možná negativa. Rozporuplné pocity, tak popisovaly účastnice svoje názory na problematiku povinnosti či dobrovolnosti účasti na supervizních setkáních. Složení ohniskových skupin umožnilo srovnání názorů sester pracujících v týmové supervizi konkrétního pracovního týmu, kde povinnost v docházce byla vnímána daleko důrazněji a naopak neúčast některých členů narušovala a znemožňovala plnění stanovených supervizních cílů, s názory sester pracujících ve skupinové supervizi složené ze sester procházejících adaptačním procesem. Zde toto pojetí povinnosti zcela chybělo a ba naopak povinnost v docházce byla udávána jako významné negativum. Zdá se, že osobní zaujetí a zaangažovanost na stanoveném cíli, tudíž její vnímaná podpora pro vlastní praxi daleko více motivuje supervizanty k docházce na supervizi, než u supervize skupinové, kde byl plánován přínos více vzdělávací a informační.

Mezi vnímanými negativy se velmi zřetelně objevoval názor na vnímané neukončení supervizního tématu.

*Myslím si, že kdybychom zde řešily něco, co by mi dalo do té praxe návod, jak to dělat, tak bych sem chodila radši. Někjaký závěr, tak to dělej, abych věděla, jak se zachovat v dané situaci.* (citace ohnisková skupina 1)

*Myslím si, že je důležitý, abychom byly otevřené na supervizi, prostě ten svůj názor řekly, tak jak ho cítíme, neřekly si jenom, že tak já něco řeknu prostě, ale to už je, jak říkaly holky ve vztahu, proč tam jste na té supervizi, buďto to budete říkat všechno na rovinu a něco se vyřeší, anebo tam nemusíte chodit.* (citace ohnisková skupina 1)

V ohniskové skupině složené ze sester procházejících adaptačním procesem byly vyjadřovány pocity a obavy ze supervizní práce, především v kontextu neznámé činnosti a nutnosti vybudování si důvěry ve skupině i k supervizorovi.

*Pojem supervize je pro mě něco velkého, kde bych měla něco umět, něco předvést a pak jsem zjistila, že je to pro mě dobré, že zjistím všechno, co bych chtěla vědět, od někoho zkušenějšího.* (citace ohnisková skupina 1)

*Někdy jsem to vnímala tak, že jsem se proti tomu zapřela, nechtěla jsem tam moc chodit, ale poté, co jsem poznala, co to obnáší, tak už to bylo docela dobré. Měla jsem z toho*



*původně strach z těch supervizí, nevěděla jsem, co od toho čekat a pak dobrý.* (citace ohnisková skupina 1)

### **Hodnocení realizovaného projektu**

Informantky se také v diskuzi dotýkaly rozvržení a naplánování projektu.

*Nás tam chodilo pět, šest a každý si zvolil svoji problematiku, téma, co ho tíží a každou tu supervizi se probíralo to jeho téma, každý pak odpovídal, mluvil svůj vlastní názor, jak to on udělá a tak. A já s tím nemám problém, že to tak bylo dělané. Myslím si, že lépe by to ani nešlo zpracovat nebo zrealizovat. Líbilo se mi, že to bylo takhle dělané, řešené. To bych neměnila.* (citace ohnisková skupina 1)

### **Diskuze**

Hlavním tématem realizovaného šetření bylo „Supervize očima supervizantů“. První obsáhlá část diskuze se zabírala postřehy, jak informanti definují supervizi. V těchto názorech a myšlenkách se odrazil fakt, že všechny informantky jsou praktikujícími sestrami a se supervizí již mají praktickou zkušenost. Supervizi tedy vnímají v kontextu své ošetrovatelské praxe a to s konkrétními požadavky a výstupy pro svoji práci a pracovní uplatnění. I když všem dotázaným byla v počátku supervizní práce představena teorie dané problematiky a předány studijní materiály, žádná účastnice běžně uváděnou definici supervize nepoužila. Při definování pojmu supervize účastnice ohniskové skupiny používaly popisy účelu a možného **dopadu supervize do jejich pracovního i osobního života**. Dle jejich názoru slouží ke stmelování kolektivu či určité skupiny a to jak z jednoho oddělení, tak i v rámci kliniky, slouží jako zpětná vazba k jejich práci a především ji popisovaly jako možnost řešit a probírat konkrétní záležitosti a získávání zkušeností od kolegyně. Stejně popisuje i přínos supervizní práce Hawkins a Shohet (2004). Velmi významným aspektem je vnímání supervizní práce s odkazem do budoucna, jak to udělat jinak v budoucnu, jak nastavit spolupráci ne jenom mezi sestrami, ale i ostatními kategoriemi zdravotnických pracovníků, kteří se společně se sestrami na zdravotní péči podílí.

Skupiny velmi podrobně diskutovaly nad vnímanými pozitivy a negativy spojenými s účastí na supervizních setkáních. Opět se zde projevil již získané praktické zkušenosti a vazba na vlastní ošetrovatelskou praxi. Sdělená vyjádření byla potvrzením vlastního **uchopení pojmu reflexe či sebereflexe** a jejího uplatnění v pracovním procesu, což je jistě pro praktikování supervizního procesu nesmírně přínosné a důležité a představuje restorativní, tedy podpůrnou funkci supervize. Přínos nastartování reflektování vlastního konání byl uveden i v oblasti osobních vztahů. Reflexe vlastní praxe je významným novým protikladem k již zavedenému často rigidnímu myšlení a zavedeným stereotypům, které jsou v ošetrovatelské praxi často užívány a bohužel i podporovány. Jak uvádí Havrdová a Hajný: *„právě potřeba reflektovat komplexní činnosti, které nemají pouze technickou povahu, a zejména takové, kde jde o člověka, jeho mezilidské vztahy a naplnění smyslu, je jádrem supervize“* (Havrdová, Hajný, 2008, s. 20).

**Vzdělávací účel** supervize byl také účastnicemi zařazen mezi přínosy či pozitiva absolvovaného supervizního programu. Účastnice definovaly především získávání zkušeností od kolegyně a tím prohloubení své osobní připravenosti na vykonávání profese. Jak uvádí Venglářová: *„je nutné vytvořit pro zdravotní sestry prostor pro další rozšiřování*

vědomostí“ (Venglářová, 2013, s. 25) Dalším uváděným pozitivem bylo seznámení se s kolegy a získání jiného pohledu na danou problematiku či potvrzení, že stejné potíže i názory vnímají a řeší ostatní kolegyne.

Velmi důležitým tématem při supervizní práci se ukázala **problematika společného cíle**. Očekávání, že supervize vše vyřeší, a to ještě nejlépe bez našeho konkrétního přičinění, je mýtus, který je velmi často v souvislosti se supervizí mezi laickou i odbornou veřejností rozšiřován. Z odpovědí našich informantů vyplývá významná potřeba v jasně definovaný konkrétní společný cíl. Je záležitostí supervizora dokázat se zadavatelem i supervidovanými vyjasnit takový cíl, který bude dostatečně velký, ale zároveň i přijatelně malý a tudíž v konkrétním čase a prostředí realizovatelný. Jak uvádí Parma: „*ve všech těchto různě komplikovaných strukturách očekávání, cílů, je třeba se nejdříve vyznat. Jinak riskujeme, že i když si budou klienti nakrásně pracovat na perfektních vlastních cílech, ale ty nebudou v souladu se všemi rámci, v nichž se pohybují, výsledek nebude uspokojivý*“ (Parma, 2006, s. 53). Práce supervizorů při vedení supervizních skupin je nesmírně důležitá a má jistý dopad na hodnocení přínosu supervizních setkání. Přesto je velmi důležité zmínit, že supervizanti sami přináší témata, sami je řeší, supervizor je jak uvádí Bobek a Peniška: „*expertem na to, jakým způsobem dál pokračovat v rozhovoru, nikoli jak vyřešit klientův problém*“ (Bobek, Peniška, 2008, s. 175). Supervizanti dál nesou odpovědnost za výsledky své práce. Mezi negativy se velmi zřetelně objevoval názor na vnímané neukončení či neúplné vyjasnění řešení supervizního tématu. Tedy rozhodnutí, které řešení zvoleného tématu je správné a tudíž pro praxi přijatelné. Informantky, které tento názor sdílely, se účastnily skupinových setkání určených pro sestry procházející adaptačním procesem a vzhledem ke svým zkušenostem postrádaly expertní rozhodnutí, co je správné a co ne. Tento názor neodpovídá základnímu předpokladu supervizní práce v systemickém pojetí, která spočívá především v hledání alternativ, nikoli v poskytnutí rozhodnutí. Ovšem supervizor může být určitým prvkem kontroly kvality a to především při uplatnění normativní tedy řídicí funkce supervize (Venglářová, 2013). Zároveň nám toto ukazuje na nutnost přípravy účastníků na supervizní práci, tzn. pochopení principu reflektované práce, kdy chceme, aby účastníci supervizních setkání nejenom vložily svůj čas do účasti, ale také témata, ale především myšlení nad tím co dělají, proč to dělají a zda je to tak dobře (Parma, 2006). Ani jedna účastnice neuvedla, kdo měl vystupovat v roli takového experta. V současném pojetí supervizní práce je odborníky upřednostňován externí supervizor bez vazby na konkrétní zdravotnické zařízení. Ovšem zkušenost supervizora s danou oblastí, či praxí v podobném oboru či se stejnou klientelou, může být pro organizace poptávající supervizi vnímáno jako výhodné (Venglářová, 2013). K podpoře nastartování supervizní práce u supervizantů z řad NLZP Sloan a Watson převádí cyklus jednotlivých fází ošetřovatelského procesu, tak jak jej sestry běžně v praxi používají, do cyklické práce v rámci supervizních setkání: analýza praxe – identifikace problému – stanovení cílů, plánování – intervence, akce – a k ukončení cyklu realizovat hodnocení (2002).

**Potřeba společného cíle** pro všechny zúčastněné se prolínala mnoha diskuzními tématy. A to nejenom v souvislosti s motivací docházky na setkání, vnímání úspěšnosti či neúspěšnosti supervize, ale také jako hlavní vodítko pro sestavení jednotlivých supervizních skupin. Systematická supervizní práce je založena na dlouhodobém vztahu a to jak supervizantů se supervizorem, tak mezi jednotlivými účastníky setkání. Jeví se jako velmi přínosné s tímto faktem pečlivě pracovat a nenarušovat tento vztah v již pracující

skupině například novými členy. Na rozdíl od skupin otevřených, kde je pevně stanovena pouze délka, termín a přístup je volný (Venglářová, 2013). V těchto skupinách ovšem není možné pracovat s dynamikou a vývojem vztahů v čase. Kvalita vztahu mezi supervizorem a supervidovaným je pravděpodobně nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím efektivitu supervize (Kilminster, Jolly, 2014). Supervizní prostředí představuje bezpečné a chráněné prostředí a právě kontext supervizní skupiny se na tomto prostředí bezesporu významně podílí. Skupina velmi živě diskutovala možnosti a varianty složení skupin, opět vzhledem ke svým již pracovním zkušenostem byl upřednostňován praktický dopad pro jejich práci, tudíž řešení konkrétních pracovních záležitostí. Tato možnost byla spatřována ve složení supervizních skupin z více pracovních pozic – tedy sestra a lékař, sestra a ostatní ošetrovatelský personál. Odpověďmi se jednoznačně prolínal názor na nutný společný zájem, společný pracovní problém, který má být za supervize řešen a vyřešen. Společný zájem byl postaven výš než jeden pracovní tým, to znamená přizvat opravdu všechny, kdo jsou a mohou být na řešení zainteresováni. Z jejich dalších vyjádření vyplynul důraz především na tyto další charakteristiky: složení skupiny, otevřenost skupiny, celistvost, neměnnost skupiny, sounáležitost a sdílení se skupinou.

Rozporuplné pocity, tak účastnice popisovaly své názory na problematiku **povinnosti či dobrovolnosti účasti** na supervizních setkáních. V další diskuzi se prolínal fakt a to, že pokud by člověk získal, co potřebuje, byla by tak vnímaná další ztráta osobního času přijatelnější. Platí zde úměra, že za svůj vklad, tedy osobní čas, požadují získání adekvátního zboží, tedy splnění svých očekávání. Tvorba dohody (kontraktu) o průběhu a obsahu supervize je velmi složitá a podílí se na ní jak zadavatel supervize (často organizace, zaměstnavatel), supervizor, tak příjemce supervize. Zde se opět potvrzuje nutnost vyjasnění si svých očekávání, potřeb a záměrů mezi supervizorem a ostatními stranami kontraktu (Venglářová, 2013). Dalším návrhem snížení pocitu ztráty osobního volna bylo sdělováno zařazení supervizních setkání do pracovní doby. Zúčastněné se shodly, že v nepřetržitém provozu, v kterém všechny pracují, toto ovšem není reálné. Mezi praktické překážky zavedení supervizí do zdravotnictví je dle Venglářové řazen právě charakter práce ve směnném provozu (2013). Podmínkou realizace efektivní supervize je přítomnost všech zainteresovaných, což klade vysoké nároky na vedení a konkrétní rozpis směn. K dalším faktorům, které komplikují zavádění supervize do ošetrovatelské praxe lze zařadit málo víry v prospěšnost supervize, nedostatek informací o tom, co supervize je, k čemu slouží a za jakých podmínek funguje, financování či dostupnost supervize (Venglářová, 2013).

Složení ohniskové skupiny umožnilo srovnání názorů sester pracujících v týmové supervizi konkrétního pracovního týmu, kde povinnost v docházce byla vnímána daleko důrazněji a naopak neúčast některých členů narušovala a znemožňovala plnění stanovených supervizních cílů, s názory sester pracujících ve skupinové supervizi složené ze sester procházejících adaptačním procesem. Zde toto pojetí povinnosti zcela chybělo a naopak povinnost v docházce byla udávána jako významné negativum. Zdá se, že osobní zaujetí a zaangažovanost na stanoveném cíli, tudíž její vnímaná podpora pro vlastní praxi daleko více motivuje supervizanty k docházce na supervizi, než u supervize skupinové, kde byl plánován přínos více vzdělávací a informační.

**Vliv supervize na vlastní praxi** nemůžeme vidět jako velký a rychlý, což nám potvrdilo i provedené šetření. Jde především o drobné, ale přesto důležité změny osobního postoje, vnímání či získání nových zkušeností i informací. Pro všechny zúčastněné bylo náročné pojmenování vlivu supervize na jejich osobní praxi a to především z důvodu,

že supervize sama o sobě nepřináší žádné hmotné důkazy či rychlé výsledky. Konkrétní pracovní zařazení sester ovlivňovalo vnímaný vliv účasti na supervizích. U sester s praxí byl patrný vnímaný přínos v řešení systémových pracovních záležitostí, spolupráce v rámci týmu, tedy otázka celého pracovního procesu. U sester procházejících adaptačním procesem pracujících ve skupinové supervizní skupině byl vnímaný vliv na vlastní praxi spatřován především v oblasti získaných nových informací a postupů, prioritní se zde jeví dozvědět se jak, tedy otázka výsledku. Ze sdělených informací vyplývá velmi důležitá informace o pojetí supervize v praxi. Pro nové pracovníky se jeví přínosná výuková, vzdělávací, či řídicí, pro sestry s praxí je vhodná supervize s účelem podpůrným, například formou případových kazuistik.

## Závěr

Hlavní výzkumnou otázkou realizovaného výzkumu bylo objasnění širšího kontextu zkušeností u NLZP v souvislosti s účastí v supervizním projektu „Vytvoření metodiky supervize u NLZP s interním a chirurgickým zaměřením“. Design výzkumu se opíral o realizaci polostrukturovaného interview formou tzv. ohniskové skupiny. Tato forma se ukázala jako velmi produktivní a přínosná a umožnila nám velmi zajímavý vhled do této problematiky právě očima zúčastněných supervizantů. Kvalitativní výzkum se supervizanty z řad NLZP doposud nebyl v ČR publikován. Supervize představuje velmi užitečný a účinný způsob práce s lidmi, ovšem nelze ji vnímat jako všelék na řešení provozních záležitostí, úpravu firemní kultury či vzdělávání. Realizace supervizí má své limity a je nezbytné s nimi v praxi pracovat. Mezi hlavní zjištění realizovaného šetření řadíme potvrzení základního motivačního faktoru účasti sester na supervizních setkáních, což je především vnímaná osobní zainteresovanost a jasně definovaný konkrétní cíl supervizní práce. Pro supervizní praxi je také vhodným vodítkem popsání pojetí supervizní práce – pro nové pracovníky se jeví přínosná především supervize vzdělávací, pro sestry s praxí je vhodná supervize s účelem především podpůrným. Zjištěné informace jsou velmi přínosné k další praktické realizaci supervizí v ošetrovatelském kontextu a její následné institucionalizaci v praktickém a efektivním schématu. Konkrétním výstupem realizovaného projektu je přijetí koncepce realizace supervizní práce v rámci FN Brno a tím i umožnění rozšíření supervizní práce na další odborná pracoviště.

---

## LITERATURA

- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada.
- APHPP, MZ ČR. Standardy hospicové paliativní péče. [Vyhledáno 31. 7. 2014 na <http://asociacehospicu.cz/standards-hospicove-paliativni-pece/>]
- Bartošíková, I. (2006). *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů.
- Bobek, M., Peniška, P. (2008). *Práce s lidmi*. Brno: NC Publishing.
- Havrdová, Z., Hajný, M., et al. (2008). *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén.
- Hawkins, P., Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

- Jay, R., Templar, R. (2006). *Velká kniha manažerských dovedností*. Praha: Grada.
- Kadushin, A., Harkness, D. (2002). *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press.
- Kilminster, S., Jolly, B. (2000). Effective supervision in clinical practice settings: a literature review. *Medical Education*, 34(10), 827–840. [Vyhledáno 31. 7. 2014 na <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.muni.cz>]
- Kocianová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada.
- Maroon, I. (2012). *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál.
- Milne, D. (2007). An empirical definition of clinical supervision. *British Journal Of Clinical Psychology*, 46(4), 437–447. [Vyhledáno 31. 7. 2014 na <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.muni.cz>]
- Mioviský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Parma, P. (2006). *Umění koučovat*. Praha: Alfa Publishing.
- Page, S., Wosket, W. (2002). *Úvod do supervize: cyklický model*. Tišnov: Sdružení SCAN.
- Sloan, G., Watson, H. (2002). Clinical supervision models for nursing: structure, research and limitations. *Nursing Standard*, 17(4), 41–46. [Vyhledáno 31. 7. 2014 na <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.muni.cz>]
- Smith, M. K. (2005). The function of supervision. *Infed*. [Vyhledáno 22. 12. 2014 na <http://infed.org/mobi/the-functions-of-supervision>]
- Špačková, J., Zitková, M., Mičudová, E. (2014). Supervize u nelékařských zdravotnických pracovníků. *Sestra*, 24(6), 24–26.
- Švaříček, R., Šedřová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vaňková, M. (2011). Supervize v ošetrovatelství aneb Vize pro budoucnost? *Sestra*. [Vyhledáno 2. 6. 2015 na <http://zdravi.e15.cz/clanek/sestra/supervize-v-osetrovatelstvi-aneb-vize-pro-budoucnost-462302>]
- Venglářová, M., et al. (2013). *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada.

## CLINICAL SUPERVISION FROM PARTICIPANTS' PERSPECTIVE – EXPERIENCE FROM ONCOLOGICAL NURSING

M. ZÍTKOVÁ, M. JEŽKOVÁ, J. ŠPAČKOVÁ

### ABSTRACT

Supervision is an important tool of development and education of nursing professionals. It gives them opportunities for organized reflection. A main research question of the presented qualitative study was to survey a broader context of non-medical nursing professionals' (NLZP) experience in the field of oncology who participated in a project entitled "Development of supervision methodology for NLZP with internal medicine and surgery specialisation". Data collection was carried out via semi-structured focus groups. Respondents were recruited among project participants. We organized two independent focus groups with a total amount of 11 respondents. Total duration of interviews was 117 minutes. The results showed a request for a unified interest and a unified work problem which should be solved within supervision. All focus groups participants recommended broadening supervision programme to other clinical fields.

**Keywords:** clinical supervision; nursing; professional support; reflection; education

## KLINISCHE SUPERVISION AUS DER SICHT DER TEILNEHMER – ERFABUNG AUS BETREUUNG VON ONKOLOGISCH KRANKEN

M. ZÍTKOVÁ, M. JEŽOVÁ, J. ŠPAČKOVÁ

### ABSTRAKT

Krankenpflegesupervision ist ein wichtiges Instrument für die Entwicklung und die Ausbildung des Personals. Ihr Ziel ist eine organisierte Chance zur Reflexion zu ermöglichen. Die Hauptfragestellung der realisierten qualitativen Studie war es, den breiteren Kontext der Erfahrungen des Pflegepersonals an der Onkologie zu klären. Die Studie wird als Teil des Supervisionsprojekts „Schaffung von Methoden zur Supervision des

Pflegepersonals mit internen und chirurgischen Spezialisierung“ realisiert. Die wichtigste Methode für die Datenerhebung waren halbstrukturierte Fokusgruppen. Stichprobe der Studie waren Teilnehmer des Supervisionsprojekts. Es wurden zwei unabhängige Fokusgruppen mit der Gesamtzahl der Teilnehmer 11, Gesamtlänge von 117 Minuten mit dem gleichen Design der Befragung durchgeführt. Die Studie hat klar den Bedarf eines gemeinsamen Interesses, eines gemeinsamen Arbeitsproblems, das in der Supervision gelöst werden soll, bestätigt. Alle Teilnehmer der Fokusgruppe empfahlen die Ausweitung der Supervisionsprogramms auf weitere klinische Abteilungen.

**Schlüsselwörter:** klinische Supervision; Pflege; professionelle Unterstützung; Reflexion; Bildung

*PhDr. Marie Zítková , Katedra ošetrovatelství, LF MU. E-mail: zitkova@med.muni.cz*

*Mgr. Miroslava Ježová, Chirurgická klinika FN Brno a LF MU*

*Mgr. Jana Špačková, Interní hematologická a onkologická klinika FN Brno a LF MU*

Podpořeno MZ ČR – RVO (FNBr, 65269705), IGF 5/11.

## ŘIDIČI PODSTUPUJÍCÍ DOPRAVNĚPSYCHOLOGICKÉ VYŠETŘENÍ V ČR

MATUŠ ŠUCHA, LENKA ŠRÁMKOVÁ, PETR ZÁMEČNÍK,  
DANA ČERNOCHOVÁ, VLASTA REHNOVÁ

Článek se zaměřuje na problematiku dopravněpsychologického vyšetření v ČR z hlediska počtu provedených vyšetření, složení klientely, důvodů vyšetření a závěrů vyšetření. Prezentovány jsou výsledky analýzy odebrání řidičských oprávnění (ŘO) z hlediska počtu řidičů, jejich sociodemografických charakteristik a důvodů odebrání ŘO. Uváděný výzkum analyzoval data 2471 řidičů podrobených dopravněpsychologickému vyšetření v letech 2013 a 2014, a dále data získaná z Centrálního registru řidičů MDČR z let 2006–2013. V ČR je ročně provedeno 7000–10000 dopravněpsychologických vyšetření. Nejčastějším důvodem je odebrání ŘO (50 %) či vyšetření profesionálních řidičů (40 %). Ve více než 70 % případů všech vyšetření byl řidič shledán jako způsobilý, v přibližně 20 % případů jako způsobilý s podmínkou, případně nezpůsobilý. Nejčastěji postihovanými přestupky v ČR jsou rychlá jízda a jízda pod vlivem alkoholu a jiných drog. V období let 2006–2013 bylo celkově odebráno řidičské oprávnění 56 289 osobám.

**Klíčová slova:** dopravněpsychologické vyšetření; psychická způsobilost k řízení; bodový systém; rizikový řidič; bezpečnost silničního provozu; Česká republika

### 1. Dopravněpsychologické vyšetření

Na úrovni Evropské unie pojednává o problematice posuzování psychické způsobilosti k řízení, resp. v širším pojetí o *kompetenci mobility* Interdisciplinární model pro podporu a zajištění způsobilosti k řízení v Evropě (PASS – Psychological and Medical Assistance for Safe Mobility). Problematice minimálních požadavků na fyzický a duševní stav při řízení motorového vozidla se dále věnuje směrnice 91/439/EEC, která popisuje zejména somatické a některé duševní kontraindikace pro vydání řidičského oprávnění. Konkrétně nejsou specifikovány oblasti pro posuzování psychické způsobilosti pro výkon profese řidiče ani jinak upraveny normy pro dopravněpsychologické vyšetření.

V České republice dopravněpsychologické vyšetření upravuje Zákon o silničním provozu č. 361/2000 Sb. a Vyhláška 31/2001 Sb. Zákon stanovuje, kdo a za jakých podmínek je povinen se podrobit dopravněpsychologickému vyšetření, kdo může provádět dopravněpsychologické vyšetření a dále některé základní organizační náležitosti. Není stanoveno, co má být obsahem dopravněpsychologického vyšetření, jaké konkrétní metody mohou být použity, ani jaké osobnostní rysy mají být posouzeny (případně hraniční hodnoty). Vybavení diagnostickými metodami ke zhodnocení některých výkonových schopností uvádí Vyhláška 31/2001 Sb.

Hlavním cílem dopravněpsychologického vyšetření je zjistit, zda klient nepředstavuje předvídatelné riziko pro sebe nebo jiné účastníky silničního provozu. Vyšetření se zaměřuje se na zjištění úrovně psychických funkcí a osobnostních vlastností, které souhrnně tvoří předpoklady psychické způsobilosti k řízení motorových vozidel. Výsledky vyšetření toto riziko definují v míře pravděpodobnosti, zda bude řidič schopen bezpečného dopravního chování. Bezpečné dopravní chování je definováno atributy přiměřenosti jednání situaci, respektu k pravidlům, tolerance a ohleduplnosti k ostatním účastníkům silničního provozu. Dopravněpsychologické vyšetření se skládá z 5 částí, z čehož 2. až 4. část tvoří psychologická explorační a souvisí s přímou prací s klientem. Celkově se jedná o tyto části:

1. shromáždění a studium všech relevantních dokumentů o klientovi
2. zjištění a vyhodnocení anamnestických údajů
3. administrace psychodiagnostických metod a interpretace výsledků
4. individuální rozhovor s klientem
5. zpracování posudku

Výstupem dopravněpsychologického vyšetření je posudek o psychické způsobilosti k řízení vozidla, ve kterém psycholog uvede výsledek posouzení (tj. vyjádření ohledně způsobilosti nebo nezpůsobilosti). Vždy musí být uvedeno, jestli je klient způsobilý/ nezpůsobilý/způsobilý s podmínkou k požadovanému typu vozidla. V případě omezení lze uvést i harmonizační kód (harmonizační kódy vyjadřují podmínění nebo omezení řídičského oprávnění nebo podmínek pro řidiče; jsou upraveny ve vyhlášce 31/2001 Sb.). Častou podmínkou udělení způsobilosti k řízení vozidla je také omezení platnosti posudku na určitou dobu stanovením dalšího kontrolního vyšetření.

Dopravněpsychologickému vyšetření je povinen se podrobovat:

- a) dle zákona 361/2000Sb. § 87a) držitel řídičského oprávnění pro skupinu C1+E, C nebo C+E (pokud řídí nákladní automobil o největší povolené hmotnosti převyšující 7500 kg) a skupinu D1+E, D nebo D+E, a to před zahájením výkonu činnosti a dalšímu dopravněpsychologickému vyšetření nejdříve šest měsíců před dovršením 50 let a nejpozději v den dovršení 50 let a dále pak každých pět let;
- b) dle § 21 zák. č. 247/2000 Sb. je dopravněpsychologické vyšetření povinné i pro učitele autoškol.
- c) dle zákona 361/2000 Sb § 87a) (novela Zákona 101/2013) se musí dopravněpsychologickému vyšetření podrobit i řidiči se zákazem činnosti řízení motorového vozidla, a to po jakémkoliv zákazu řízení motorových vozidel v rámci trestního řízení, nebo po zákazu činnosti, který byl uložen ve správním řízení nejméně na 6 měsíců.

## 1.1 Dopravní psychologové v ČR

Dopravněpsychologické vyšetření v ČR může provádět psycholog, kterému Ministerstvo dopravy ČR udělilo akreditaci k provádění dopravněpsychologického vyšetření podle § 87a odst. 5. Zákona č. 361/2000 Sb. Ministerstvo udělí akreditaci žadateli, který splní podmínky dané uvedeným zákonem, a to konkrétně:

- a) absolvoval akreditované magisterské studium v oboru psychologie,
- b) absolvoval postgraduální studium v oboru dopravní psychologie akreditovaného studijního programu nebo programu celoživotního vzdělávání prováděného vysokou školou,
- c) má alespoň 3 roky praxe v oblasti dopravní psychologie a



d) má k dispozici vybavení nezbytné pro řádné provádění dopravněpsychologického vyšetření.

V současnosti (ke dni 3. 12. 2014) je v ČR registrováno 240 dopravních psychologů. Rozložení dle krajů (je možné působit ve více krajích – tj. součet dopravních psychologů v daných krajích je vyšší než celkový počet registrovaných dopravních psychologů) je uveden v tabulce č. 1.

Zastoupení dopravních psychologů v přepočtu na počet obyvatel (Český statistický úřad, 2014) jednotlivých krajů není zcela rovnoměrné. Nejvíce dopravních psychologů připadá na počet obyvatel v hl. městě Praze, a nejméně pak v Libereckém kraji, viz tabulka 1.

Tabulka 1 Poměr obyvatel a dopravních psychologů dle krajů ČR

Kraj	Počet obyvatel	Počet dopravních psychologů	Počet obyvatel na 1 dopravního psychologa
Liberecký kraj	438 527	8	54 816
Karlovarský kraj	301 075	10	30 108
Jihočeský kraj	636 459	12	53 038
Zlínský kraj	586 626	12	48 886
Královéhradecký kraj	552 099	14	39 436
Kraj Vysočina (Jihlavský)	510 520	15	34 035
Pardubický kraj	515 804	16	32 238
Plzeňský kraj	572 859	20	28 643
Středočeský kraj	1 297 044	24	54 044
Ústecký kraj	826 037	25	33 041
Olomoucký kraj	636 677	25	25 467
Moravskoslezský kraj	1 224 044	28	43 716
Jihomoravský kraj	1 168 975	33	35 423
Hlavní město Praha	1 246 176	59	21 122

## 1.2 Počty provedených dopravněpsychologických vyšetření

Vzhledem k absenci jednotného registru můžeme pouze odhadovat, kolik dopravněpsychologických vyšetření ročně je v České republice provedeno. Velmi orientační odhad je možné založit na následujících datech:

1. počet řidičů, kterým bylo odebráno řidičské oprávnění z důvodu dosažení 12 bodů nebo z jiného důvodu (zejména řidiči se zákazem řízení delším než 6 měsíců);
2. počet vyšetření, které provedli dopravní psychologové zastoupení v předkládaném výzkumu za 1 rok;
3. celkový počet dopravních psychologů v ČR (dle akreditace MDČR).

Všechny uvedené zdroje dat mají značné nedostatky:

1. Řidiči, kterým bylo odebráno řidičské oprávnění – můžeme jenom předpokládat, jaký počet řidičů (a v jaké periodě) absolvuje dopravněpsychologické vyšetření. Nutné je rovněž přihlídnout k faktu, že orientačně 25 % ze všech řidičů, kteří se tzv. vybodovali,

nikdy nevlastnilo řidičské oprávnění. Pro účel orientačního odhadu počtu těch řidičů, kteří absolvují dopravněpsychologické vyšetření za účelem vrácení řidičského oprávnění (ŘO), budeme předpokládat 60 % z těch, kteří se tzv. vybodovali. Dle dat dostupných v Centrálním registru řidičů MDČR (tzv. Eliška) bylo do konce roku 2013 odebráno řidičské oprávnění 56 289 řidičům (viz tabulka 2), přičemž od roku 2010 klesá počet řidičů, kterým bylo odebráno ŘO za rok. Orientačně je ročně odebráno řidičské oprávnění (z důvodu dosažení 12 bodů nebo jiného důvodu) přibližně 6000–7000 řidičů. Celkově se tedy jedná o přibližně 3600–4200 řidičů, kteří by mohli absolvovat dopravněpsychologické vyšetření ročně.

Tabulka 2 Počet odebraných řidičských oprávnění v ČR ročně

Rok	Počet	Procento z celkového počtu za roky 2006–2013
2006	92	0,2
2007	3 310	5,8
2008	8 565	15,2
2009	10 860	19,3
2010	10 294	18,3
2011	9 129	16,2
2012	7 687	13,7
2013	6 352	11,3
<b>Celkem</b>	<b>56 289</b>	<b>100,0</b>

- Zcela postrádáme data k počtu dopravněpsychologických vyšetření profesionálních řidičů. Určitým vodítkem může být poměr řidičů, kteří byli vyšetřeni v rámci předkládaného výzkumu. Přibližně 50 % tvořili tzv. vybodovaní řidiči a řidiči s odebráním řidičským oprávněním z jiného důvodu. Přibližně 40 % tvořili profesionální řidiči. Pokud bychom tedy pracovali s odhadem 4000 řidičů, kterým je ročně odebráno ŘO a podstoupí dopravněpsychologické vyšetření (viz bod 1), tak odhad pro profesionální řidiče by byl přibližně 3200 řidičů, kteří podstoupí dopravněpsychologické vyšetření ročně. Nutno podotknout, že dopravněpsychologické vyšetření podstupují klienti i z jiného důvodu, než odebrání ŘO nebo z důvodu zákonného požadavku u profesionálních řidičů (např. na žádost lékaře). Nicméně data z předkládaného výzkumu naznačují, že se jedná o velmi malý počet vyšetření. Proto je v tomto momentu do výpočtu nezahrnujeme.
- Celkově za období 9 měsíců poskytlo 20 dopravních psychologů výsledky 2471 vyšetření. Extrapolaci značně komplikuje fakt, že ne všichni psychologové sbírali data v rámci celých 9 měsíců a rozdíly mezi počty dodaných vyšetření byly značné (50–300 vyšetření), a dále předpoklad, že se do výzkumu zapojili psychologové, kteří provádějí spíše více vyšetření (zejména se věnují dopravní psychologii). Velmi orientačně můžeme předpokládat průměrně 80 vyšetření na 1 dopravního psychologa ročně. Registrovaných dopravních psychologů v ČR je 240. Celkově tedy dle tohoto zdroje dat můžeme předpokládat orientační počet 19200 vyšetření ročně.

Vidíme tedy, že odhad z pohledu dat realizace vyšetření (data od dopravních psychologů), tj. 19 200, je značně vyšší, než odhadovaný počet vyšetření z pohledu poptávky, tj. cca 7400.

Vzhledem k velmi orientačním a nepřesným vstupním datům není možné stanovit přesnější odhad počtu provedených dopravněpsychologických vyšetření ročně než interval cca 7000–19 000 vyšetření. Autoři tohoto článku považují za více relevantní data získaná empiricky při provedení výzkumu zde prezentovaného a přiklání se spíše k nižším hodnotám uvedeného rozmezí, tj. 7000–10 000 vyšetření ročně.

## 2. Metoda

Výzkum byl proveden v rámci projektu s názvem „Sociopsychologická analýza řidičů s dosaženým počtem bodů 12 v bodovém systému a vývoj metodiky pro posuzování psychické způsobilosti pro řízení v rámci dopravněpsychologického vyšetření“, který byl podpořen v rámci programu Bezpečnostní výzkum II Ministerstvem vnitra ČR. Na tomto projektu spolupracuje Univerzita Palackého (konkrétně Katedra psychologie Filozofické fakulty), Asociace dopravních psychologů a vydavatelství Hogrefe-Testcentrum, Praha. Hlavní cíle tohoto projektu jsou dva:

Za prvé, popis sociodemografických a osobnostních vlastností řidičů, kteří dosáhli 12 bodů v bodovém systému a řidičů, kterým bylo odebráno řidičské oprávnění na dobu nejméně 6 měsíců – se zaměřením na osobnost řidiče (osobnostní vlastnosti, motivační činitele a postoje) a sociodemografické charakteristiky (věk, pohlaví, bydliště, rodinný status, řidičské zkušenosti, přestupky, nehody a jiné). Projekt tím reaguje na potřebu doplnit údaje o rizikových řidičích. Rizikové chování řidičů je hrozbou pro dopravní bezpečnost, proto si projekt klade za cíl rizikové řidiče popsat a definovat nástroje, které je pomohou detekovat. Jedná se jak o eliminaci výběru rizikových řidičů do pozic profesionálních řidičů, tak o nový přístup při práci s tzv. vybodovanými řidiči (termín „vybodovaný řidič“ je dále užíván v článku pro označení skupiny řidičů, kteří dosáhli 12 bodů a bylo jim odebráno řidičské oprávnění) a tzv. „zákazovými“ řidiči (tj. řidič, kterým bylo odebráno řidičské oprávnění z jiného důvodu než dosažení 12 bodů v bodovém systému). V současné době nejsou k dispozici údaje ohledně osobnostních nebo sociodemografických charakteristik rizikových řidičů, kromě obecných charakteristik zahrnujících např. nezodpovědnost, impulzivitu, neopatrnost a agresivitu (Zaoral, Šucha, Seitl, 2010).

Druhým cílem je vytvoření metodiky pro posuzování psychické způsobilosti k řízení vozidla. Aktuálně je k dispozici pro posuzování psychické způsobilosti k činnosti řízení motorového vozidla Metodika 9202 (Bakalář, 1992). Samotný autor metodiky, Eduard Bakalář, v úvodu metodiky vysvětluje název rokem implementace metodiky (1992) a rokem předpokládané expirace metodiky (2002). Od té doby však žádná jiná metodika na území České republiky nevznikla. Výsledky a výstupy projektu by měly být využívány širokým spektrem uživatelů. Kromě dopravních psychologů, kterým je k výběru a výcviku řidičů určena metodika, výsledky využijí dopravní policisté pro tvorbu preventivních a represivních opatření, učitelé autoškol, autodopravci a dopravní specialisté pracující v oblastech prevence a rehabilitačních programů pro řidiče.

Do fáze sběru dat se zapojilo dvacet dopravních psychologů z celé České republiky, kteří data předali ke statistickému zpracování. Celkově byla nasbírána data od 2471 řidičů, kteří se podrobili dopravněpsychologickému vyšetření. Ke sběru dat byly použity metody mezi dopravními psychology nejvíce rozšířené (kritérium vyšší prevalence) a zároveň

postihující všechny důležité oblasti (pokrytí diagnostiky všech oblastí relevantních pro odborný závěr o způsobilosti k řízení motorového vozidla). Dalšími kritérii byla zastupitelnost metod (tedy snaha začlenit více metod zaměřených na tutéž oblast) a zajištění autorských práv a dostupnosti metody (aktuální distribuce v ČR). Metody, u kterých bude k dispozici dostatečné množství výsledků (statistické zpracování) a u kterých bude prokázán jejich vztah k dopravnímu chování (tedy budou mít potenciál predikovat rizikové dopravní chování), budou zařazeny do metodiky.

## 2.1 Popis dotazníku pro řidiče

Dotazník pro řidiče ve shodné formě byl poskytnut k dispozici každému dopravnímu psychologovi, který se zapojil do výzkumu, resp. do sběru dat. Kromě základních údajů (jméno, datum narození, datum administrace, kód probanda) se skládal ze dvou částí.

První část vyplňoval sám respondent (řidič podstupující dopravněpsychologické vyšetření) a otázky se týkaly především jeho řidičské anamnézy (např. jaké skupiny řidičského oprávnění vlastní a po jak dlouhou dobu, kolik kilometrů najede průměrně za měsíc či rok, jak často řídí a co je nejčastějším účelem jeho cest, kolikrát platil pokutu za přestupek, kolik zavinil dopravních nehod a jakého typu byly tyto nehody, kolik má v současné době bodů v bodovém systému, zda mu byl již odebrán řidičský průkaz a proč aj.).

Ve druhé části vyplňoval údaje o klientovi psycholog. Jednalo se jednak o osobní anamnézu, jako např. rodinný stav, počet dětí, vzdělání, bydliště, jednak byly vyplněny procesní otázky sběru dat, jako účel vyšetření nebo údaj, zda je pro klienta řidičský průkaz postradatelný (následovala kontrola údajů podle výpisu z evidenční karty řidiče).

## 2.2 Výzkumný soubor

Cílovou populací výzkumu jsou všichni řidiči podrobující se dopravněpsychologickému vyšetření, tedy řidiči tzv. vybodovaní, řidiči se zákazem činnosti řízení na nejméně 6 měsíců, řidiči profesionálové, řidiči senioři, řidiči odesaní k dopravněpsychologickému vyšetření lékařem a řidiči podstupující dopravněpsychologické vyšetření na žádost zaměstnavatele (legislativní rámec je popsán výše). Pokud předpokládáme, že průměrně ročně podstoupí dopravněpsychologické vyšetření 7000–19 000 řidičů, tvoří tedy výběrový soubor zhruba 20 % cílové populace.

Do výzkumu byla započítána data od  $n = 2471$  řidičů, z čehož bylo 93 % mužů a 7 % žen. Průměrný věk respondentů byl 39 let (medián = 38 let, SD = 13,2 roku). U mužů byl průměrný věk 40 let (medián = 38 let, SD = 13,2 roku), u žen byl průměrný věk 35 let (medián = 33 let, SD = 11,4 roku). Respondenti byli z celé České republiky. Co do rodinného stavu byli respondenti nejčastěji svobodní (39 %), ženatí/vdané (36 %) a rozvedení (15 %). Vzdělání respondentů bylo nejčastěji „vyučen/vyučena“ (50 %) a středškolské (29 %).

### 3. Výsledky

#### 3.1 Důvody pro vyšetření

Nejčastějším důvodem pro podstoupení dopravněpsychologického vyšetření, jak je patrné z tabulky 3, bylo odebrání řidičského oprávnění z jiného důvodu než získání 12 bodů, a to konkrétně v 42,7 % případů. Získání 12 bodů v bodovém systému (a následné odebrání ŘO) bylo důvodem vyšetření v 8,3 % případů. Celkově tedy můžeme konstatovat, že přibližně polovina všech dopravněpsychologických vyšetření byla provedena z důvodu odebrání řidičského oprávnění, resp. vzhledem k požadavku podstoupit dopravněpsychologické vyšetření před vrácením ŘO.

Druhou nejpočetnější skupinou – necelých 40 % všech případů - představují profesionální řidiči, kteří podstoupili dopravněpsychologické vyšetření podle Zákona 361/2000 § 87a) odst. 1. Poměrně překvapivé je velmi nízké zastoupení řidičů seniorů nebo řidičů odeslaných lékařem (i v této kategorii se jedná zejména o seniory), celkově méně než 2 % všech případů.

Tabulka 3 Důvod podstoupení dopravněpsychologického vyšetření

Důvod vyšetření	Počet osob	Procento
Získání 12 bodů v bodovém systému	205	8,3 %
Odebrání řidičského oprávnění z jiného důvodu než získání 12 bodů	1056	42,7 %
Profesionál – vozidlo s hmotností nad 7500 kg	962	38,9 %
Senior	5	0,2 %
Odeslaný lékařem	40	1,6 %
Na žádost firmy	142	5,7 %
Informace nedodána	61	2,5 %
<b>Celkem</b>	<b>2471</b>	<b>100 %</b>

#### 3.2 Důvody pro odebrání řidičského oprávnění a přestupky směřující k dosažení 12 bodů

Nejčastějším důvodem pro odebrání řidičského oprávnění byla jízda pod vlivem alkoholu, jízda pod vlivem drog a rychlá jízda (viz tabulka 4).

Tabulka 4 Důvody odebrání řidičského oprávnění (kromě dosažení 12 bodů)

Důvod	Počet vyšetření	Procento
1. Alkohol	648	61,4 %
2. Drogy	118	11,2 %
3. Rychlá jízda	81	7,7 %
4. Jiné	58	5,5 %
5. Způsobení závažné dopravní nehody	54	5,1 %
6. Informace nedodána	32	3,0 %
7. Jízda bez ŘO	25	2,4 %

8. Maření ZŘMV	21	2,0 %
9. Nebezpečný způsob jízdy	18	1,7 %
10. Ujetí od dopravní nehody	1	0,1 %
<b>Celkem</b>	<b>1056</b>	<b>100 %</b>

Pokud se zaměříme na přestupky, které vedly k dosažení 12 bodů (a odebrání ŘO), nejčastějším důvodem je rychlá jízda následována nepoužíváním bezpečnostních pásů. Celkové pořadí je uvedeno níže:

1. Rychlá jízda
2. Bezpečnostní pásy
3. Telefonování
4. Alkohol
5. Maření úředního rozhodnutí
6. Jiné důvody
7. Způsobení dopravní nehody
8. Nebezpečný způsob jízdy
9. Drogy
10. Jízda bez ŘO
11. Ujetí od dopravní nehody

Celkově tedy můžeme konstatovat, že nejčastější důvody vedoucí k odebrání ŘO je překročení maximální povolené rychlosti a jízda pod vlivem alkoholu a jiných drog. Příčinným rychlá jízda je vedoucím důvodem pro odebrání ŘO z důvodu dosažení 12 bodů.

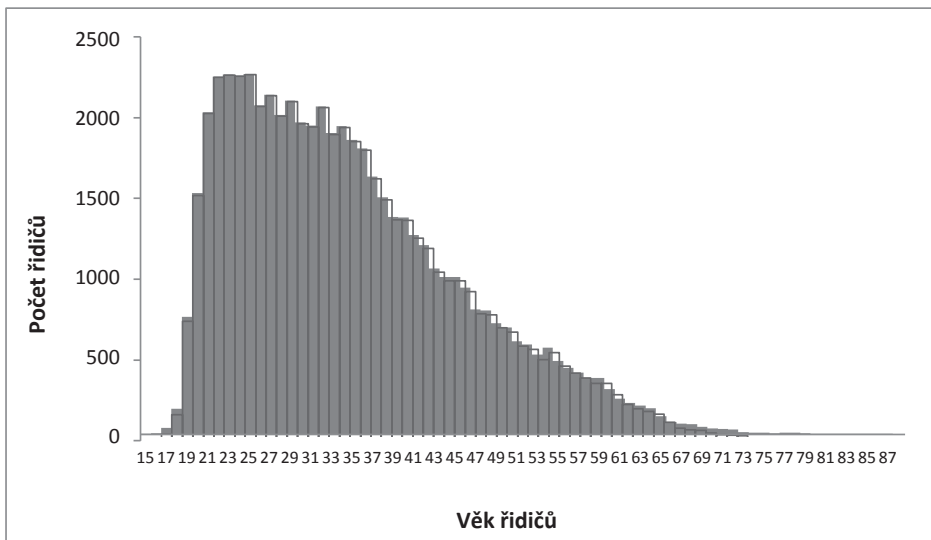
### 3.3 Charakteristiky řidičů s dosaženým počtem bodů 12

Níže uvedené analýzy se týkají řidičů (celkově evidenci tvoří 56 289 osob), kteří v období od ledna 2006 do prosince 2013 přišli o řidičské oprávnění z důvodu dosažení 12 bodů v rámci bodového systému. Za dané období došlo maximálně ke třem vybodování téže osoby – 56 289 osobám bylo ŘO odebráno z důvodu bodového hodnocení jednou, 1327 dvakrát a 13 osobám celkem třikrát, přičemž 112 osob dosáhlo více jak 50 bodů. V souboru vybodovaných můžeme sledovat od roku 2010 setrvalý pokles vybodovaných, což může být způsobeno adaptací řidičů na bodový systém a lepší schopností rizikových řidičů vyhnout se přistižení či potrestání (viz tabulka 2).

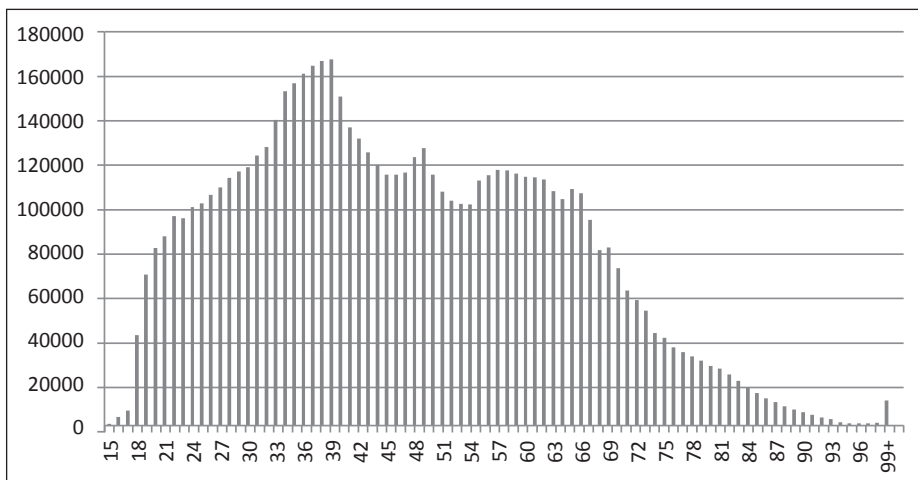
#### 3.3.1 Pohlaví a věk

Jednoznačný nepoměr mezi vybodovanými řidiči z hlediska pohlaví – téměř 53 tisíc mužů a 3300 žen (u podruhé vybodovaných tvořily ženy jen 2,5 % s celkem 34 vybodovanými) – neodpovídá poměru držitelů řidičského oprávnění (58 % muži, 42 % ženy). Muži ale ujedou zhruba o dvě třetiny více kilometrů jako soukromí řidiči a navíc mezi řidiči z povolání jsou téměř výhradně muži. Nicméně tyto dva faktory samy o sobě nestačí na vysvětlení tak propastného rozdílu.

Z hlediska věku je značná převaha mladších řidičů. Řidiči s odebráním řidičským průkazem ve věku od 15 do 30 let tvořili 42 % (téměř 23 tisíc osob) souboru přičemž starší 60 let pouze 2,4 % (celkem se jedná o 1343 osob). Nejčastěji se řidiči vybodují v 25 letech. Viz grafy 1 a 2 a tabulka 5.



Graf 1 Počet odebraných ŘO dle věku  
Zdroj: Registr vybudovaných řidičů v České republice, 2014



Graf 2 Počet držitelů ŘO dle věku  
Zdroj: Český statistický úřad, 2014

Tabulka 5 Věk řidičů v době odebrání řidičského oprávnění

Pořadí vybudování	N	Průměr	SD	Modus	Minimum	Maximum
1.	56 289	34,7	11	25	15	87
2.	1 327	33,9	9	25	19	69

### 3.3.2 Skupiny řidičských oprávnění

Většina řidičů (více jak 52 tisíc) vlastnila řidičský průkaz pro skupinu B, z čehož 30 tisíc nemělo řidičská oprávnění na jiné skupiny vozidel. Přesnější údaje se nacházejí v tabulce 6. Menší podíl profesionálních řidičů (resp. řidičů s větším počtem řidičských oprávnění) z celku se vyskytoval i v případě podruhé vybodovaných, kdy bylo vybodováno 1327 osob (přičemž řidičů, které bychom mohli označit za profesionály, byla méně než třetina). Ze statistik vystupuje relativně vysoký počet (i podíl) osob s oprávněním pro řízení traktoru, přibližně 15,5 tisíc osob, který je mnohonásobně vyšší než podíl v populaci řidičů. Dále pak téměř 3,5 tisíce osob, které byly přistíženy při jízdě bez řidičského oprávnění. V případě podruhé vybodovaných to bylo 121 osob (přibližně 10 % celého souboru).

Tabulka 6 Počty u jednotlivých skupin řidičských oprávnění

Skupina oprávnění	První odebrání ŘO	Druhé odebrání ŘO
AM	52 646	1 210
A1	35 547	692
A2	13 007	227
A	11 746	199
B1	52 268	1 212
B	52 287	1 212
C1	14 363	288
C	14 507	287
D1	1 040	5
D	1 058	5
BE	8 162	162
C1E	6 900	137
CE	6 972	137
D1E	831	4
DE	845	4
T	15 577	301
<b>Celkový počet odebraných ŘO</b>	<b>56 289</b>	<b>1 340</b>

Zpravidla se jedná o kombinaci oprávnění pro více kategorií motorových vozidel u jednoho držitele.

### 3.3.3 Přestupky

Řidiči se nejčastěji dopouštěli dopravních přestupků, při nichž získali – jednorázově či opakovaně – dva (39 094 osob), tři (30 330 osob) či sedm (28 259 osob) bodů. Jinými slovy, 70 % všech vybodovaných řidičů a řidiček spáchalo přestupek hodnocený 2 body, 54 % přestupek hodnocený 3 body a 50 % přestupek hodnocený 7 body. Nicméně tato kombinace neznamená, že se jedná o profil vybodovaného řidiče. Naopak se kumulace těchto přestupků vylučuje a v souboru se vytváří dvě skupiny. Ti, kteří se vybodovali za opakované malé přestupky (většina), a ti, kteří způsobili sedmibodový přestupek (v kombinaci s minimem dalších přestupků). V distribuci přestupků pak jsou nadreprezentovány



dnes už zrušené přestupky za jeden bod, přičemž přestupky za 4–6 bodů vykazují řidiči zcela minimálně. Velmi podobně je to v souboru podruhé vybodovaných (viz tabulka 7).

Tabulka 7 *Distribuce přestupků*

Vybodování	1 bod	2 body	3 body	4 body	5 bodů	6 bodů	7 bodů
<b>Poprvé</b>	15,5 %	38,5 %	18 %	4 %	3 %	4 %	17,5 %
<b>Podruhé</b>	10,5 %	31,5 %	24 %	8 %	2,5 %	2 %	22 %

Pokud se podíváme na konkrétní přestupky, tak nejčastějším proviněním u poprvé vybodovaných je překročení maximální povolené rychlosti, následováno nepoužitím pásů a jízdou pod vlivem alkoholu nebo drog, a u vybodovaných podruhé se pak na první místo dostalo nepoužívání pásů. Ve skupině překročení rychlosti je nejčastější porušení rychlostního limitu v obci do 20 km, což je celospolečenský problém způsobený bagatelizací rizika plynoucího z vysoké rychlosti.

Tabulka 8 *Přehled provinění dle četnosti*

Provinění	Poprvé	Podruhé
Světla	4,5 %	3,5 %
Porušení zákazové nebo příkazové značky (krom překročení rychlosti, zákazu předjíždění a značek B28 a B29)	12 %	7 %
Rychlost v obci překročena o méně než 20 km/h	17,5 %	12,5 %
Rychlost mimo obec překročena o méně než 30 km/h	3 %	–
Pásky a sedačky	21 %	28 %
Telefon	5,5 %	6 %
Rychlost v obci překročena o více než 20 km/h	7 %	6,5 %
Řízení bez řidičského oprávnění	5,5 %	11,5 %
Alkohol a drogy	12,5 %	10 %
<b>Celkem</b>	<b>88,5 %</b>	<b>85 %</b>

### 3.4 Vyšetření řidičů profesionálů

Legislativní rámec upravující podstoupení dopravněpsychologického vyšetření u řidičů z povolání je popsán v části 1. Odhadovaný počet aktivních profesionálních řidičů je 300–400 tisíc, přičemž počet řidičů, kteří potřebují dopravněpsychologické vyšetření, variuje mezi 500–1500 za měsíc.

### 3.5 Závěr dopravněpsychologického vyšetření

Závěr dopravněpsychologického vyšetření je formulován jako jasné sdělení, jestli je řidič způsobilý, způsobilý s podmínkou nebo nezpůsobilý řídit motorové vozidlo dle daných skupin řidičských oprávnění. Z tabulky 9 je patrné, že ve více než 70 % případů všech vyšetření byl řidič shledán jako způsobilý, v přibližně 20 % případů řidič byl shledán jako způsobilý s podmínkou, případně nezpůsobilý (přibližně 2 % z celkového počtu). V necelých 9 % případů informace nebyla k dispozici.

Tabulka 9 Závěr dopravněpsychologického vyšetření

Závěr vyšetření	Počet osob	Procento
Způsobilý	1763	71,3 %
Způsobilý s podmínkou + nezpůsobilý	495	20,1 %
Informace nedodána	213	8,6 %
<b>Celkem</b>	<b>2471</b>	<b>100 %</b>

Při posouzení způsobilosti s podmínkou se v naprosté většině případů (více než 70 %) jednalo o vyžádanou kontrolu v určeném časovém horizontu. V přibližně 5 % případů byl přidělen některý z harmonizačních kódů (viz tabulka 10).

Tabulka 10 Typ podmínky při závěru vyšetření „způsobilý s podmínkou“

Typ podmínky	Počet osob	Procento
Harmonizační kódy	19	4,7 %
Vyžádaná kontrola	309	71,1 %
Jiná podmínka	73	16,7 %
Informace nedodána	33	8,4 %
<b>Celkem</b>	<b>438</b>	<b>100 %</b>

## 4. Diskuse

Jedním z cílů předkládaného článku bylo provést expertní odhad počtu provedených dopravněpsychologických vyšetření v ČR ročně. Metodu expertního odhadu jsme zvolili z důvodu nedostupnosti dat, které by poskytly přesný základ pro výpočet. Presentovaný odhadovaný počet prováděných vyšetření ročně je v rozmezí 7000–19 000 vyšetření. Již samotné velké rozmezí poukazuje na značně nepřesná vstupní data. Za problematické pokládáme zejména odhadovat počet vyšetření provedených jednotlivými dopravními psychology a extrapolaci na celou ČR. Z tohoto důvodu i z osobních zkušeností autorů se spíše kloníme k více konzervativní variantě a nižším odhadovaným počtům. Odhadujeme, že počet dopravněpsychologických vyšetření ročně se pohybuje kolem 7000.

Informace ohledně důvodů vedoucích k dosažení 12 bodů nebo odebrání ŘO z jiného důvodu nejsou přesným odrazem řídičského chování, resp. riskantního řídičského chování na českých silnicích. Velký vliv na prezentovaná data má forma a míra vymáhání práva – dopravní dohled. Jinými slovy – nelze zcela jednoznačně říct, že prezentované rizikové chování se ve skutečnosti vyskytuje nejčastěji. Spíše se jedná o přestupky, které jsou ve větší míře postihovány, tj. na postih kterých je ze strany dopravního dohledu kladen důraz.

Rovněž výběr metod na základě prevalence možná není metodologicky nejčistější volbou, nicméně ve výzkumu tohoto rázu byl nezbytný. Pro výzkum bylo důležité nasbírat co největší počet dat od co nejširšího spektra respondentů z celé České republiky, proto bylo nutné angažovat dopravní psychology, kteří tato vyšetření provádějí. Každý psycholog má svou osvědčenou baterii testů, kterou používá nebo která je dána pracovištěm, na kterém

pracuje. Z těchto důvodů nebylo možné plošně metody participujícím psychologům „nařídít“ a byla zvolena opačná cesta, tedy zjištění prevalence užívaných testů a jejich zařazení do výzkumu. Stejně tak by bylo v laboratorně čistém výzkumu vhodné použít všechny zastupitelné metody u všech probandů. Ani toto nebylo možné, a to jak z etických, tak z časových důvodů – zamezení nadužívání psychologických metod při diagnostice je součástí profesní etiky každého psychologa, stejně jako eliminace prodlužování již tak časově náročného dopravněpsychologického vyšetření.

Z důvodu etiky výzkumu a ochrany osobních dat vyšetřovaných klientů bylo nutné data náležitě zabezpečit. Pro účely výzkumu byla zpracovávána až anonymizovaná data, o respondentech jsou z identifikačních údajů známy jen věk, pohlaví a účel vyšetření.

Počet žen ve výzkumném souboru tvořil jen 7 % celkového počtu respondentů, což neodpovídá poměru řidičů a řidiček, čili přibližně 60 % mužů a 40 % žen (Ministerstvo dopravy ČR, 2014). Odpovídá to ale počtu řidičů podrobujících se dopravněpsychologickému vyšetření, neboť na profesionálních řidičských pozicích pracují častěji muži než ženy, stejně tak je více „vybodovaných“ řidičů než řidiček (MDČR, 2014).

Geografické rozložení účastníků není rovnoměrné, nemáme však důvod se domnívat, že by kraj bydliště ovlivňoval řidičské chování řidičů; dle policejních statistik jsou v některých krajích nehodovosti vyšší, nicméně tyto rozdíly mezi kraji nejsou signifikantní (MDČR, 2014).

Nejčastějším důvodem dopravněpsychologického vyšetření u respondentů bylo odebrání řidičského oprávnění z jiného důvodu než dosažení 12 bodů v bodovém systému (zhruba dvě třetiny souboru). Nejčastějším důvodem v rámci této podskupiny bylo požití alkoholu před jízdou (u mužů 64 %, u žen 65 %), požití jiných návykových látek před jízdou (u mužů 12 %, u žen 11 %). Na druhém místě bylo provedení vyšetření pro profesní účely, na třetím místě, co do počtu respondentů, byli vybodováni řidiči. Body byly nejčastěji řidičům udělovány za rychlou jízdu, nepoužívání bezpečnostních pásů a telefonování při jízdě. Za každý přestupek je zákonem přesně daný počet bodů připisující se v bodovém systému. Např. za jízdu bez bezpečnostních pásů je udělen počet bodů 3, za řízení s telefonem v ruce počet bodů 2, oproti tomu za nedovolenou jízdu přes železniční přejezd se jedná o 7 bodů. To je důvodem, proč byly kategorie „jízda bez bezpečnostních pásů“ a „řízení s telefonem v ruce“ zastoupeny v souboru z registru řidičů nejvíce, ačkoliv samotný tento důvod nejčastěji nebyl důvodem pro „vybodování“.

Dle popisných statistik a typů přestupků lze konstatovat, že řidiči, kteří byli vybodováni poprvé a podruhé, se od sebe příliš neliší. Nelze tvrdit, že by existoval profil řidiče, který bude s největší pravděpodobností vybodován i podruhé.

Vysoké zastoupení řidičů traktorů je částečně dáno vysokým počtem držitelů tohoto oprávnění (1,5 milionu) a částečně způsobeno automatickým ziskem tohoto oprávnění absolventy zemědělských a automobilových škol, kteří spadají do skupiny rizikových řidičů. Vybodování této skupiny řidičů nijak nesouvisí s používáním traktorů, jelikož tyto se pohybují většinu času mimo pozemní komunikace. Navíc registrovaných traktorů je 50× méně, než držitelů oprávnění T, a reálně tak traktory řídí jen 2 % z držitelů oprávnění T.

Nízké procentuální zastoupení závěrů „nezpůsobilý“ je nutno posuzovat v kontextu současné praxe provádění dopravněpsychologických vyšetření z důvodu vrácení řidičského oprávnění, kdy existují (a jsou nabízeny) možnosti získání kladného posudku bez komplikací, či přímé účasti na dopravněpsychologickém vyšetření. Je tedy pravděpodobné, že

část nezpůsobilých řidičů takto unikla i z našeho vzorku. Vyšší procento závěrů „způsobilý s podmínkou“ pak reflektuje určitou nejistotu dopravních psychologů v řešení krajních případů, způsobenou jednak absencí pevných norem u jimi používaných metod, jednak nadějí na polepšení posuzovaných řidičů. Vznikající metodika upřesní kritéria a poskytne normy u vybraných diagnostických metod, jako další efektivní řešení se zde nabízí zavedení institutu rehabilitačních programů pro řidiče, kteří by dostali druhou šanci na základě cílené intervence.

## 5. Závěr

V současnosti je v ČR registrováno přibližně 240 dopravních psychologů. Jejich rozložení dle počtu obyvatel krajů není rovnoměrné, nejvíce dopravních psychologů připadá na počet obyvatel v hl. městě Praze, a to jeden dopravní psycholog na přibližně 21 tisíc obyvatel. Nejméně dopravních psychologů je pak v Libereckém kraji, a to jeden dopravní psycholog na přibližně 55 tisíc obyvatel.

Odhad počtu provedených dopravněpsychologických vyšetření ročně v ČR je velmi problematický, neboť vstupní data jsou značně nekompletní. Autoři článku na podkladě triangulace dat a extrapolace odhadují, že v ČR je ročně provedeno 7000 až 10 000 dopravněpsychologických vyšetření. Nejčastějším důvodem pro provedení dopravněpsychologického vyšetření, dle dat získaných z prezentovaného výzkumu, bylo odebrání řidičského průkazu z jiného důvodu než získání 12 bodů, zejména z důvodu správním orgánem uložené sankce zákazu činnosti řízení motorového vozidla nejméně na 6 měsíců. Spolu s důvodem dosažení 12 bodů tvořila tato skupina přibližně polovinu všech provedených vyšetření. Druhou nejpočetnější skupinou jsou profesionální řidiči, kteří podstoupili vyšetření v necelých 40 % všech případech.

Nejčastějším důvodem pro odebrání řidičského oprávnění byla jízda pod vlivem alkoholu, jízda pod vlivem drog a rychlá jízda. Pokud se zaměříme na přestupky, které vedly k dosažení 12 bodů, tak nejčastějším důvodem je rychlá jízda následována nepoužíváním bezpečnostních pásů. Celkově tedy můžeme konstatovat, že v souladu s předpokladem, nejčastěji postihovanými přestupky jsou rychlá jízda a jízda pod vlivem alkoholu a jiných drog. V období let 2006 až 2013 bylo celkově odebráno řidičské oprávnění 56 289 osobám, přibližně 3 % z uvedených osob bylo ŘO odebráno opakovaně (maximálně 3×). Z pohledu vývoje v čase můžeme sledovat poměrně výrazný úbytek osob, kterým bylo odebráno ŘO – nejvíce odebrání bylo v roce 2009, v roce 2013 sledujeme přibližně 40% pokles.

Z pohledu pohlaví, ve shodě literaturou na téma rizikového řízení, konstatujeme velkou převahu mužů, a to i když bereme v úvahu výrazné zastoupení mužů z řad profesionálních řidičů a počet kilometrů najetých za rok u soukromých řidičů (poměr mužů a žen). Rovněž nadreprezentovaní v souboru těch, kterým bylo odebráno ŘO, jsou mladí řidiči (do 35 let), což potvrzuje obecně známý fakt rizikovitosti této skupiny. Velká část řidičů (přibližně 90 %), kterým bylo odebráno ŘO, vlastnila řidičský průkaz pro skupinu B, z nichž přibližně 60 % nemá řidičská oprávnění na jiné skupiny vozidel. Z toho můžeme usuzovat, že nejpočetnější skupinou řidičů s odebraným ŘO jsou soukromí řidiči s ŘO pro skupinu B.

Z pohledu přestupků a trestních činů se 70 % všech vybodovaných řidičů dopustilo prohřešku, po němž ztratili 2 body, 54 % prohřešku za 3 body a 50 % prohřešku za

7 bodů. Identifikovat můžeme 2 skupiny řidičů: vybodovaní za opakované malé přestupky (většina) a ti, kteří způsobili sedmibodový přestupek (v kombinaci s minimem dalších přestupků). Z pohledu závěru vyšetření konstatujeme, že ve více než 70 % případů všech vyšetření byl řidič shledán jako způsobilý, v přibližně 20 % případů řidič byl shledán jako způsobilý s podmínkou, případně nezpůsobilý. U podmínky se v naprosté většině případů jednalo o vyžádanou kontrolu v určeném časovém horizontu.

---

## LITERATURA

- Bakalář, E. (1992). *Metodika 9202: Metodika k vyšetřování a posuzování řidičů motorových vozidel dopravními psychology*. Praha: Ústav silniční a městské dopravy.
- Český statistický úřad. (2014). Počet obyvatel v obcích k 1. 1. 2014. [Vyhledáno 11. 5. 2014 na <http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/p/130072-14>].
- Ministerstvo dopravy ČR. (2014). Registr vybodovaných řidičů v České republice. Stav k 31. 12. 2013. Vyhláška 31/2001 Sb. O řidičských průkazech a registru řidičů. Dostupná také na: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=50763&nr=31~2F2001&rpp=15#local-content>.
- Zákon o silničním provozu 361/2000 Sb. Dostupný také na: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=49756&nr=361~2F2000&rpp=15#local-content>.
- Zaoral, A., Šucha, M., Seitl, M. (2010). *Manuál doporučených psychodiagnostických metod pro vyšetřování a posuzování psychické způsobilosti k řízení motorových vozidel*. Brno: Centrum dopravního výzkumu.

## PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT OF DRIVERS

M. ŠUCHA, L. ŠRÁMKOVÁ, P. ZÁMEČNÍK, D. ČERNOCHOVÁ, V. REHNOVÁ

### ABSTRACT

The text introduces a topic of psychological assessment of drivers in the Czech Republic – a number of assessment procedures, a range of the assessed, reasons for the assessment and assessment outcomes. The results further analyse driving licence revocation – i.e. a number of drivers with revocation, their SES and reasons for the revocation. The research included data from 2471 drivers who were assessed in 2013 and 2014 and also data from Central index of drivers conducted by the Ministry of transport between 2006 and 2013. Approximately 7000–10,000 assessments of drivers are carried out every year in the Czech Republic. The most frequent reasons for the assessment are driving licence revocation (50%) and/or assessment of professional drivers (40%). In more than 70% of cases drivers were considered legally competent, in 20% of cases drivers were described as conditionally competent and/or incompetent. The most common offences include speeding, use of alcohol and other drugs. A driving licence was revoked to 56,289 persons between 2006 and 2013.

**Keywords:** psychological assessment of fitness to drive; psychological assessment of drivers; demerit point system; risky driver; traffic safety; The Czech Republic

## FAHRER, DIE SICH DER VERKEHRSPSYCHOLOGISCHEN UNTERSUCHUNG IN TSACHECHIEN UNTERZIEHEN

M. ŠUCHA, L. ŠRÁMKOVÁ, P. ZÁMEČNÍK, D. ČERNOCHOVÁ, V. REHNOVÁ

### ABSTRAKT

Dieser Artikel befasst sich mit den Problemen der verkehrspsychologischen Untersuchung in der Tschechischen Republik in Bezug auf die Anzahl der durchgeführten Tests, der Klientele, Gründe für die Untersuchung und Ergebnis der Untersuchung. Wir präsentierten die Ergebnisse der Analyse des Entzuges der Fahrerlaubnis in Bezug auf die Anzahl der Fahrer, deren soziodemographischen Merkmale und Gründe für den Entzug. Die vorliegende Studie analysiert Daten von 2471 Fahrern, die sich der verkehrspsychologischen Untersuchung in 2013 und 2014 unterzogen haben. Weiter präsentieren wir Daten aus dem Zentralregister der Autofahrer des Ministeriums für Verkehrswesen der Tschechischen Republik aus den Jahren 2006–2013. In der Tschechischen Republik werden jährlich 7000 bis 10 000 verkehrspsychologische Untersuchungen durchgeführt. Der häufigste Grund ist der Entzug der Fahrerlaubnis (50 %) und die Prüfung von Berufskraftfahrern (40 %). In mehr als 70 % wird der Fahrer als fähig beurteilt, in etwa 20 % der Fälle fähig mit Bedingung oder nicht fähig. Meist Verstößen Fahrer in der Tschechischen Republik gegen die Regeln durch hohe Geschwindigkeit und Fahren unter Einfluss von Alkohol und anderen Drogen. Im Zeitraum 2006–2013 wurden insgesamt Führerscheine von 56 289 Personen entzogen.

**Schlüsselwörter:** verkehrspsychologische Untersuchung; geistige Tauglichkeit zum Autofahren; Punktesystem; Risiko Fahrer; die Straßenverkehrssicherheit; die Tschechische Republik

*PhDr. Matúš Šucha, Ph.D., je vedoucím Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Profesionálně se orientuje na problematiku dopravní psychologie, lidského faktoru v dopravně obecně a na problematiku manažerského poradenství. Je akreditovaným koučem (MŠMT ČR), dopravním psychologem (MDČR), psychoterapeutem a mentorem EuroPsy pro oblast dopravní psychologie. E-mail: matus.sucha@upol.cz*

*PhDr. Lenka Šrámková studuje v interním doktorském programu na Katedře psychologie FF UP v Olomouci. V současné době realizuje výzkum týkající se aspektů rozhodování dopravních policistů a je spoluautorkou připravované Metodiky pro posuzování psychické způsobilosti k řízení motorových vozidel.*

*Mgr. Petr Zámečník působí v Centru dopravního výzkumu, v. v. i., v Brně. Je akreditovaným dopravním psychologem a zaměřuje se na problematiku lidského faktoru a rehabilitační programy pro řidiče.*

*PhDr. Dana Černochová, Ph.D., je akreditovanou dopravní psycholožkou a mentorkou EuroPsy pro oblast dopravní psychologie. Je zaměstnána ve vydavatelství Hogrefe-Testcentrum.*

*PhDr. Vlasta Rehnová je akreditovanou dopravní psycholožkou a mentorkou EuroPsy pro oblast dopravní psychologie. Působí v soukromé praxi.*

Zpracování článku bylo umožněno díky podpoře projektu „Sociopsychologická analýza řidičů s dosaženým počtem bodů 12 v bodovém systému a vývoj metodiky pro posuzování psychické způsobilosti pro řízení v rámci dopravněpsychologického vyšetření“ v rámci programu Bezpečnostní výzkum II Ministerstva vnitra ČR VG20132015121.

## INVENTÁŘ KRIMINÁLNÍCH STYLŮ MYŠLENÍ (PICTS-cz) – ADAPTACE A PSYCHOMETRICKÉ VLASTNOSTI

PETRA FARIDOVÁ, ŠÁRKA BLATNÍKOVÁ,  
MAREK VRANKA, PETR ZEMAN

*Cílem studie bylo představit českou adaptaci amerického Inventáře kriminálních stylů myšlení (Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles – PICTS), ukázat shodu základních psychometrických parametrů původní a adaptované verze (PICTS-cz) a doložit vztah dotazníkových skóre s věkem, vzděláním a základními charakteristikami kriminální historie.*

*Analyzovaný soubor tvořilo 586 odsouzených mužů, ve věku od 19 do 66 let ( $Med = 35$ ;  $SD = 9,81$ ), umístěných ve výkonu trestu odnětí svobody za různorodou trestnou činnost.*

*Sběr dat zajišťovali vězeňští psychologové ve 13 věznicích na území ČR.*

*Výsledky ukázaly, že zjišťované psychometrické vlastnosti české verze (vnitřní konzistence škál, mezipoložkové korelace, faktorová struktura, korelace s relevantními charakteristikami respondentů aj.) jsou srovnatelné s originální verzí.*

*Limity studie představují především dosud nerealizované empirické validizační studie, odhady test-retestové reliability a neuskutečnění zpětného překladu do výchozího jazyka metody. Strategie výběru výzkumného souboru byla determinována specifiky sběru dat ve vězeňském prostředí.*

**Klíčová slova:** kriminální myšlení/postoje; PICTS-cz; adaptace testu; vězeňská populace; forenzní psychologie; Česká republika

### 1. Úvod

Kriminální myšlení či kriminální postoje představují koncept, kterému je především v zahraničí věnována značná výzkumná pozornost, a to nejen ze strany forenzních psychologů. Důvodem je mj. prokázaná souvislost s antisociálním jednáním a možnost jeho ovlivnění právě změnou či eliminací těchto postojů (např. Blud et al., 2003; Henning, Frueh, 1996; Walters, 2005c). Kriminální postoje a styly uvažování, resp. systém kriminálních přesvědčení, vztahující se k antisociálnímu a delikventnímu jednání, patří k důležitým faktorům při posuzování rizikovosti pachatelů trestné činnosti a jsou podstatnou součástí většiny soudobých teorií kriminálního jednání (Bulten, Nijman, van der Staak, 2009; Walters, 2006a). Jejich užitečnost a význam je empiricky doložen – ať už pro predikci **kriminální recidivy po propuštění z výkonu trestu** (např. Gonsalves, Scalora, Huss, 2009; Mills, Kroner, Hemati, 2004; Walters, 2011), nebo **možného problémového chování ve výkonu trestu odnětí svobody**, ve smyslu maladaptace na vězeňské prostředí či rizika kázeňských přestupků (*prison misconduct, institutional/disciplinary adjustment*) (např. Simourd, van de Ven, 1999; Walters, 1996; Walters, 2005b; Walters, 2006b; Walters, Mandell, 2007; Walters, Schlauch, 2008).

O kriminálním myšlení byla napsána řada pojednání (částečně shrnuje Faridová, 2015). Kriminální vzorce myšlení se mohou vyskytovat u pachatelů různé trestné činnosti, tj. u jedinců napříč kriminální populací, a dokonce i mimo ni (Egan et al., 2000). Intenzita kriminálních postojů se značně liší mezi pachateli v závislosti na jejich **kriminální minulosti**. Jejich vyšší intenzita je podle řady autorů (např. Palmer, Hollin, 2003; Walters, 1995; Walters, Elliott, Miscoll, 1998) spojena s bohatší kriminální historií a časnějším zahájením kriminální kariéry. Další diferencující proměnnou pak představuje **věk** pachatele, který je všeobecně považován za významný korelát prokriminálních postojů, ve smyslu oslabování kriminálních postojů s přibývajícím věkem (např. Dembo, Turner, Jainchill, 2007; Palmer, Hollin, 2004; Wallinius et al., 2011). O vztahu kriminálního myšlení a dosaženého **vzdělání** nalézáme v literatuře značně nekonzistentní či až protichůdná zjištění (srovnej Walters, 2002b; Wallinius et al., 2011; Mandracchia, Morgan, 2011).

Přes trvající metodologickou polemiku některých odborníků o možnostech zkoumání kriminálních postojů prostřednictvím vlastní výpovědi respondenta (podrobnější diskuse této problematiky viz Faridová, 2014, s. 161), převládá v současné době přesvědčení o užitečnosti tohoto přístupu. O tom svědčí i existence desítek **dotazníků a inventářů** měřících kriminální myšlení (shrnuje např. Banse et al., 2013, v češtině Faridová, 2014). Tyto nástroje mají **využití** nejen v oblasti penitenciární diagnostiky (risk assessmentu), ale i v intervenčních programech (terapeutické práci s odsouzenými pachateli). Opomenout nelze ani potenciál konceptu kriminálního myšlení pro soudně znaleckou psychologickou praxi, který spočívá především v oblasti posuzování rizika recidivy či prognózy resocializace. Žádný z měřících nástrojů však dosud nebyl adaptován na českou populaci.

**Cílem studie** je informovat o převodu americké metody *Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles* (PICTS, 4. verze) do prostředí ČR. Pro naplnění tohoto záměru nejprve popíšeme originální verzi inventáře, seznámíme čtenáře s postupem tvorby české verze, její administrace, skórování a vyhodnocení výsledků. Předložíme srovnání psychometrických vlastností české a originální verze. Rovněž představíme výsledky explorační faktorové analýzy, jež sice odpovídají výsledkům zjištěným u původní verze nástroje a u jeho převodů do jiných jazyků, nicméně zároveň poukazují na nejednoznačnost jeho struktury vyžadující další zkoumání. Příspěvek uzavíráme analýzou vztahů mezi skóry jednotlivých škál PICTS-cz a relevantními demografickými charakteristikami a měřítky kriminální historie respondentů, jež slouží jednak jako konvergentní ukazatele validity nástroje a dále potvrzují srovnatelnost jeho českého převodu s jinými jazykovými verzemi.

## 2. Původní verze inventáře – PICTS

*Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles* (PICTS) je 80položkový sebepoznavací inventář vyvinutý pro měření kriminální kognice ve formě postojů, přesvědčení a myšlenkových stylů, o nichž se předpokládá, že podporují a udržují kriminální životní styl (Walters, 2006a). Jeho autorem je americký klinický a vězeňský psycholog prof. Glenn D. Walters. Inventář byl dosud převeden do jazykového a kulturního prostředí řady dalších zemí (např. Velké Británie, Irska, Nizozemska, Chorvatska, Polsko) a dosavadní psychometrické analýzy ukazují dobrou využitelnost nástroje ve všech těchto zemích.



Dlouhodobá systematická práce na vývoji inventáře, jehož první verze byla představena již před dvaceti lety, vedla k tomu, že jeho dosud poslední, tj. čtvrtá verze z roku 2001, disponuje širokou nabídkou škál čtyř generací (podrobně viz Faridová, 2014). Konkrétně se jedná o **osm škál stylů myšlení**, z nichž každá je sycena osmi položkami: Zdůvodnění (Mo), Odříznutí (Co), Oprávnění (En), Orientace na moc (Po), Sentimentalita (Sn), Superoptimismus (So), Kognitivní indolence (Ci) a Diskontinuita (Ds), o **čtyři faktorové škály** (10 položkově): Vyhýbání se problémům (PRB), Interpersonální hostilita (HOS), Sebeprosazování/sebeklam (AST) a Popření újmy (DNH), **dvě obsahové škály**: Současné kriminální myšlení (CUR, 13 položek) a Minulé kriminální myšlení (HIS, 12 položek), **dvě kombinované škály** (skóry jsou vypočítávány podle daného vzorce ze skóre jiných tří škál): Proaktivní kriminální myšlení (P; z položek škály En, AST a HIS) a Reaktivní kriminální myšlení (R; z položek škály Co, PRB a CUR), **tři revidované validizační škály**: Zmatení a simulace (Cf-r, 8 položek), Defenzivita a disimulace (Df-r, 8 položek) a Otazníková škála (? , tvořená součtem vynechaných položek). Později byla doplněna také **speciální škála** zachycující Strach ze změny (FOC, 8 položek) a tzv. **Souhrnný skór kriminálního myšlení** (GCT, 64 položek sytících osm stylů myšlení). Jednotlivé škály jsou stručně představeny v tab. 1.

Tabulka 1 *Stručná charakteristika škál PICTS-cz*

<b>Škály stylů myšlení</b>	
Zdůvodnění	zmiřování pocitu viny, ospravedlňování, negování či snižování odpovědnosti za své činy a její externalizace, racionalizace
Odříznutí	eliminace „emocí“ běžně odrazujících od páchání trestné činnosti pomocí vnějších či vnitřních mechanismů (př. alkohol, zlostná fráze)
Oprávnění	pocity vlastnictví, jedinečnosti, záměna tužeb a přání za potřeby, nárokování
Orientace na moc	touha po moci, ovládnání a kontrole okolí, zjednodušené vidění světa (síla vs. slabost)
Sentimentalita	pozitivní sebe prezentace, kompenzace negativních následků zločinu konáním dobrých skutků, společensky ceněných aktivit
Superoptimismus	nerealistické postoje k sobě a ke svým schopnostem, pocit vlastní nezranitelnosti, extrémní sebejistota
Kognitivní indolence	impulzivita, nekritické uvažování a hodnocení svých plánů, myšlení v krátkodobém horizontu
Diskontinuita	nestálost, nevytrvalost, selhávání v realizaci stanovených cílů, dodržování povinností, výrazná externí orientace
<b>Faktorové škály</b>	
Vyhýbání se problémům	impulsivní, nezodpovědný přístup k životu, tendence utíkat od problémů zapojením do trestné činnosti nebo užíváním drog, namísto snahy problémům čelit
Interpersonální hostilita	extrémní hostilita, nepřátelský postoj k okolí, vedoucí až ke zmatení nebo vzbuzování dojmů zmatenosti
Sebeprosazování/sebeklam	tendence prosazovat svou vůli ve snaze dosáhnout vlastních cílů, bez ohledu na druhé a realističnost dosažení těchto cílů, pohotově racionalizace a ospravedlňování kriminálního jednání s cílem vyhnout se pocitem viny

Popření újmy	racionalizace a minimalizace dopadu kriminálního chování jedince na ostatní, škody způsobené druhým
<b>Obsahové škály</b>	
Současné kriminální myšlení	aktuální identifikace s kriminálním systémem přesvědčení, indikátor změny a měřítko její dosažitelnosti, šance na změnu
Minulé kriminální myšlení	dřívější identifikace s kriminálním systémem přesvědčení, může a nemusí znamenat i aktuální výskyt kriminálních postojů a přesvědčení
<b>Kombinované škály</b>	
Proaktivní kriminální myšlení	řízené, plánovité a „chladnokrevné“ jednání, zaměřené na pozitivní výsledky plynoucí z trestné činnosti (peníze, moc, postavení), vypočítavost
Reaktivní kriminální myšlení	impulzivní, „horkokrevné“, reaktivní, neřízené, neplánované jednání, nezdrženlivost, nerozvážnost, ukvapenost, podezřívavost
<b>Speciální škála</b>	
Strach ze změny	obavy ze změny a míra, do níž stojí v cestě efektivní intervenci, reflektuje znepokojení či obavy z možnosti změnit své chování, ale i celkový nedostatek porozumění svým emocím, nedostatek ochoty či připravenosti ke změně
<b>Validizační škály (revidované)</b>	
Zmatení a simulace	detekce „falešně špatných“ odpovědí, zveličování příznaků kriminálního myšlení falešným zhoršováním odpovědí, problémy s porozuměním položkám, nahodilé odpovídání
Defenzivita a disimulace	detekce „falešně dobrých“ odpovědí, obranné tendence, defenzivita či obezřetnost při odpovídání, přílišná snaha udělat příznivý dojem
Otázníková škála	míra spolupráce (počet nezodpovězených položek)
<b>Souhrnný skór kriminálního myšlení</b>	
GCT skór	součet hrubých skórů v 64 položkách sytících škály stylů myšlení

Zdroj: Walters, 1990; Walters, 2002a; Walters, 2006a

Jde o metodu s opakovaně prokázanou **reliabilitou** (ve smyslu vnitřní konzistence a test-retestové reliability) i validitou (např. Walters, 2006a; Walters, 2012). Více než desítky studií prokázala **prediktivní validitu** nástroje ve vztahu k institucionálnímu přizpůsobení a recidivě (Walters, 2012). Pro praktické uplatnění nástroje je významná jeho **inkrementální validita**, resp. jeho jednotlivých škál. Studie, které ji prověřovaly (např. Walters, 2005b; Walters, 2009), potvrzují hypotézu o schopnosti PICTS přispívat k predikci recidivy nad rámec základních demografických proměnných, jako je věk či kriminální minulost, a populárních posuzovacích postupů, jako je PCL-R<sup>1</sup> (Gonsalves, Scallora, Huss, 2009) a PCL:SV<sup>2</sup> (Walters, 2009). Dosud realizované analýzy se značně různí v závěrech o **faktorové struktuře** PICTS. Nalezneme studie dokládající existenci jednoho (Egan et al., 2000; Palmer, Hollin, 2003), dvou (Bulten, Nijman, van der Staak, 2009), čtyř (Egan et al., 2000; Walters, 1995) i osmi faktorů (Walters, 2005a). Walters (2006a; 2012) tuto diskusi uzavírá tvrzením, že v současné době existuje obecný konsenzus o faktorové

<sup>1</sup> PCL-R = *Hare Psychopathy Checklist-Revised* (Hare, 1991) – diagnostický nástroj pro posouzení psychopatie (dle Hareho definice) – Faktor 1 měří interpersonální/afektivní komponenty psychopatie, Faktor 2 její behaviorální komponenty.

<sup>2</sup> Screeningová verze PCL-R (*Hare Psychopathy Checklist Screening Version*; Hart, Cox, Hare, 1995).

strukturu PICTS, jež je podle něj tvořena dvěma hlavními, významnějšími faktory: vyhýbání se problémům (*problem avoidance*) či nedostatečná přemýšlivost (*lack of thoughtfulness*) a sebeprosazování/sebeklam (*self-assertion/deception*) či svévlnná kriminalita (*wilful criminality*) a dvěma vedlejšími, méně významnými faktory: interpersonální hostilita (*interpersonal hostility*) a popření újmy (*denial of harm*). Nicméně otázku faktorové struktury nástroje nelze považovat za vyřešenou, jelikož navržené čtyř faktorové řešení vysvětluje jen relativně malou část celkové variance (<30 %) a jsou tedy potřebná další zkoumání. Přiměřenou **konvergentní a diskriminační validitu** škál PICTS prokázali například Walters a Geyer (2005), kteří zjišťovali jejich korelaci se škálami osobnostního inventáře *Personality Assessment Inventory* (PAI; Morey, 1991). Jako dostatečná byla hodnocena i **obsahová validita** metody (Walters, 2012). **Původní normalizační soubor** tvořilo 450 odsouzených mužů z federálních věznic s minimálním, středním a maximálním zabezpečením v USA (z každé skupiny 150) (Walters, 1995).

### 3. Česká verze inventáře – PICTS-cz

Jazyková a kulturní adaptace nástroje byla pořízena se souhlasem autora originální metody. Převod položek do českého jazyka byl realizován za účasti čtyř odborníků, kteří dali vzniknout **třem nezávislým překladům**. Na jednotlivých verzích se tak podílel profesionální překladatel, kriminolog-speciální pedagog, kriminolog-právnick a studentka psychologie. Poté byly všechny verze porovnávány a – s ohledem na významovou blízkost originálu, srozumitelnost a obsahovou správnost – z nich byla následně **sestavena verze jediná**. **Srozumitelnost položek** byla ověřována na několika netrestaných osobách různého věku a intelektové úrovně, jimž byl dotazník administrován s následným dotazováním na srozumitelnost tvrzení. Na základě takto získaných podnětů, bylo upraveno znění některých položek.

Co se týče způsobu **administrace, skórování a vyhodnocování**, zachovává česká verze postupy stanovené v manuálu původního dotazníku. Tento sebeposuzovací inventář respondent vyplňuje samostatně, bez časového limitu (zpravidla by ale měl být schopen ho dokončit za 15–30 min). Instrukce je předtištěna na přední straně pětistránkového formuláře a mj. upozorňuje na nutnost volby pouze jedné odpovědi na každou položku. PICTS-cz umožňuje individuální i skupinovou administraci ve formě tužka-papír. Každá z 80 položek inventáře je hodnocena na čtyřbodové škále s hodnotami, označenými jako *rozhodně souhlasím, souhlasím, nejsem si jistý (ani souhlasím / ani nesouhlasím) a nesouhlasím*. Při vyhodnocení jsou odpovědi v uvedeném pořadí skórovány 4, 3, 2 nebo 1 bodem. Výpočet skóru v jednotlivých škálách probíhá za podpory počítačového softwaru. Pro účely interpretace jsou hrubé skóry převedeny na skóry standardní, tj. steny a (v souladu s originálem) také na T-skóry. Propracovaný interpretační postup (Walters, 2006a; Walters, 2012) byl zachován i v české verzi (pro jeho podrobný popis viz Faridová, 2014).

### 4. Soubor a procedura

Výzkumný soubor tvořilo původně 609 osob ve výkonu trestu odnětí svobody, z nichž po vyřazení respondentů s vysokým počtem chybějících odpovědí, a tudíž

nevalidním protokolem (Walters, 1995), zbylo 586 mužů ve věku od 19 do 66 let ( $Med = 35$ ;  $SD = 9,81$ ). Jednalo se o odsouzené za různorodou trestnou činnost: 57,3 % respondentů bylo aktuálně odsouzeno za násilný trestný čin (z toho např. 21,1 % za vraždu, 57,1 % za loupež), 39,1 % za majetkovou trestnou činnost (z toho např. 78,2 % za krádež), 9,4 % za drogovou, 25,6 % za sexuálně motivovanou trestnou činnost (z toho např. 93,3% za znásilnění) a 11,6 % za trestné činy spočívající v porušení uložených povinností.<sup>3</sup> Mediánový počet předchozích záznamů v opisu rejstříku trestů<sup>4</sup> byl 6 (v rozmezí od 0 do 30), zatímco mediánový počet předchozích pobytů ve výkonu trestu odnětí svobody byl 2 (v rozmezí od 0 do 15).

Sběr dat, který proběhl ve 12 věznicích na území ČR<sup>5</sup>, zajišťovali primárně vězeňští psychologové. Předvýběr respondentů prováděli dle instrukcí tak, aby se ve všech případech jednalo o gramotné jedince, s dostatečnou intelektovou kapacitou a znalostí českého jazyka pro zajištění porozumění a možnosti validního zodpovězení položek inventáře. Účast odsouzených byla dobrovolná, bez nároku na odměnu. Administrace inventáře probíhala individuálně či skupinově, a to pod dohledem psychologa či jiného zaměstnance věznice. Po seznámení se záměry výzkumu podepsal každý respondent písemný informovaný souhlas. Formuláře s doplňkovými a identifikačními položkami vyplňoval vězeňský personál.

## 5. Výsledky

### 5.1 Reliabilita škál

U české verze nástroje byla reliabilita zjišťována dvěma metodami, a to analýzou vnitřní konzistence škál (Cronbachovo alfa) a průměrnou mezipoložkovou korelací. **Vnitřní konzistence** všech 20 škál<sup>6</sup> inventáře PICTS-cz nabývala hodnot od 0,63 do 0,93 (jednotlivé hodnoty viz tab. 2). Tyto výsledky lze považovat celkově za velmi dobré a i v nejhorších případech za zcela uspokojivé. Velikost a struktura zjištěných koeficientů vnitřní konzistence plně odpovídá originální verzi dotazníku – korelační koeficient mezi hodnotami zjištěnými u PICTS-cz a hodnotami u původní verze činí 0,87.

Průměrné **mezipoložkové korelace**, tj. průměry korelací mezi všemi dvojicemi položek v dané škále, se pohybovaly od 0,17 do 0,35 (viz tab. 2), což lze považovat rovněž za uspokojivé hodnoty. Korelace zjištěných hodnot s hodnotami zjištěnými při psychometrické analýze americké verze činí 0,81, což opět dokládá podobné vlastnosti původní a nové české verze nástroje.

Při srovnání s původním normativním souborem vykazují škály PICTS-cz minimálně stejné a ve většině případů dokonce lepší hodnoty vnitřní konzistence a mezipoložkové korelace (viz tab. 2). Jedinou výjimkou, z celkem 20 porovnávaných škál, je škála Kognitivní indolence (Ci), která má v české verzi tyto vlastnosti mírně horší.

<sup>3</sup> Někteří pachatelé byli odsouzeni i za více kategorií trestních činů současně.

<sup>4</sup> Opis rejstříku trestů obsahuje údaje o všech (i zahlazených) pravomocných odsouzeních dané osoby.

<sup>5</sup> Jmenovitě ve Věznicích České Budějovice, Horní Slavkov, Jiřice, Kuřim, Mírov, Ostrov nad Ohří, Plzeň, Praha Ruzyně, Rýnovice, Teplice, Valdice a Vlnáře.

<sup>6</sup> Z analýz byla přirozeně vynechána tzv. Otazníková škála.

Tabulka 2 Porovnání hodnot vnitřní konzistence (Cronbachovo alfa) a mezipoložkové korelace u americké a české verze inventáře

		Původní verze (PICTS) (N = 417; Walters, 1995)		Adaptovaná verze (PICTS-cz) (N = 586; Blatníková, Faridová, Vranka, 2016)	
		Cronbachovo alfa	Průměrná mezipoložková korelace	Cronbachovo alfa	Průměrná mezipoložková korelace
Zmatení a simulace	Cf-r	0,66	0,20	0,78	0,30
Defenzivita a disimulace	Df-r	0,67	0,20	0,67	0,20
Zdůvodnění	Mo	0,64	0,22	0,67	0,22
Odříznutí	Co	0,78	0,35	0,79	0,32
Oprávnění	En	0,59	0,17	0,63	0,19
Orientace na moc	Po	0,65	0,24	0,74	0,27
Sentimentalita	Sn	0,55	0,13	0,68	0,21
Superoptimismus	So	0,63	0,20	0,70	0,22
Kognitivní indolence	Ci	0,76	0,29	0,66	0,19
Diskontinuita	Ds	0,79	0,32	0,78	0,32
Vyhýbání se problémům	PRB	0,87	0,40	0,84	0,35
Interpersonální hostilita	HOS	0,78	0,27	0,78	0,27
Sebeprosazování/ sebeklam	AST	0,83	0,33	0,81	0,31
Popření újmy	DNH	0,66	0,16	0,67	0,17
Současné kriminální myšlení	CUR	0,88	0,39	0,87	0,35
Minulé kriminální myšlení	HIS	0,83	0,29	0,83	0,29
Proaktivní kriminální myšlení	P	0,83	0,22	0,83	0,22
Reaktivní kriminální myšlení	R	0,91	0,35	0,89	0,32
Strach ze změny	FOC	0,74	0,26	0,79	0,32
Souhrnný skóre kriminálního myšlení	GCT			0,93	0,17

Z analýzy chybějících odpovědí plyne, že v průměru na každou z 80 položek neodpovědělo pouze 1,4 % ze všech 609 respondentů. U jediné položky<sup>7</sup> jsme se setkali s neobvykle vysokým podílem chybějících odpovědí (2,8 % všech respondentů).

U každé z 80 položek zvolilo možnost odpovědi „*nejsem si jistý (ani souhlasím / ani nesouhlasím)*“ v průměru 16,5 % respondentů. U tří položek<sup>8</sup> se tato odpověď vyskytuje

<sup>7</sup> „*Abych se po spáchání trestného činu nebo jiné špatné věci cítil lépe, chovám se třeba hezky ke zvířatům nebo k malým dětem.*“

<sup>8</sup> „*Je pro mne obtížné rozumně posoudit své nápady a plány.*“; „*Myslím, že dobré věci, které jsem v životě pro ostatní vykonal, vyvažují ty špatné.*“; „*Pokud existuje rychlejší nebo snazší cesta, jak něčeho dosáhnout, tak ji najdu.*“

neobvykle často (až u třetiny respondentů), lze proto hypotetizovat o jejich horší srozumitelnosti nebo obtížnější zodpověditelnosti. Celkově ale výstupy analýz svědčí o srozumitelnosti převedených položek. Zjištěné nedostatky u několika z nich poslouží jako podněty pro případnou budoucí revizi inventáře.

Deskriptivní charakteristiky škál PICTS-cz uvádíme v tab. 3.

Tabulka 3 Deskriptivní charakteristiky škál PICTS-cz

Název škály		M	SD	šikmost	špičatost	min–max
Zdůvodnění	Mo	13,92	4,32	0,75	0,24	8–31
Odfíznutí	Co	13,88	4,77	0,63	–0,35	8–30
Oprávnění	En	13,47	3,86	1,06	1,41	8–31
Orientace na moc	Po	13,49	4,19	1,01	1,06	8–32
Sentimentalita	Sn	18,92	4,47	0,38	–0,02	8–32
Superoptimismus	So	14,69	4,30	1,02	0,82	8–32
Kognitivní indolence	Ci	16,94	4,25	0,33	–0,19	8–32
Diskontinuita	Ds	14,48	4,88	0,65	–0,24	8–32
Vyhýbání se problémům	PRB	17,67	6,01	0,62	–0,34	10–39
Interpersonální hostilita	HOS	13,93	4,47	1,90	4,85	10–38
Sebeprosazování/sebeklam	AST	17,13	5,97	0,83	0,37	10–40
Popření újmy	DNH	23,45	4,91	0,25	–0,14	10–40
Současné kriminální myšlení	CUR	24,16	7,79	0,52	–0,38	13–50
Minulé kriminální myšlení	HIS	21,53	6,85	0,64	–0,09	12–48
Proaktivní kriminální myšlení	P	74,37	22,22	0,88	0,60	43–170
Reaktivní kriminální myšlení	R	78,65	25,02	0,58	–0,33	44–166
Strach ze změny	FOC	16,40	4,96	0,32	–0,48	8–31
Souhrnný skóre kriminálního myšlení	GCT	119,80	26,64	0,82	0,96	64–241
Počet respondentů	N	586				

## 5.2 Konstruktová validita

Jak bylo uvedeno, výstupy dosavadních faktorových analýz nejsou ve shodě a skutečná faktorová struktura dotazníku tudíž není jasná. Jelikož v situaci, kdy současně existuje řada různých možných faktorových struktur, není použití konfirmační analýzy vhodné, a protože naším cílem bylo zejména demonstrovat srovnatelnost českého převodu s původní verzí nástroje, provedli jsme **explorační faktorovou analýzu**. Pro její realizaci byla zvolena metoda vážených nejmenších čtverců (*least weighted squares*) a kolmá rotace *varimax*. V situaci s nejasným či víceznačným teoretickým ukotvením je ortogonální rotace zpravidla vhodnější než šikmá, z důvodu jednoznačnější interpretace jejich výstupů.

Do analýzy vstupovaly hodnoty z 64 položek<sup>9</sup> inventáře sytících osm základních škál stylů myšlení, získané z podsouboru dotazníků s kompletně vyplněnými předmětnými položkami ( $N = 474$ ). Kaiser-Meyer-Olkinova míra ( $KMO = 0,9$ , rozsah pro jednotlivé položky 0,6–0,95) i Bartlettův test sféricity ( $\chi^2 = 10\,450,4$ ;  $df = 2016$ ;  $p < 0,001$ ) ukázaly vhodnost těchto dat pro faktorovou analýzu. Komunality jednotlivých položek se pohybovaly v intervalu 0,373–0,741, s průměrnou hodnotou 0,549. Sutinový graf ukazuje na vhodnost extrakce tří až pěti faktorů. Vzhledem k poslednímu výraznému poklesu vlastního čísla mezi čtvrtým a pátým faktorem, se jako nejvhodnější jeví čtyř faktorové řešení, jež koresponduje s modelem navrženým autorem metody (Walters, 1995). Při pohledu na položky, kterými jsou jednotlivé rotované faktory syceny (viz tab. 4), se ukazuje, že zjištěné faktory dobře odpovídají čtyřem faktorovým škálám PICTS: Vyhýbání se problémům – **PRB** (10,4 % vysvětlené variance u PICTS-cz; 16,8 % u PICTS), Sebeprosazování/sebeklam – **AST** (8,0 % u PICTS-cz; 2,7 % u PICTS), Interpersonální hostilita – **HOS** (7,3 % u PICTS-cz; 4,1 % u PICTS) a Popření újmy – **DNH** (5,4 % u PICTS-cz; 2,3 % u PICTS). Zvolené čtyř faktorové řešení vysvětluje **31,1 % celkové variance**, přičemž se jednotlivé faktory v podílu vysvětlené variance dramaticky neodlišují.

Tabulka 4 Rotovaná faktorová matice PICTS-cz

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Položky	PRB	AST	HOS	DNH
q68	<b>0,730</b>			
q62	<b>0,697</b>			
q36	<b>0,648</b>			
q70	0,619			
q04	<b>0,588</b>			
q40	0,561			
q43	0,558			
q79	<b>0,540</b>			
q16	0,533			
q26	<b>0,480</b>			
q18	0,454		0,413	
q51	<b>0,454</b>			
q20	0,431	0,305		
q47	0,415			
q59	0,410	0,345		
q30	<b>0,397</b>			
q23	0,385			
q37	0,348			

<sup>9</sup> PICTS-cz obsahuje celkem 80 položek, z toho 64 sytí 8 škál stylů myšlení (každou škálu osm), 8 položek je věnováno výhradně škále Strachu ze změny – FOC, další 4 položky pak sytí revidovanou validizační škálu Zmatení a simulace – Cf-r a poslední 4 škálu Defenzivity a disimulace – Df-r (Walters, 2006a).

q09	0,346			
q76		0,655		
q13		0,584		
q44		0,566		
q06	<b>0,395</b>	0,545		
q80		0,528		
q78		0,527		
q31	0,306	<b>0,525</b>		
q38		<b>0,492</b>	0,320	
q45		0,457	<b>0,385</b>	
q73		<b>0,442</b>	0,316	
q74	0,312	0,437		
q53		0,409	0,390	
q61		0,408		
q33		<b>0,391</b>	0,371	
q35		<b>0,366</b>	0,221	
q15				
q64	0,469		0,559	
q49			0,556	
q34			0,522	
q41			0,507	
q24	0,335		0,501	
q52			0,500	
q12			0,470	
q28			0,416	
q14		<b>0,316</b>	0,401	
q29		0,306	0,394	<b>0,356</b>
q08			0,382	
q57			0,370	
q75			0,332	
q66			0,314	
q63				
q67				0,569
q56				<b>0,561</b>
q25				<b>0,527</b>
q77				<b>0,480</b>
q19				0,473
q17				<b>0,438</b>



q02				0,425
q50				0,408
q71				0,396
q54				0,367
q65				
q05				
q01				
q22				

Pozn.: Původní faktorová matice (Walters, 1995) není k dispozici, pracujeme proto pouze s přiřazením položek k jednotlivým faktorovým škálám PICTS. Tučně uvádíme hodnoty zátěží u položek PICTS-cz, jejichž přiřazení k daným faktorům odpovídá originálu. V tabulce byly potlačeny faktorové zátěže menší než 0,3.

### 5.3 Interkorelace škál u původní a české verze

V souladu s originálním manuálem jsme pro posouzení struktury dotazníku použili vedle faktorové analýzy také analýzu korelací mezi jednotlivými škálami PICTS-cz. Zjištěné korelace jsou téměř v úplné shodě s jejich hodnotami u původní verze nástroje. Rozdíly mezi korelacemi v české a americké verzi nebyly statisticky signifikantní a i v případě párů korelací s největším rozdílem jde pouze o minimální rozdíly (rozdíl koeficientů maximálně 0,15).

### 5.4 Vztah k vybraným charakteristikám respondentů

#### 5.4.1 Věk

Statisticky významné záporné korelace mezi věkem a skóry ve škálách inventáře, popisované v dřívějších studiích, byly zjištěny také u našeho výzkumného souboru<sup>10</sup> (tab. 5). Hodnoty Spearmanova koeficientu korelace věku s jednotlivými škálami se pohybovaly v rozmezí od -0,09 do -0,34, pro GCT skór činila korelace -0,28. Některé škály PICTS-cz souvisejí s věkem výrazně více než jiné. Vyšší korelační koeficient se objevil ve škálách Minulého kriminálního myšlení – HIS ( $r_s = -0,34$ ), Sebeprosazování/sebeklamu – AST ( $r_s = -0,32$ ) a Proaktivního kriminálního myšlení – P ( $r_s = -0,32$ ). Ze škál stylů myšlení pak nejvýše korelovaly škály: Diskontinuita – Ds ( $r_s = -0,26$ ), Oprávnění – En ( $r_s = -0,25$ ), Odříznutí – Co ( $r_s = -0,24$ ) a Superoptimismus – So ( $r_s = -0,23$ ). Naopak jednoznačně nejnižší korelace s věkem byla detekována u škály Interpersonální hostility – HOS ( $r_s = -0,09$ ), následována škálou Sentimentality – Sn ( $r_s = -0,14$ ), Popření újmy – DNH ( $r_s = -0,15$ ), Zdůvodnění – Mo ( $r_s = -0,15$ ) a Strachu ze změny – FOC ( $r_s = -0,16$ ).

#### 5.4.2 Kriminální historie

Také u českého souboru se ukázalo, že všechny škály PICTS-cz alespoň mírně korelují se sledovanými standardními měřítky kriminální historie jedince, tj. s počtem předchozích **záznamů v opisu rejstříku trestů** a **předěšlých pobytů ve výkonu trestu odnětí**

<sup>10</sup> Do této i dalších analýz vstupovalo vždy pouze 18 škál PICTS-cz, jelikož zapojení tří validizačních škál zde nemá opodstatnění.

**svobody** (tab. 5). Jelikož obě proměnné zároveň korelují s věkem, byly použity neparametrické parciální korelace, jež vliv věku statisticky kontrolují. Většina škál vykazuje signifikantní kladné korelace, které v případě počtu záznamů nabývají hodnot v rozmezí od 0,17 do 0,37, v případě počtu pobytů se hodnoty pohybují v rozmezí od 0,16 do 0,36. V obou případech koreluje nejvýše škála Sebeprosazování/sebeklamu – AST (0,37; 0,36), dle očekávání těsně následována škálou Minulého kriminálního myšlení – HIS (0,37; 0,35) a Proaktivního kriminálního myšlení – P (0,36; 0,33). Vztah sledovaných proměnných a Souhrnného skóru kriminálního myšlení (GCT) je o něco slabší.

Tabulka 5 *Neparametrické korelace mezi věkem a škálami PICTS-cz a neparametrické parciální korelace mezi vybranými znaky kriminální historie, vzděláním a škálami PICTS-cz s kontrolou věku*

Název škály		Věk	Počet předchozích záznamů v opisu RT	Počet předchozích uvěznění	Vzdělání
Zdůvodnění	Mo	-0,15*	0,24*	0,17*	-0,21*
Odříznutí	Co	-0,24*	0,20*	0,24*	-0,18*
Oprávnění	En	-0,25*	0,26*	0,21*	-0,18*
Orientace na moc	Po	-0,21*	0,11	0,07	-0,07
Sentimentalita	Sn	-0,14*	0,17*	0,12	-0,08
Superoptimismus	So	-0,23*	0,21*	0,16*	-0,12
Kognitivní indolence	Ci	-0,21*	0,17*	0,16*	-0,16*
Diskontinuita	Ds	-0,26*	0,26*	0,29*	-0,24*
Vyhýbání se problémům	PRB	-0,20*	0,20*	0,23*	-0,23*
Interpersonální hostilita	HOS	-0,09	0,19*	0,17*	-0,19*
Sebeprosazování/sebeklam	AST	-0,32*	0,37*	0,36*	-0,21*
Popření újmy	DNH	-0,15*	0,07	-0,02	-0,04
Současné kriminální myšlení	CUR	-0,20*	0,18*	0,21*	-0,23*
Minulé kriminální myšlení	HIS	-0,34*	0,37*	0,35*	-0,19*
Proaktivní kriminální myšlení	P	-0,32*	0,36*	0,33*	-0,21*
Reaktivní kriminální myšlení	R	-0,22*	0,21*	0,24*	-0,23*
Strach ze změny	FOC	-0,16*	0,11	0,10	-0,16*
Souhrnný skór kriminálního myšlení	GCT	-0,28*	0,27*	0,25*	-0,21*
Počet respondentů	N	586	571	555	538

Pozn.: \* značí výsledky signifikantní na hladině významnosti 0,05 po Bonferroniho korekci pro 18 současných srovnání. Vzdělání bylo kódováno: 0 = neukončená ZŠ, 1 = ukončená ZŠ, ZvŠ nebo neukončená OU/SOU, 2 = ukončená OU/SOU nebo neukončená SŠ, 3 = ukončená SŠ a vyšší.

### 5.4.3 Vzdělání

Jelikož vzdělání středně silně koreluje s věkem ( $r_s = 0,34$ ), byl pro zkoumání vztahu vzdělání a skóru ve škálách PICTS-cz rovněž použit neparametrický parciální korelační koeficient kontrolující vliv věku. Většina škál se vzděláním koreluje signifikantně mírně negativně ( $r_s$  kolem  $-0,2$ ), tedy respondenti s nižším vzděláním dosahují vyšších skóru

(viz tab. 5). Výjimku tvoří škály Orientace na moc – Po, Sentimentalita – Sn, Superoptimismus – So a Popření újmy – DNH, jejichž korelace se vzděláním se signifikantně neliší od nuly.

## 6. Diskuse

Převod dotazníku do jiné řeči, do jiného sociokulturního prostředí s odlišnými zvyklostmi, právním systémem a způsobem uvažování lidí, je vždy obtížným úkolem. Nedá se proto očekávat, že by nová jazyková verze byla identická s verzí výchozí (Mareš, Ježek, 2012). Námi předkládaná studie měla za cíl představit metodu PICTS české odborné veřejnosti a zároveň demonstrovat srovnatelnost jejího českého převodu s originální verzí. Prezentované výsledky základních psychometrických analýz, jako i zjištěné korelace s vybranými charakteristikami kriminální historie přitom plně odpovídají výsledkům předchozích zahraničních studií, což poukazuje na úspěšnost při adaptaci metody.

**Reliabilita**, ve smyslu vnitřní konzistence škál a mezipoložkové korelace, dosáhla, resp. předčila hodnoty dosažené původní verzí nástroje. Také **interkorelace škál** PICTS-cz se ukázala jako prakticky totožná se strukturou vzájemných korelací škál originální verze.

Výsledky explorační **faktorové analýzy** naznačují přítomnost čtyř faktorů, což je struktura, k níž se přiklání i autor metody. Celkové procento variance vysvětlené tímto modelem je však v našem případě, stejně jako u originálu, relativně nízké. To naznačuje, že tyto faktory nejsou schopny vysvětlit většinu variance v datovém souboru a mnoho položek PICTS-cz tedy obsahuje unikátní informaci. Při interpretaci výsledků dotazníku by tak měla být věnována dostatečná pozornost také analýze na úrovni jednotlivých položek. Celkově je možné konstatovat, že výsledek faktorové analýzy české verze inventáře odpovídá výsledkům analogických analýz u původní verze i jiných jazykových adaptací. Z toho nicméně plyne i skutečnost, že jednoznačné a uspokojivé faktorové řešení dosud nebylo nalezeno a vyžaduje další zkoumání zakončené konfirmační faktorovou analýzou na novém souboru respondentů.

Zároveň se zdá, že pro osm specifických, vzájemně odlišitelných škál stylů myšlení, jak byly autorem původně koncipovány, neexistují přesvědčivé psychometrické důkazy. Možnosti využití škál stylů myšlení v praxi zůstávají stále otevřené, a to s ohledem na jejich konkrétnost, relativně úzké a jasně vymezené zaměření, a především intuitivní srozumitelnost, která je činí i pro intelektově limitované jedince snadno uchopitelnými (Egan et al., 2000). Za zdařilé jsou považovány i názvy těchto škál, které lze stejně dobře použít i pro popis chování překračující morální pravidla v mezích zákona. Možnosti terapeutického využití škál stylů myšlení dokládá přehled rizikových faktorů těchto způsobů uvažování, doplněný odpovídajícími nástroji pro jejich potlačení a specifikační cílů těchto intervencí, jak jej ve svých publikacích představuje Walters (1990; 2012).

V souladu se zjištěními zahraničních studií byl detekován pozitivní vztah mezi skóry ve škálách PICTS-cz a charakteristikami **kriminální historie** respondentů. Přičemž jako silnější korelát kriminálního myšlení se ukázal počet předchozích záznamů v opisu rejstříku trestů, před počtem předchozích uvěznění. U českého souboru byly zjištěny obdobně silné, příp. silnější vztahy mezi skóry v jednotlivých škálách inventáře a sledovanými charakteristikami kriminální minulosti jedince, ve srovnání se zahraničními soubory, u nichž

máme k dispozici bližší údaje<sup>11</sup>. Zjištěné vztahy lze vnímat jako povzbudivé, vzhledem k zamýšlenému uplatnění nástroje při predikci recidivy.

Nepatrně silnější byla průměrná – v tomto případě záporná – korelace skóre s **věkem** odsouzených. I tento vztah je v souladu s dosavadním poznáním v této oblasti, prezentovaným v úvodní části článku. Podle některých odborníků poukazuje na vliv zrání či narůstající životní zkušenosti na kriminální postoje (Palmer, Hollin, 2003; Wallinius et al., 2011). Zjištěný vztah také pravděpodobně úzce souvisí se známým poklesem antisociálního chování a páchaní trestné činnosti s přibývajícím věkem jedince (např. Hare, Forth, Strachan, 1992; Sampson, Laub, 2003).

Oproti předchozím proměnným nepanuje v poznatcích o vztahu kriminálního myšlení a **vzdělání** v literatuře zatím shoda. Na souboru českých odsouzených bylo zjištěno, že většina škál PICTS-cz se vzděláním koreluje mírně negativně.

Popsané vztahy mezi skóry dosaženými ve škálách PICTS-cz a vybranými relevantními charakteristikami našich respondentů (kriminální historie, věk, vzdělání) podle nás ukazují na účelnost využití dotazníku i v našem sociálně-kulturním prostředí, a s jistou dávkou opatrnosti i na validitu použitého konstruktů kriminálního myšlení u našich odsouzených osob. Věříme tedy, že česká verze nástroje bude v ČR obdobně dobře uplatnitelná, jako je tomu u originálu v USA i jeho verzí v dalších zemích. To ale samozřejmě prokážou až další psychometrické analýzy, včetně odhadů test-retestové reliability, a především empirické validizační studie. Tím se dostáváme i k dalším **limitům adaptace** této metody, které byly zapříčiněny mimo jiné tím, že převod vznikl jako „vedlejší produkt“ rozsáhlého kriminologického výzkumu.

Za nedostatek české verze lze považovat neuskutečnění tzv. zpětného překladu do výchozího jazyka metody. S obdobným postupem se ale bohužel setkáváme při převodu psychologických metod vcelku běžně, bylo tomu tak mj. i při adaptaci PICTS v jiných zemích, např. v Nizozemsku. Věříme, že tento nedostatek byl alespoň zčásti kompenzován tvorbou kombinovaného překladu z více nezávislých zdrojů.

Nestandardně jsme také předem neprověřovali srozumitelnost položek u cílové, tj. vězeňské populace. Důvody pro tento postup byly dány jak omezenými personálními možnostmi, tak skutečností, že jsme nepředpokládali zásadní rozdíly ve schopnosti porozumění položkám v porovnání s námi oslovenými zástupci nekriminální populace. Proto věříme, že lze náš postup považovat za dostatečný. Volba výběrové strategie byla determinována specifiky výzkumu ve vězeňském prostředí (více viz Polišenská, Borovanská, Koubalíková, 2013), kde je velice obtížné získat reprezentativní soubor. V rámci forenzně psychologických výzkumů se tedy jedná o nadstandardně rozsáhlý a kvalitní výzkumný soubor.

Nedostatkem z psychometrického hlediska je již zmíněná nejednoznačnost, jež panuje ohledně faktorové struktury nástroje. Dostupné výsledky nicméně naznačují, že český převod je srovnatelný s jinými jazykovými adaptacemi, a čeští výzkumníci se tak budou moci podílet na mezinárodní snaze o identifikaci struktury nástroje.

<sup>11</sup> V americkém souboru (Walters, 1995) se korelace škál stylů myšlení s počtem předchozích odsouzení pohybovala v rozmezí od 0,10 do 0,23, zatímco korelace s počtem předchozích uvěznění od 0,07 do 0,22. V britském souboru (Palmer, Hollin, 2003) korelace škál stylů myšlení s počtem předchozích odsouzení nabývala hodnot od -0,07 do 0,24. V irské studii (Healy, O'Donnell, 2006) pak počet předchozích odsouzení koreloval se škálami stylů myšlení v rozmezí od -0,08 do 0,17 a s obsahovými škálami od 0,10 do 0,25, zatímco korelační koeficienty počtu předchozích uvěznění se škálami stylů myšlení se pohybovaly od -0,21 do 0,04 a s obsahovými škálami od -0,10 do 0,12.

## 7. Závěr

Česká verze dotazníku PICTS – Inventář kriminálních stylů myšlení (PICTS-cz) dle dostupných výsledků odpovídá původní verzi metody, jež je široce akceptovaným nástrojem pro detekci výskytu a intenzity kriminálních postojů u dospělé kriminální, resp. vězeňské populace. Nástroj PICTS-cz vykazuje uspokojivé hodnoty základních psychometrických parametrů, srovnatelné s výsledky studií realizovaných na standardizačním souboru autora metody. Testy reliability a orientační důkazy validity inventáře naznačují možnosti jeho využití jako účelné pomůcky v diagnostické praxi vězeňských psychologů a soudních znalců-psychologů. Tuto studii je možné považovat za příspěvek ke zkoumání vnitřní struktury nástroje a k budoucí empirické validizaci metody, umožňující její plné využití v praxi.

## Poznámka

Manuál k české verzi metody je pro zájemce z řad psychologů působících především v penitenciární a forenzní praxi k dispozici (publikační činnost IKSP). Distribuce metody se bude řídit podmínkami ujednanými s autorem.

---

## LITERATURA

- Banase, R., Koppehele-Gossel, J., Kistemaker, L. M., Werner, V. A., Schmidt, A. F. (2013). Pro-criminal attitudes, intervention, and recidivism. *Aggression and Violent Behavior*, (18), 673–685.
- Blatníková, Š., Faridová, P., Vranka, M. (2016). *Kriminální styly myšlení: Inventář PICTS-cz*. Praha: IKSP.
- Blud, L., Travers, R., Nugent, F., Thornton, D. (2003). Accreditation of offending behaviour programmes in HM Prison Service: 'What Works' in practice. *Legal and Criminological Psychology*, (8), 69–81.
- Bulten, E., Nijman, H., van der Staak, C. (2009). Measuring criminal thinking styles: The construct validity and utility of the PICTS in a Dutch prison sample. *Legal and Criminological Psychology*, (14), 35–49.
- Dembo, R., Turner, C. W., Jainchill, N. (2007). An assessment of criminal thinking among incarcerated youths in three states. *Criminal Justice and Behavior*, (34), 1157–1167.
- Egan, V., McMurran, M., Richardson, C., Blair, M. (2000). Criminal cognitions and personality: What does the PICTS really measure? *Criminal Behaviour and Mental Health*, (10), 170–184.
- Faridová, P. (2014). *Íybrané koncepce kriminálního myšlení u pachatelů trestné činnosti* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.
- Faridová, P. (2015). Kriminální myšlení: teoretická a terminologická východiska. *Československá psychologie*, (59), 332–345.
- Gonsalves, V. M., Scalora, M. J., Huss, M. T. (2009). Prediction of recidivism using the Psychopathy Checklist–Revised and the Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles within a forensic sample. *Criminal Justice and Behavior*, (36), 741–756.
- Hare, R. D. (1991). *Manual for the Revised Psychopathy Checklist*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Hare, R. D., Forth, A. E., Strachan, K. E. (1992). Psychopathy and crime across the life span. In R. D. Peters, R. J. McMahon (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span* (285–300). Thousand Oaks: Sage.
- Hart, S. D., Cox, D. N., Hare, R. D. (1995). *The Hare Psychopathy Checklist: Screening Version*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Healy, D., O'Donnell, I. (2006). Criminal thinking on probation: A perspective from Ireland. *Criminal Justice and Behavior*, (33), 782–802.
- Henning, K. R., Frueh, B. C. (1996). Cognitive-behavioural treatment of incarcerated offenders: An evaluation of the Vermont Department of Corrections' Cognitive Self-Change Program. *Criminal Justice and Behavior*, (23), 523–541.

- Mandracchia, J. T., Morgan, R. D. (2011). Understanding criminals' thinking: Further examination of the Measure of Offender Thinking Styles – Revised. *Assessment*, (18), 442–452.
- Mareš, J., Ježek, S. (2012). Dotazník zjišťující pacientovo pojetí nemoci: IPQ-R-CZ. *Československá psychologie*, (56), 558–573.
- Mills, J. F., Kroner, D. G., Hemati, T. (2004). The Measures of Criminal Attitudes and Associates (MCAA): The prediction of general and violent recidivism. *Criminal Justice and Behavior*, (31), 717–733.
- Morey, L. C. (1991). *Personality Assessment Inventory professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Palmer, E. J., Hollin, C. R. (2003). Using the Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles with English prisoners. *Legal and Criminological Psychology*, (8), 175–181.
- Palmer, E. J., Hollin C. R. (2004). Predicting reconviction using the Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles with English prisoners. *Legal and Criminological Psychology*, (9), 57–68.
- Polišenská, V. A., Borovanská, M., Koubalíková, S. (2013). Výzkum pachatelů trestné činnosti realizovaný ve věznicích versus na svobodě: výhody a nevýhody. In K. Večerka (Ed.), *Prevence sociálních deviací – přání, naděje a realita: Sborník příspěvků z konference sekce sociální patologie MČSS (93–97)*. Praha: Masarykova česká sociologická společnost.
- Sampson, R. J., Laub, J. H. (2003). Life-Course Desisters? Trajectories of Crime Among Delinquent Boys Followed to Age 70. *Criminology*, (41), 301–339.
- Simourd, D. J., van de Ven, J. (1999). Assessment of criminal attitudes: Criterion-related validity of the Criminal Sentiments Scale-Modified and Pride in Delinquency Scale. *Criminal Justice and Behavior*, (26), 90–106.
- Wallinius, M., Johansson, P., Larden, M., Dernevik, M. (2011). Self-serving cognitive distortions and antisocial behavior among adults and adolescents. *Criminal Justice and Behavior*, (38), 286–301.
- Walters, G. D. (1990). *The criminal lifestyle: Patterns of serious criminal conduct*. Newbury Park: Sage.
- Walters, G. D. (1995). The Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles. Part I: Reliability and preliminary validity. *Criminal Justice and Behavior*, (22), 307–325.
- Walters, G. D. (1996). The Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles. Part III: Predictive validity. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, (40), 105–112.
- Walters, G. D. (2002a). *Criminal belief systems: An Integrated-Interactive Theory of Lifestyle*. Westport: Praeger.
- Walters, G. D. (2002b). The Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles (PICTS): A review and meta-analysis. *Assessment*, (9), 278–291.
- Walters, G. D. (2005a). How many factors are there on the PICTS? *Criminal Behaviour and Mental Health*, (15), 273–283.
- Walters, G. D. (2005b). Predicting institutional adjustment with the Lifestyle Criminality Screening Form and Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles. *International Journal of Forensic Mental Health*, (4), 63–70.
- Walters, G. D. (2005c). Recidivism in released Lifestyle Change Program participants. *Criminal Justice and Behavior*, (32), 50–68.
- Walters, G. D. (2006a). *The Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles (PICTS): Professional manual*. Allentown: Center for Lifestyle Studies.
- Walters, G. D. (2006b). Use of the Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles to predict disciplinary adjustment in male inmate program participants. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, (50), 166–173.
- Walters, G. D. (2009). The Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles and Psychopathy Checklist: Screening version as incrementally valid predictors of recidivism. *Law and Human Behavior*, (33), 497–505.
- Walters, G. D. (2011). Predicting recidivism with the Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles and Level of Service Inventory-Revised: Screening Version. *Law and Human Behavior*, (35), 211–220.
- Walters, G. D. (2012). *Crime in a psychological context: From career criminals to criminal careers*. Thousand Oaks: Sage.
- Walters, G. D., Geyer, M. D. (2005). Construct validity of the Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles in relationship to the PAI, disciplinary adjustment, and program completion. *Journal of Personality Assessment*, (84), 252–260.
- Walters, G. D., Mandell, W. (2007). Incremental validity of the Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles and Psychopathy Checklist: Screening Version in predicting disciplinary outcome. *Law and Human Behavior*, (31), 141–157.

- Walters, G. D., Schlauch, C. (2008). The Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles and Level of Service Inventory-Revised: Screening Version as predictors of official and self-reported disciplinary infractions. *Law and Human Behavior*, (32), 454–462.
- Walters, G. D., Elliott, W. N., Miscoil, D. (1998). Use of the psychological inventory of criminal thinking. *Criminal Justice and Behavior*, (25), 125–134.

## **INVENTORY OF CRIMINAL THINKING STYLES (PICTS-cz) – ADAPTATION AND PSYCHOMETRIC PROPERTIES**

P. FARIDOVÁ, Š. BLATNÍKOVÁ, M. VRANKA, P. ZEMAN

### **ABSTRACT**

**Objectives.** The aim of this study is to present a Czech adaptation of original American Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles (PICTS) to demonstrate the equivalence of basic psychometric properties of the original and the adapted version (PICTS-cz), and to test relations of the test scores with age, education, and criminal history characteristics.

Analyzed sample consisted of 586 male prisoners aged 19–66 years ( $Med = 35$ ;  $SD = 9,81$ ) sentenced to prison for different types of criminal activities. Data collection was provided by prison psychologists in 13 penitentiary institutions in the Czech Republic.

**Results.** Our results showed that psychometric properties of Czech version (e.g. internal consistency, inter-item correlation, factor structure, scale scores correlations with relevant characteristics of the respondents) are comparable with the original version.

**Study limitations.** Unrealized empirical validation studies, test-retest reliability testing and reverse translation to original language represent main limitations of this study. Sample selection strategy was determined by specifics of the data collection in prison environment.

**Keywords:** criminal thinking/attitudes; PICTS-cz; test adaptation; prison population; forensic psychology; Czech Republic

## **INVENTAR KRIMINELLER DENKSTILE (PICTS-cz) – ADAPTATION UND PSYCHOMETRISCHE EIGENSCHAFTEN**

P. FARIDOVÁ, Š. BLATNÍKOVÁ, M. VRANKA, P. ZEMAN

### **ABSTRAKT**

Das Ziel der Studie war, die tschechische Adaptation des amerikanischen Inventars krimineller Denkstile (Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles – PICTS) zu präsentieren. Wir wollen die Korrespondenz der grundlegenden psychometrischen Parameter des Originals und der tschechischen Adaptation zeigen (PICTS-cz). Wir berichten über Beziehungen der Ergebnisse des Inventars mit dem Alter, der Bildung und den grundlegenden Merkmalen der Kriminalgeschichte.

Die Stichprobe bestand aus 586 verurteilten Männern im Alter von 19 bis 66 Jahren ( $Med = 35$ ,  $SD = 9,81$ ), in der Haft für diverse Straftaten. Die Datensammlung wurde von Gefängnispsychologen in 13 Gefängnissen in der Tschechischen Republik durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die psychometrischen Eigenschaften der tschechischen Version (interne Konsistenz der Skalen, Inter-Item-Korrelation, Faktorenstruktur, Korrelation mit relevanten Merkmalen der Befragten und weitere) vergleichbar mit der Originalversion sind.

Grenzen der Studie sind vor allem bisher unrealisierte größtenteils unrealisierte empirische Validierungsstudien, Schätzungen der Retest-Reliabilität und nicht realisierte Rückübersetzung in die Ausgangssprache der

Methode. Die Auswahl der Stichprobe wurde durch die Besonderheiten der Datensammlung in Gefängnissen bestimmt.

**Schlüsselwörter:** kriminelles Denken / kriminelle Einstellungen; PICTS-cz; Testadaptation; die Gefängnisinsassen; forensische Psychologie; Tschechische Republik

*Mgr. Petra Faridová, Institut pro kriminologii a sociální prevenci.*

*E-mail: pfaridova@iksp.justice.cz*

*PhDr. Šárka Blatníková, Institut pro kriminologii a sociální prevenci.*

*E-mail: sblatnikova@iksp.justice.cz*

*Ing. Mgr. Marek Vranka, Katedra psychologie FF UK.*

*E-mail: marek.vranka@ff.cuni.cz*

*JUDr. Petr Zeman, Ph.D., Institut pro kriminologii a sociální prevenci.*

*E-mail: pzeman@iksp.justice.cz*

Článek vznikl jako součást výzkumného úkolu Násilná sexuální kriminalita v ČR (účelová podpora z Programu bezpečnostního výzkumu Ministerstva vnitra České republiky – BV II/2-VS, č. projektu VG20122014084) řešeného v Institutu pro kriminologii a sociální prevenci. Odpovědná řešitelka: Šárka Blatníková (sblatnikova@iksp.justice.cz).

Naše poděkování patří vězeňským psychologům, kteří kompletně zajišťovali administraci inventáře respondentům. Do sběru dat se ochotně zapojily věznice České Budějovice (Mgr. Sylvie Koubalíková), Horní Slavkov (PhDr. Vendelín Lukáčka, PhDr. Hana Fojtíková, Mgr. Kateřina Kejřová), Jiřice (PhDr. Petr Novák, Mgr. Alena Volfová), Kuřim (Mgr. Radomír Macků, Mgr. Milan Jirků), Mírov (Mgr. Barbora Salajková), Ostrov nad Ohří (PhDr. Kateřina Scheinerová), Plzeň (Mgr. Ing. Vojtěch Bek), Praha Ružyně (Mgr. Daniel Trávníček), Rýnovice (Mgr. Jan Drahoňovský), Teplice (PhDr. Radovana Klusáčková), Valdice (PhDr. Miloš Pitthard) a Vinařice (Mgr. Josef Hrubý, PhDr. Věra Kněžů).



## VNÍMANÁ AKADEMICKÁ ÚČINNOST U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

JANA DRABEROVÁ

---

Koncept vnímané akademické účinnosti, který rozšiřuje teorii vnímané osobní účinnosti Alberta Bandury, je významným činitelem ovlivňujícím školní úspěšnost žáků. Záměrem této práce bylo vytvoření výzkumného nástroje pro měření vnímané akademické účinnosti u žáků středních škol. Za tímto účelem byl sestaven dotazník, který byl následně ověřen v rámci pilotní studie a poté zadán žákům prvních až třetích ročníků pěti pražských gymnázií. Výzkumný vzorek činilo celkem 611 žáků. Získaná data byla podrobena položkové a faktorové analýze, ověřeny byly i další psychometrické charakteristiky dotazníku. Ze získaných závěrů vyplývá, že se jedná o reliabilní výzkumný nástroj s uspokojivou validitou využitelný ve školní praxi. Výzkum rovněž odhalil souvislosti vnímané akademické účinnosti s dalšími proměnnými, jako je pohlaví, věk či prožívání náročných školních situací žáky.

**Klíčová slova:** vnímaná osobní účinnost; vnímaná akademická účinnost; motivace ke studiu; žáci středních škol; diagnostika; pedagogická psychologie

### 1. Teoretické ukotvení

#### 1.1 Vnímaná osobní účinnost

Koncept vnímané osobní účinnosti (self-efficacy) vychází ze **sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandury**. Vnímanou osobní účinností označil A. Bandura **přesvědčení jedince o jeho vlastních schopnostech potřebných k dosažení určitého cíle** (1997). V sociálně-kognitivní teorii hraje vnímaná osobní účinnost ústřední roli. Ovlivňuje totiž výběr aktivit a motivační úroveň jedince, čímž významně přispívá k tvorbě znalostních struktur, na kterých jsou založeny jedincovy dovednosti.

Raný výzkum tohoto konceptu byl realizován v oblasti klinické psychologie. Vnímaná osobní účinnost byla zkoumána ve spojitosti s fobiemi, depresí a agresivitou. Získané výsledky potvrdily, že vnímaná osobní účinnost ovlivňuje chování člověka a že ji lze využít jako prediktor behaviorálních změn. Později se poznatky z raných studií začaly využívat a zkoumat v oblasti psychologie zdraví (odvykání kouření či regulování bolesti), pedagogické psychologie (školní výkon), psychologie sportu (atletické výkony) a práce (pracovní výkon) (Van Dinther, Dochy, Segers, 2011).

**Pro predikci lidského chování se tedy ukazuje jako účinnější, zaměřit se na přesvědčení, která jedinci o svých vlastních dovednostech mají, než na to, co jsou skutečně schopni zvládnout.** „Úroveň motivace jedince, jeho emočních stavů a procesů je více

*ovlivněna tím, čemu člověk věří, než tím, co je skutečně pravda“ (Bandura, 1997, s. 2). Vnímaná osobní účinnost se tak významným způsobem podílí na způsobu, jakým jedinci se svými znalostmi a schopnostmi nakládají (Pajares, 2002). Na tomto základě můžeme snáze pochopit, proč se někdy výkony dvou lidí se stejnými znalostmi a schopnostmi významně liší.*

Vnímanou osobní účinnost lze pojímat obecně, či pro specifické oblasti působení. Dle A. Bandury bude **odhad jedincova chování o to přesnější, čím konkrétněji bude měření realizováno**. V literatuře se tak objevuje například vnímaná sociální účinnost, emoční účinnost, fyzická účinnost, akademická účinnost a mnohé další, úžeji zaměřené konstrukty. Jedná se tedy o **multidimenzionální konstrukt** (Bandura, 1997). Další autoři toto Bandurovo přesvědčení potvrdili a doplnili o poznání, že není možné obsáhnout specifika jednotlivých oblastí a úkolů v obecné rovině a nelze tedy hovořit o uspořádání hierarchickém (Bong, Clark, 1999; Bong, Skaalvik, 2003).

## 1.2 Působení vnímané osobní účinnosti na lidské chování

Vnímaná osobní účinnost ovlivňuje lidské chování skrze čtyři hlavní psychologické procesy – kognitivní, motivační, emoční a selektivní.

**Kognitivními procesy** je řízena většina lidských činností. Umožňují lidem předvídat události a vytvářet metody, kterými mohou tyto události ovlivnit. Přesvědčení o vlastní vnímané účinnosti formuje typy scénářů, které lidé očekávají a kterými se řídí. Lidé s vysokou vnímanou osobní účinností si představují takové scénáře, které jejich výkon podporují (Bandura, 1994). Naopak ti, jejichž vnímaná osobní účinnost je nízká, očekávají scénáře prohry a zabývají se tím, co všechno by se mohlo pokazit.

Skrze **motivační procesy** ovlivňuje vnímaná osobní účinnost, pro jakou činnost se jedinec rozhodne, jaké úsilí do této činnosti vloží, bude-li schopen odolat nepříznivým vlivům prostředí a jak dlouho v překonávání překážek vytrvá. Čím vyšší je vnímaná osobní účinnost jedince, tím větší je jeho snaha, vytrvalost a odolnost. Obtížné úkoly vnímá člověk s vyšší vnímanou účinností spíše jako výzvy, které se snaží překonat, než jako překážky, kterým by se měl vyhnout (Bandura, 1986; Bandura, 1977). Má také větší vnitřní zájem a zaujetí pro danou činnost, nastavuje si náročné cíle, v jejichž plnění neustává, ani když se objeví neúspěch. Rychleji se zotavuje z proher a neúspěchů a jejich vznik připisuje nedostatku vyvinutého úsilí nebo deficitu ve svých znalostech a dovednostech, které jsou pro dosažení cíle potřebné (Pajares, 2002).

Z hlediska **emočních reakcí** pomáhá vysoká vnímaná účinnost vytvářet pocity klidu v náročných situacích, které se při dosahování cíle objeví. Naopak lidé s nízkou vnímanou účinností mohou vidět úkoly těžší, než ve skutečnosti jsou. Mohou prožívat pocity úzkosti, stres, depresi a s nimi spojené zúžení pohledu na to, jak nejlépe problém vyřešit (Bandura, 1986; Pajares, 2002). Takové emoce mohou silně ovlivnit úroveň zvládnutí daného úkolu. Čím vyšší je vnímaná osobní účinnost, tím odvážněji se lidé pouštějí do náročných situací. Naopak ti, kteří si myslí, že nároky prostředí nemohou zvládnout, vidí ve svém okolí plno nebezpečí. Zvyšují závažnost možného ohrožení a bojí se věcí, které se s největší pravděpodobností vůbec nestanou (Bandura, 1977). Sužují tak sami sebe a snižují efektivitu svého chování.

Prostřednictvím **selektivních procesů** si jedinec vybírá takové prostředí, které rozvíjí jeho možnosti a formuje jeho životní styl. Nejenže si lidé s vysokou vnímanou účinností vybírají obtížné úkoly, ale i dlouho vytrvávají v jejich plnění (Bandura, 1997). Například při

výběru pracovní kariéry má jedinec s vyšší vnímanou osobní účinností širší oblast voleb, projevuje o ně větší zájem, lépe se připravuje na pracovní kariéru, pro kterou se rozhodl a jeho profesní úspěch je větší.

### 1.3 Zdroje a utváření vnímané osobní účinnosti

A. Bandura (1997) vymezil hlavní zdroje, které se na utváření vnímané účinnosti podílejí. Patří sem praktické zkušenosti (mastery experiences), zástupné zkušenosti (vicarious experiences), sociální přesvědčování a fyzické a emocionální reakce.

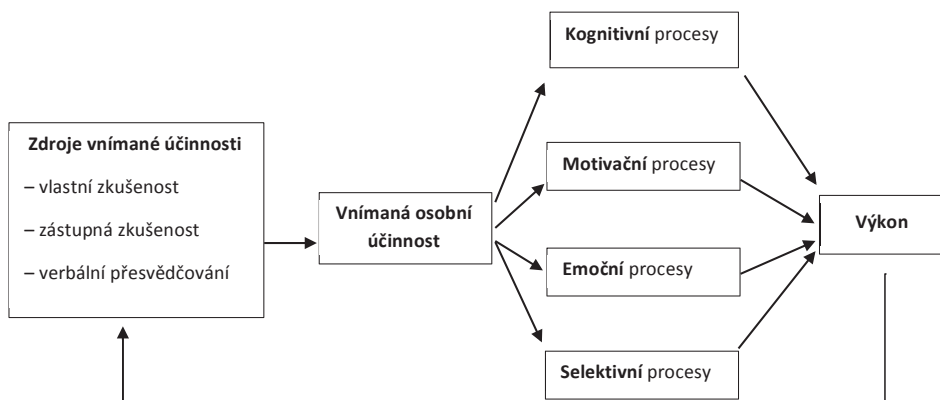
Na utváření vnímané osobní účinnosti mají největší vliv **praktické zkušenosti se zvládnutím konkrétní situace**. Lidé interpretují výsledky svých činností. Tyto interpretace pak používají k tomu, aby si vytvořili přesvědčení o svých schopnostech, a následně se v souladu s tímto přesvědčením chovají. Výsledky, které jedinec interpretuje jako úspěšné, zvyšují jeho vnímanou účinnost. Naopak ty, které vnímá jako neúspěšné, vnímanou účinnost snižují (Bandura, 1997; Pajares, 2002). Aby dosažená vnímaná osobní účinnost odolala případným budoucím neúspěchům, musí být vystavěna na zkušenosti s překonáváním překážek dlouhodobou snahou (Bandura, 1994). Pokud lidé zažívají úspěch, kterého dosáhli rychle a bez námahy, budou očekávat stejný průběh v dosahování cílů i v budoucnosti a případná selhání je snadno odradí.

Mimo vlastní zkušenosti formují vnímanou osobní účinnost i tzv. **zkušenosti zástupné, které jedinci zprostředkovává jeho sociální okolí**. Tento zdroj informací je slabší než praktická zkušenost. Na řadu přichází v situacích, kdy člověku chybí vlastní předchozí zážitky, se kterými by se mohl srovnávat (Pajares, 2002). Zástupné zkušenosti získává jedinec díky observačnímu učení prostřednictvím modelování. Vliv modelování na vnímanou účinnost je závislý na tom, do jaké míry se pozorovatel s modelem ztotožňuje (Bandura, 1994). Čím vyšší podobnost s modelem pozorovatel vnímá, tím větší vliv budou mít úspěchy a neúspěchy modelu na jeho vlastní hodnocení. Naopak vnímá-li atributy modelu jako velice odlišné, bude vliv zástupné zkušenosti na chování pozorovatele minimální.

Dalším zdrojem vnímané osobní účinnosti je **sociální přesvědčování**. Podle F. Pajarese (2002) je obvykle snazší oslabit vnímanou osobní účinnost jedince negativním hodnocením, než ji posílit pozitivním hodnocením. Sociální přesvědčování je efektivní především tehdy, vychází-li od člověka, který je pro daného jedince významný a je-li sdělovaná informace příjemcem vyhodnocena jako realistická (Bandura, 1994). Účinné přesvědčování by také nemělo být zaměřováno za bezmyšlenkovité pochvaly. Zvýšení nerealistického přesvědčení o jedincových schopnostech zhoršuje neúspěch a ohrožuje budoucí vývoj jeho vnímané osobní účinnosti.

**Fyzické a emocionální stavy** rovněž poskytují informace pro formování vnímané osobní účinnosti. Důležitá však není jejich intenzita, ale to, jak jsou vnímány a interpretovány jedincem (Bandura, 1994). Napětí, které je spojené s určitým výkonem, mohou jedinci v závislosti na míře vnímané osobní účinnosti vnímat rozdílně. Vysoká vnímaná osobní účinnost podporuje interpretování takového napětí jako energetizujícího prvku. Naopak lidé s nízkou vnímanou osobní účinností toto napětí interpretují spíše jako strach, úzkost, či stres a tyto prožitky vnímají jako signály selhání a slabosti. Negativní afektivní reakce mohou navíc samy o sobě snižovat vnímanou osobní účinnost a vyvolat další stres a nervozitu, která vede právě k takovému neadekvátnímu výkonu, kterého se jedinec bojí (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

Každý člověk disponuje individuální kombinací heuristických pravidel, která používá k hodnocení a propojování různých informací o vlastní účinnosti. Odporuje-li nově nabytá zkušenost pevně utvořenému přesvědčení o vnímané účinnosti, má člověk tendenci snížit důležitost této zkušenosti a své přesvědčení zachovat nezměněné (Bandura, 1986).



Obrázek 1 Utváření vnímané osobní účinnosti

#### 1.4 Vnímaná akademická účinnost

Ve školním prostředí sehrává vnímaná osobní účinnost roli především v oblasti motivace, zvládnání stresu a nabývání kognitivních kompetencí (Bandura, 1997). Ve vztahu ke studijním aktivitám je označována pojmem vnímaná akademická účinnost (academic self-efficacy). A. Bandura definoval tento pojem jako **přesvědčení žáka o vlastních schopnostech potřebných k dosažení daných typů studijních výkonů** (Bandura, 1997). Ve vztahu ke studijním aktivitám jde tedy především o to, jak jedinec vnímá sám sebe tvářící se v tvář studijním úkolům a požadovaným výkonům.

Výsledkem prvotních studií (Bandura, Schunk, 1981; Schunk, 1984), které se zabývaly analýzou vlivu vnímané akademické účinnosti na úroveň kognitivních výkonů, byla následující zjištění. **Vnímaná akademická účinnost je ovlivněna úrovní kognitivních dovedností, ale není pouze jejich reflexí.** Žáci se stejnou úrovní kognitivních dovedností se liší v intelektuálních výkonech v závislosti na síle jejich vnímané akademické účinnosti. Jedinci se odlišují také ve způsobech interpretace svých úspěchů a neúspěchů, což znamená, že stejný výkon bude mít různý dopad na vnímanou akademickou účinnost jednotlivců.

Pozdější výzkumy potvrdily korelaci vnímané akademické účinnosti se školními známkami, jakožto ukazateli školního výkonu (Altunsoy et al., 2010; Caprara et al., 2008; Diseth, 2011). V rámci českých výzkumů se tomuto tématu věnovala studie T. Urbánka a I. Čermáka (1996). Výzkumný vzorek tvořilo celkem 220 dětí ve věku 11 až 14 let (126 chlapců, 96 dívek), rodiče těchto dětí a jejich učitelé. Výsledky výzkumu ukázaly, že dětská vnímaná účinnost souvisí s hodnocením školního výkonu, a to jak na úrovni sebeposouzení, tak i při posuzování rodiči a učitelem.

Z hlediska **emočního prožívání a motivace** se ukazuje, že žáci s nízkou úrovní vnímané akademické účinnosti častěji pochybují o svých schopnostech vyřešit zadaný úkol, pracují s menším nasazením, jsou méně pohotoví a narazí-li na překážky, brzy se vzdávají.

Mohou se cítit bezradní a zoufalí, pociťovat úzkost a strach. Oproti tomu žáci s vysoce vyvinutou vnímanou akademickou účinností se pouštějí i do složitějších úkolů, překážky pro ně znamenají výzvy, práce je naplňuje a vzrušení s ní spojené vnímají spíše jako adrenalin. Vysoká míra vnímané akademické účinnosti tak působí na studijní výsledky jednak přímo, ale také prostřednictvím zvyšování studijních aspirací žáků (Williams, Williams, 2010; Zimmerman, Bandura, 1994).

Ukázala se také souvislost mezi vnímanou účinností a **učebními strategiemi**, které žáci používají (Diseth, 2011; Graham, 2011; Yusuf, 2011). Podle výzkumů A. Disetha (2011) přispívá vysoká úroveň vnímané akademické účinnosti k tzv. deep learning strategies, neboli učebním strategiím jdoucím do hloubky. Takové strategie se vyznačují zájmem o studovanou látku. Žák hledá smysl věcí, které se učí, uvažuje o jejich vzájemných souvislostech, nepřejímá je pouze jako fakta, ale usiluje také o jejich vlastní ověření. Opakem jsou takoví žáci, kteří pochybují o smyslu školní práce, zajímají se pouze o ty informace, které jsou nutné ke zvládnutí zkoušky, tyto informace pak pouze memorují a nesnaží se je skutečně pochopit.

## 2. Cíl výzkumu

Hlavním cílem předkládaného výzkumu bylo **vytvoření výzkumného nástroje, který by byl schopen změřit vnímanou akademickou účinnost u žáků středních škol**. Záměrem je přenést teoretické poznatky o vnímané akademické účinnosti do praxe. Jak již bylo popsáno, vnímaná akademická účinnost má významný vliv na školní výkon žáků a přispívá k jejich celkové školní spokojenosti. Předpokládáme tedy, že bude-li učitel schopen zmapovat úroveň vnímané akademické účinnosti svých žáků, získá informace, na základě kterých může svým žákům lépe porozumět.

Významnou motivací pro vytvoření takového nástroje byla také skutečnost, že v České republice podobný výzkumný nástroj k dispozici není. Zřejmě jediným nástrojem měřícím vnímanou osobní účinnost je Dotazník obecné vlastní účinnosti R. Schwarzera a M. Jerusalema (1995), který je však překladem německého originálu a pro českou populaci není standardizován. Navíc je určen pro měření vnímané osobní účinnosti v její obecné rovině.

## 3. Metodologie

### 3.1 Metoda, tvorba dotazníku

Jako nejlépe se hodící výzkumný nástroj pro výše popsané účely byl vybrán dotazník. Při jeho tvorbě jsme vycházeli z doporučení ke konstrukci škál měřících vnímanou účinnost A. Bandury. Jako inspirace nám sloužil Dotazník obecné vlastní účinnosti R. Schwarzera a M. Jerusalema (1995), subškála Believing in Me z dotazníku ClassMaps B. Dollova, S. Zuckera a K. Brehmové (2004), dotazník MALS (The Myself-As-Learner Scale) R. Burdena (2000) a klíčové kompetence k učení a řešení problémů, formulované v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (Hausenblas et al., 2008).

Otázky v dotazníku byly formulovány dostatečně konkrétně, aby o vnímané akademické účinnosti vypovídaly co nejvíce, ale zároveň natolik obecně, aby umožnily použití

dotazníku v různých předmětech (s výjimkou předmětů specializovaných, jako jsou volitelné semináře a výchovy, jejichž obsah je velmi specifický). Z hlediska obsahu šlo především o přesvědčení žáků, že jsou schopni zvládnout nároky daného předmětu. Zároveň byly zahrnuty položky mapující vnější vlivy, které mohou vnímanou akademickou účinnost žáků ovlivňovat, jako jsou očekávání a podpora ze strany rodiny či podpora a způsob výuky učitele.

Po sestavení dotazníku byl proveden **pilotní výzkum**, na základě kterého byly provedeny úpravy v některých položkách. V rámci pilotní studie bylo také zjišťováno, které školní situace považují respondenti za náročné a jaké prožitky v nich zažívají. K výslednému dotazníku byl pak za účelem validizace přidán popis čtyř náročných školních situací (psaní seminární práce, referování před třídou, psaní pololetní písemné práce a průběh ústního zkoušení). U každé z nich měl respondent ohodnotit, na kolik procent si myslí, že v ní bude úspěšný. Dále bylo u každé situace uvedeno pět pozitivních (zábava, zájem, adrenalin, jistota, výzva) a pět negativních (strach, nervozita, zoufalství, naštvaní, stres) charakteristik, které popisovaly prožívání respondentů. Úkolem respondenta bylo označit na škále (vůbec – trochu – dost – hodně), jak intenzivně tento prožitek v dané situaci zažívá.

Všechny položky vyplňovali respondenti s ohledem na **jeden konkrétní vyučovací předmět**, který si sami zvolili a jehož název uvedli v úvodu dotazníku. Zjišťovány byly demografické údaje (jméno, věk, studovaná škola, ročník studia a pohlaví) a údaje o vyplňovaném předmětu (jaká známka žákovi z tohoto předmětu aktuálně vychází, zda patří zvolený předmět k jeho oblíbeným, zda je pro něj jeho obsah zajímavý a jak mu vyhovuje způsob jeho výuky).

### 3.2 Výzkumný vzorek

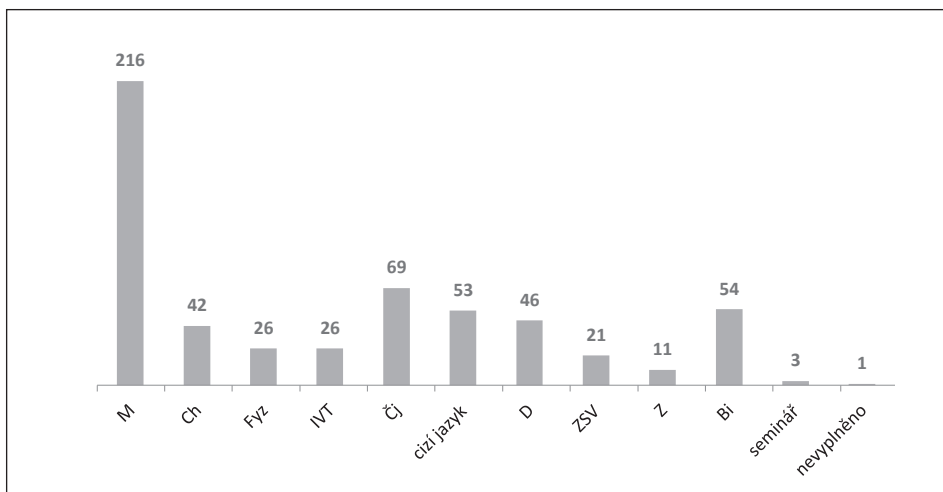
Výzkumný vzorek tvořilo 611 žáků z pěti pražských gymnázií, prvního až třetího ročníku. Gymnázia byla volena podle dostupnosti a ochoty školy sběr dat umožnit. Z hlediska pohlaví byl vzorek téměř vyrovnaný. Věkově byli nejvíce zastoupeni šestnáctiletí (34 %), sedmnáctiletí (31 %) a osmnáctiletí (25 %) žáci. Sběr dat probíhal v měsíci květnu a červnu roku 2012. Vyplnění dotazníku trvalo zhruba patnáct minut.

Každý z respondentů vyplňoval dotazník pro takový předmět, který si sám zvolil. Graf 1 ukazuje zastoupení jednotlivých předmětů. Nejčastěji voleným předmětem byla matematika, o které vyplňovalo dotazník celkem 216 studentů.

### 3.3 Zpracování dat

Sebraná data byla zpracována pomocí programu SPSS. Provedena byla položková analýza. Obtížnost všech položek v testu se pohybovala v přijatelném rozmezí ( $p > 0,4 \wedge p < 0,8$ ), pro nízkou korelaci s celkovým hrubým skórem ( $r < 0,2$ ) však byly vyřazeny dvě položky (*Když mi v tomto předmětu něco nejde nebo něčemu nerozumím, řeknu si o pomoc.*; *V tomto předmětu se nejlépe osvědčuje „nabífloat“ se přesně to, co bylo řečeno v hodině (nebo je napsané v učebnici).*).

Na základě faktorové analýzy byl vytvořen model se čtyřmi faktory. Vzájemné korelace jsou uvedeny v tabulce 1. Tento model vysvětluje padesát procent variability původního modelu. Z dotazníku byla vyřazena položka 17 (*Ptám se, abych tématu lépe porozuměl(a).*), která korelovala pouze se třetím faktorem, do kterého se však obsahově nehodila. Tato položka také vykazovala poměrně slabou korelaci s celkovým hrubým skórem.



Graf 1 Výzkumný vzorek – rozložení z hlediska zvoleného předmětu

Tabulka 1 Korelace hrubých skóreů jednotlivých faktorů

	celkový HS	HS F-1	HS F-2	HS F-3	HS F-4
celkový HS	1	0,915**	0,833**	0,704**	0,716**
HS F-1		1	0,651**	0,570**	0,576**
HS F-2			1	0,389**	0,484**
HS F-3				1	0,459**
HS F-4					1

\*\*statistická významnost  $p = 0,01$

První z faktorů, nazvaný **reflexe vlastních kompetencí**, zachycuje jedincovo přesvědčení o tom, jak zvládá předmět jako celek. Položky, které ho sytí, zahrnují respondentovy obavy z nových úkolů, jeho víru ve vlastní schopnosti zvládat překážky, které se při dosahování cíle objeví a jeho přesvědčení o svých schopnostech nabyté znalosti a dovednosti efektivně využít. Tento faktor koreluje s celkovým hrubým skórem nejsilněji.

Druhý faktor nazvaný **strategie řešení problémů** se týká žákovy práce v předmětu. Zahrnuje jeho přesvědčení o tom, zda je schopen svou práci efektivně organizovat, dokáže-li odhadnout důležitost informací, se kterými pracuje a je-li schopen výsledky své práce vhodně reflektovat. Společným jmenovatelem třetího a čtvrtého faktoru jsou **vnější vlivy**. Třetí faktor sleduje podporu a ocenění od učitele a také způsob výuky daného předmětu. Čtvrtý se pak týká toho, jak jedinec vnímá očekávání ze strany rodičů a podporu, kterou mu poskytují.

Pomocí Mc-Callovy plošné transformace byly následně vytvořeny **normy**. Jsou uváděny ve stenech a pokrývají jak dotazník jako celek, tak i jednotlivé faktory. Test jako celek vykazuje velmi dobrou **reliabilitu**. Vnitřní konzistence Cronbachovo alfa dosahuje

průměrné hodnoty  $\alpha = 0,93$  (pro jednotlivé faktory v rozmezí  $\alpha > 0,66 \wedge \alpha < 0,92$ ) a split-half reliabilita  $r = 0,88$  ( $r > 0,70 \wedge r < 0,91$ ).

## 4. Výsledky

### 4.1 Validita výzkumného nástroje

Validita výzkumného nástroje byla měřena pomocí tří kritérií – školní známky, hodnocení školní situace a prožitků s touto situací spojených. Zamýšlené bylo rovněž vzájemné hodnocení spolužáků a hodnocení žáků učiteli, z důvodu velmi nízké návratnosti dotazníků však nebylo možné toto kritérium do výsledného měření zahrnout.

První z kritérií pro měření validity vytvořeného dotazníku vycházelo z premisy ověřené mnohými výzkumy (Altunsoy et al., 2010; Diseth, 2011) a to, že vnímaná akademická účinnost ovlivňuje studijní výkony žáků, které jsou hodnoceny školními známkami. Vyšší vnímaná akademická účinnost by tedy měla přispívat k lepším **školním známkám**. Tento předpoklad se ukázal jako pravdivý (Pearsonův korelační koeficient  $r = -0,759$ , statistická významnost  $p = 0,01$ ). Čím výše respondent v testu skóroval, tím nižší byla hodnota jeho školní známky.

Za další kritérium validity byla zvolena souvislost dosažených hrubých skóreů s tím, na kolik procent si žáci věřili, že budou úspěšní v **konkrétních školních situacích** popsaných v druhé části dotazníku (respondenti hodnotili svou úspěšnost v procentech). Předpokladem bylo, že respondenti s vyšším hrubým skórem z dotazníku, budou hodnotit svou úspěšnost v těchto situacích lépe. Všechny modelové situace (seminární práce, referát, písemná práce, zkoušení) korelovaly s hrubým skórem (statistická významnost  $p = 0,01$ ). Jednotlivé korelace jsou uvedeny v tabulce 2.

Tabulka 2 *Korelace hrubých skóreů s hodnocením zvládnutí konkrétních školních situací*

	seminární práce	referát	písemná práce	zkoušení
celkový HS	0,587**	0,262**	0,656**	0,545**

\*\*statistická významnost  $p = 0,01$

Třetí kritérium k ověření validity vycházelo z teorie potvrzené předchozími výzkumy, že míra vnímané akademické účinnosti a **prožívání** jedince se vzájemně ovlivňují (Thijs, Verkuyten, 2008; Urbánek, Čermák, 1996). Žáci, kteří dosáhli v dotazníku vysokých hrubých skóreů, by tak měli konkrétní školní situace prožívat pozitivněji než ti se skóre nižšími.

Ke každé z výše zmíněných konkrétních školních situací bylo v dotazníku přiřazeno pět pozitivně a pět negativně laděných prožitků, jejichž intenzitu zaznamenávali respondenti na škále: vůbec – trochu – dost – hodně. Odpovědi „vůbec“ byla přiřazena hodnota 1, odpovědi „hodně“ hodnota 4.

Jednotlivé prožitky vykazovaly značnou závislost v kategorii pozitivních a negativních (viz tab. 3). Korelaci pozitivních a negativních hrubých skóreů pro jednotlivé situace s celkovým hrubým skórem ukazuje tabulka 4. Všechny korelace jsou signifikantní (statistická významnost  $p = 0,01$ ).



Tabulka 3 Pearsonova korelace jednotlivých prožitků s jejich celkovým hrubým skórem

<b>pozitivní prožitky</b>	zábava	zájem	adrenalin	jistota	výzva
HS pozit.	0,764**	0,764**	0,496**	0,564**	0,697**
<b>negativní prožitky</b>	strach	nervozita	zoufalství	naštvaní	stres
HS negat.	0,784**	0,765**	0,764**	0,564**	0,788**

\*\*statistická významnost  $p = 0,01$

Tabulka 4 Pearsonova korelace pozitivních a negativních hrubých skóreů pro jednotlivé situace s celkovým hrubým skórem

<b>seminární práce</b>	HS pozit.	HS negat.
celkový HS	0,529**	-0,440**
<b>referát před třídou</b>	HS pozit.	HS negat.
celkový HS	0,334**	-0,160**
<b>písemná práce</b>	HS pozit.	HS negat.
celkový HS	0,463**	-0,444**
<b>ústní zkoušení</b>	HS pozit.	HS negat.
celkový HS	0,413**	-0,380**

\*\*statistická významnost  $p = 0,01$

Vzhledem k tomu, že tři ze zvolených způsobů validizace vykazovaly signifikantní korelaci s hrubými skóreů, lze o vytvořeném dotazníku uvažovat jako o nástroji validním pro měření vnímané akademické účinnosti.

## 4.2 Další výsledky

Mimo údaje k ověření validity dotazníku byly sledovány další proměnné. Pro posouzení vztahu **pohlaví** respondenta s dosaženými hrubými skóreů byl použit t-test pro dva nezávislé výběry. Rozdíl středových hodnot činil 5,68 (statistická významnost  $p = 0,01$ ) s nižším průměrem u chlapců. Vnímaná akademická účinnost chlapců měřená sestaveným dotazníkem byla tedy v průměru nižší než u dívek.

Souvislost hrubého skóreů a **věku** respondentů byla zjišťována pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Podle výsledné hodnoty  $r = 0,076$  se nejedná o signifikantní závislost. Míra vnímané akademické účinnosti měřená sestaveným dotazníkem se tedy nelišila s ohledem na věk respondentů.

Hrubý skór byl dále korelován s **ročníkem**, který respondent navštěvuje. Výsledná hodnota  $r = 0,090$  je signifikantní na hladině významnosti  $p = 0,05$ . Výsledné skóreů tedy částečně variovaly podle ročníku, který respondent navštěvoval, s postupným nárůstem vnímané účinnosti směrem k vyšším ročníkům.

Porovnány byly také průměrné hrubé skóreů dosažené v **jednotlivých předmětech** tak, jak si je žáci pro vyplňování dotazníků volili. Nejnižších hrubých skóreů dosahovali ti žáci, kteří dotazník vyplňovali pro matematiku, chemii a fyziku. Naopak nejvyšší průměrný hrubý skór se objevil u volitelných seminářů a zeměpisu viz tabulka 5. Tento rozdíl se ukázal jako signifikantní (statistická významnost  $p = 0,01$ ).

Tabulka 5 *Vztah hrubých skóre a zvoleného předmětu (analýza rozptylu, ANOVA)*

	M	Ch	Fyz	IVT	Čj	cizí jazyk	D	ZSV	Z	Bi	sem.
n	216	42	26	26	69	96	46	21	11	54	3
$\bar{x}$ HS	117,55	119	120,31	134,88	137,72	133,16	141,87	137,19	147,09	133,57	151
$\sigma$	25,932	28,06	33,182	20,669	21,135	25,065	16,898	20,004	5,683	16,464	11,136
min.	56	56	71	96	46	57	89	100	138	94	141
max.	175	163	185	181	172	179	177	186	156	165	163
Sig. (oboustr.)				0,000							

Vzhledem ke zjištění významného rozdílu mezi průměrnými hrubými skóre jednotlivých vyučovacích předmětů byla otestována souvislost mezi zvoleným předmětem a jeho oblíbeností (žáci volili míru oblíbenosti zvoleného předmětu na škále *oblíbený – spíše oblíbený – spíše neoblíbený – neoblíbený*, odpovědi „oblíbený“ byla přidělena hodnota 1 a odpovědi „neoblíbený“ hodnota 4). Použita byla testová metoda ANOVA. Z tabulky 6 je patrné, že jako nejméně oblíbené se ukázaly být právě předměty s nejnižším průměrným hrubým skórem – matematika, fyzika a chemie. Rozdíl mezi jednotlivými průměry je signifikantní (statistická významnost  $p = 0,01$ ).

Tabulka 6 *Hodnocení zvolených předmětů z hlediska oblíbenosti (analýza rozptylu, ANOVA)*

	M	Ch	Fyz	IVT	Čj	cizí jazyk	D	ZSV	Z	Bi	sem.
n	212	40	25	24	65	95	43	20	10	53	3
$\bar{x}$ oblíbenost	2,37	2,18	2,56	1,71	1,68	1,77	1,26	1,3	1,4	1,53	1
$\sigma$	1,126	1,083	1,261	0,751	0,812	1,096	0,492	0,657	0,966	0,868	0
Sig. (oboustr.)				0,000							

## 5. Diskuse

Cílem předkládaného výzkumu bylo vytvoření nástroje, který by byl schopen změřit vnímanou akademickou účinnost. Ověřena byla jeho validita i reliabilita. Zjištěny byly vztahy vnímané akademické účinnosti k dalším proměnným, které lze porovnat s výsledky předchozích studií.

Souvislost školních známek a vnímané akademické účinnosti se objevuje v několika zahraničních studiích (Altunsoy et al., 2010; Caprara et al., 2008; Diseth, 2011). A. Diseth (2011) se zajímal o to, zda mají průměrné středoškolské známky studentů (tzv. high school grade point average – HSGPA) vliv na jejich vnímanou akademickou účinnost na vysokých školách. Výsledná korelace těchto dvou proměnných ( $r = 0,29$ , statistická významnost  $p = 0,01$ ) potvrdila funkci školní známky jako zdroje vnímané akademické účinnosti. Korelaci ( $r = 0,22$ , statistická významnost  $p = 0,01$ )

mezi vnímanou akademickou účinností a známkou potvrdil také výzkum S. Altunsoye a jeho kolegů (2010), jejichž výzkumný soubor zahrnoval vysokoškolské studenty učitelství biologie. U nás tuto souvislost prokázali T. Urbánek a I. Čermák (1996) na vzorku jedenácti- až čtrnáctiletých dětí. Tito autoři školní výkon operacionalizovali ve formě známek z hlavních předmětů (český jazyk, matematika, fyzika, přírodopis, zeměpis). V předkládaném výzkumu se vzájemná závislost těchto proměnných ukázala daleko vyšší ( $r = -0,76$ , statistická významnost  $p = 0,01$ ). Tento fakt lze přisoudit specifičtějšímu zaměření výzkum (vnímaná akademická účinnost v konkrétním předmětu v souvislosti se známkou z konkrétního předmětu).

Z hlediska **prožitků** je předkládaný výzkum opět specifický tím, že byly zjišťovány prožitky týkající se konkrétních situací. V tomto měření bylo dosaženo statisticky významné korelace s vnímanou akademickou účinností ( $r = 0,16$  až  $r = 0,53$  (statistická významnost  $p = 0,1$ ) podle typu hodnocené situace). T. Urbánek a I. Čermák (1996) měřili tento vztah na obecnější úrovni. Do souvislosti dávali vnímanou účinnost dětí se sebezposuzováním na škále agresivity, delikventnosti, deprese, hyperaktivity, sociální staženosti a somatických obtíží Achenbachova dotazníku. Děti s nižší vnímanou účinností se vnímaly jako agresivnější, delikventnější, hyperaktivnější a s více somatickými obtížemi. K podobným výsledkům došli i J. Thijs a M. Verkuyten (2008), kteří zkoumali vztah vnímané akademické účinnosti a depresivních pocitů. Depresivní pocity zahrnovaly pocity smutku, nervozity a strachu. Negativní korelace byla v této studii prokázána korelačním koeficientem  $r = -0,25$  (statistická významnost  $p = 0,01$ ).

Rozdíl mezi vnímanou akademickou účinností **chlapců a dívek** vyšel v předkládaném výzkumu signifikantní (statistická významnost  $p = 0,01$ ) s nižším průměrným hrubým skórem u chlapců. Ke stejnému závěru dospěla se svými kolegy například i C. Pastorelli (2001), která zkoumala vnímanou seberegulační účinnost<sup>1</sup> u žáků ve věku 10 až 15 let. Podobnější našemu byl výzkumný vzorek G. V. Caprari (12 až 18 let), který tento vztah v rámci výzkumu seberegulační účinnosti také potvrdil (Caprara et al., 2008). V českém prostředí odhalil statisticky významné rozdíly ve vnímané osobní účinnosti jedenácti- až čtrnáctiletých chlapců a dívek výzkum T. Urbánka a I. Čermáka (1996).

Existují studie, které se zabývaly **poklesem vnímané účinnosti s přechodem ze základní na střední školu** (Pintrich, Schunk, 1996), nicméně nebyla nalezena taková, která by uváděla vývoj vnímané účinnosti v rámci střední školy. V předkládaném výzkumu koreluje hrubý skóre s ročníkem pouze na hladině významnosti  $p = 0,05$ . Ukázal se nárůst vnímané akademické účinnosti s postupem do vyšších ročníků. Možnou interpretací je postupná adaptace na nové prostředí a nároky navštěvované školy. Pro sledování změn v průběhu studia by však bylo vhodné realizovat studii vývojovou.

Jako signifikantní se ukázalo srovnání hrubých skóru dosažených v **jednotlivých předmětech**. Nejnižší vnímaná akademická účinnost se objevovala u respondentů, kteří si zvolili matematiku, chemii a fyziku. Výrazně lépe dopadly jazyky, informatika a další předměty. Zjištěna však byla také signifikantní korelace mezi předměty a jejich oblíbeností. Lze tedy předpokládat, že rozdíly v míře vnímané akademické účinnosti mezi jednotlivými předměty ve zkoumaném vzorku byly výrazně ovlivněny možností výběru předmětu. Z těchto výsledků proto nelze usuzovat na reálné rozdíly mezi předměty.

---

<sup>1</sup> V tomto kontextu se jedná o přesvědčení studentů, že mohou regulovat vlastní učební procesy

K **limitům** předkládaného výzkumu patří obecná omezení týkající se využití dotazníkové metody (předpoklad respondentovy schopnosti introspekce, riziko zkreslení odpovědí, omezený výběr možností). Možná zkreslení s sebou nese také rozdělení položek dotazníku do čtyř faktorů. Faktorová analýza vysvětlovala pouze padesát procent variability původního modelu. Zřejmým nedostatkem je malý počet položek sytících třetí a čtvrtý faktor. Nabízelo se sjednocení těchto dvou faktorů, výsledky faktorové analýzy však takové spojení neumožňovaly.

Vzhledem k časové náročnosti byl výzkumný soubor z původního záměru obsáhnout všechny typy středních škol zúžen pouze na studenty gymnázií. Z důvodu dostupnosti byla volena pouze gymnázia pražská. Za nedostatek lze také považovat absenci čtvrtých ročníků. Primárním cílem výzkumu však nebylo sledování změn vnímané akademické účinnosti v rámci gymnázií. Dále nebyl prokázán výrazný vliv studovaného ročníku na dosažené hrubé skóre. Zařazením čtvrtých ročníků do výzkumného vzorku by tudíž nemělo dojít k zásadní změně vytvořených norem.

## 6. Závěr

V rámci předloženého výzkumu byl vytvořen dotazník měřící vnímanou akademickou účinností na středních školách. Jeho využití je zatím omezeno na gymnázia. Normy jsou vytvořeny pro první až třetí ročník. Pravděpodobně by mohly být využívány i pro žáky nejvyšších ročníků, nicméně tuto domněnku by bylo vhodné empiricky ověřit.

Dotazník tvoří 31 položek. Jejich rozdělení do jednotlivých faktorů poskytuje uživatelům konkrétnější informace o jednotlivých složkách vnímané akademické účinnosti. Kromě kvantitativního vyhodnocení je také možné zaměřit se na jednotlivé položky a hodnotit je kvalitativně. Dále lze použít čtyři školní situace a s nimi spojené pocity. Na ty se vytvořené normy nevztahují, zadávající je však může vyhodnotit kvalitativně. Nabízí se také možnost využít jen některé ze situací, případně je přeformulovat či zcela změnit tak, aby lépe odpovídaly záměru šetření.

Vzhledem ke krátké délce a snadné administraci i vyhodnocení je dotazník vhodný pro užití v běžné školní praxi. Může být zadáván jak skupinově, tak individuálně. Lze jej využít jako screening aktuálního stavu vnímané akademické účinnosti ve třídě, nebo zacílit na konkrétního jedince například v případě špatného prospěchu. Dotazník je zamýšlen k využití jako diagnostický nástroj pro jednotlivé učitele nebo pedagogicko-psychologické pracovníky. Na základě získaných informací lze učinit změny, které pomohou žákům při vyrovnávání se s nároky vzdělávání. Takové změny mohou zahrnovat seznámení s efektivními způsoby přemýšlení o řešení úkolů či posilování přesvědčení žáků, že zadanou práci zvládnou.

Stávající podoba dotazníku není konečná. Autorka v současné době pracuje na nové verzi, v rámci které budou upraveny některé položky dotazníku. Výzkumný vzorek bude rozšířen na všechny typy středních škol. Kromě gymnázií budou zařazeni i zástupci středních odborných škol a odborných učilišť. Zastoupeny by měly být i školy mimopražské tak, aby byl vzorek co nejrepresentativnější. V předkládaném výzkumu nebylo pracováno s možností, že by se mohla míra vnímané akademické účinnosti významně lišit v závislosti na školním předmětu. V plánovaném výzkumu bude s touto variantou počítáno. Dotazník bude vyplňován pro český jazyk a matematiku tak, aby bylo možné porovnat

výsledky těchto dvou předmětů, a aby mohly být v případě významných rozdílů vytvořeny normy pro tyto dva předměty zvlášť.

---

## LITERATURA

- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2377–2382.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. [Vyhledáno 12. 6. 2012 na <http://des.emory.edu/mfp/effpassages.html>]
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (71–81). New York: Academic Press. [Vyhledáno 1. 6. 2012 na <http://des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>]
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586–598.
- Bong, M., Clark, R. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139–153.
- Bong, M., Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40.
- Burden, R. (2000). *Myself As a Learner Scale*. Berkshire: Nfer-Nelson.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 25–534.
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191–195.
- Doll, B., Zucker, S., Brehm, K. (2004). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning*. New York: The Guilford Press.
- Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 113–117.
- Hausenblas, O., Košťálová, H., Míková, Š., Palečková, J., Slejšková, L., Stang, J., Věříšová, I. (2008). *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. [Vyhledáno 28. 6. 2012 na <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>]
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87–97.
- Pintrich, P., Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19(1), 48–58.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1995). *The General Self-Efficacy Scale (GSE)*. [Vyhledáno 20. 7. 2012 na <http://userpage.fu-berlin.de/health/engscal.htm>]
- Thijs, J., Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 754–764.
- Urbánek, T., Čermák, I. (1996). Self-efficacy dětí ve školní činnosti. *Sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného*. CSc. (101–113). Brno.
- Van Dinther, M., Dochy, F., Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108.
- Williams, T., Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: Reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 453–466.
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623–2626.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845–862.

## ACADEMIC SELF-EFFICACY AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS

J. DRABEROVÁ

### ABSTRACT

The concept of academic self-efficacy, which refers to Albert Bandura's self-efficacy theory, is an important factor in students' academic achievement. The aim of this work was to develop a research tool for assessing high school students' academic self-efficacy. Therefore a questionnaire was developed, verified in a pilot study and tested among first-, second-, and third-graders at five Prague secondary schools. The research sample consisted of 611 students. Collected data were examined with item and factor analysis, other psychometric characteristics were proven. The findings indicate that the developed assessment tool is reliable, has satisfactory validity, and is applicable in school practice. The research has also revealed interesting relations between academic self-efficacy and other variables such as gender, age or demanding school situations experienced by students.

**Keywords:** self-efficacy; academic self-efficacy; academic motivation; high school students; assessment; educational psychology

## SELBSTWIRKSAMKEIT BEI SCHÜLERN DER MITTELSCHULE

J. DRABEROVÁ

### ABSTRAKT

Das Konzept der akademischen Selbstwirksamkeit, das die wahrgenommene Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura erweitert, ist ein wichtiger Faktor in den Studienerfolgen der Studierenden. Das Ziel dieser Arbeit war es, ein Forschungsinstrument zur Messung der akademischen Selbstwirksamkeit für Sekundarschüler zu erstellen. Zu diesem Zweck wurde ein Fragebogen ausgearbeitet, der anschließend in der Pilotstudie überprüft wurde und dann von Schülern des ersten bis dritten Jahrganges an fünf Prager Gymnasien ausgefüllt wurde. Die Stichprobe besteht aus 611 Studenten. Es wurde eine Item Analyse und Faktorenanalyse durchgeführt, weitere psychometrische Eigenschaften des Fragebogens wurden erhoben. Die erhaltenen Ergebnisse zeigen, dass es sich um ein zuverlässiges Forschungsinstrument mit zufriedenstellender Gültigkeit handelt, das in der schulischen Praxis nutzbar ist. Es zeigten sich auch Zusammenhänge der akademischen Selbstwirksamkeit mit weiteren Variablen wie Geschlecht, Alter oder Erfahrung mit anspruchsvollen Schulsituationen.

**Schlüsselwörter:** Selbstwirksamkeit; Akademische Selbstwirksamkeit; Motivation zum Studium; Mittelschule; Diagnostik; pädagogische Psychologie

*Mgr. et Mgr. Jana DraberoVá, Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 11 a 12. E-mail: draberoVaj@seznam.cz*

## DYSLEXIE: NARUŠENÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ V OBLASTI DEKÓDOVÁNÍ I POROZUMĚNÍ TEXTU?

KLÁRA ŠPAČKOVÁ

Článek se zabývá problematikou čtení s porozuměním u dětí s dyslexií. Jedná se o přehledovou studii, která shrnuje stav a vývoj pojetí daného tématu v České republice. Věnuje se však také zahraničním přístupům a koncepcím, opírajících se o data pocházející z výzkumů za poslední čtyři desetiletí. Čtenářské dovednosti dětí s dyslexií jsou popisovány v porovnání s čtenářskými dovednostmi vrstevníků, mladších dětí na stejné úrovni dekódování, s obecně špatnými čtenáři i s dalšími klinickými skupinami. Vzhledem k zaměření studie je pozornost upřena především na otázku úrovně porozumění čtenému textu. Cílem studie je nejen postihnout nejdůležitější poznatky o profilu čtenářských obtíží spojovaných s dyslexií, ale poukázat také na existenci dalších specifických poruch ve čtení. Na závěr studie otevírá autorka diskuzi o nutnosti aktualizace odborné terminologie a na základě současného stavu poznání dané problematiky navrhuje konkrétní doporučení pro praxi i budoucí výzkum.

**Klíčová slova:** dyslexie; porozumění čtenému; dekódování; jazykové porozumění

### Uvedení do problému

Pokud bychom měli popsat, jak si představujeme dobrého čtenáře, mnozí z nás by jistě odpověděli v podobném duchu: „*Dobrý čtenář čte plynule, přiměřeně rychle, bez chyb a s dobrou intonací.*“ Neměli bychom však zapomenout dodat, že tomu, co čte, rozumí. Tedy nejen přečíst, ale také pochopit a dozvědět se. To je jinými slovy hlavní cíl rozvoje čtenářských dovedností a procesu čtení vůbec – abstrahovat význam z psané formy řeči. I přestože jde u čtení především o ono porozumění, musíme konstatovat, že o procesu porozumění textu toho víme stále málo.

Mnohem více pozornosti, jak u nás, tak i v zahraničí, bylo věnováno jinému aspektu procesu čtení – mechanismu čtení slov či dekódování/rozpoznávání jednotlivých slov v textu. To je chápáno jako proces, ve kterém si dítě vytváří spojení mezi psanou podobou slova, zvukovou podobou slova a jeho významem.<sup>1</sup> Tento proces je v naší odborné lite-

<sup>1</sup> V mnohých přístupech jsou pojmy dekódování (decoding) a rozpoznávání slov (word recognition) chápány jako synonyma (např. Hoover, Gough, 1990; Catts, Hogan, Fey, 2003). V případě teorií o rozpoznávání slov (tzv. dual approach theories) je však důležité odlišit rozpoznávání slov jako zastřešující pojem pro dva možné způsoby, jakým čtenář slova rozpoznává. Prvním z nich je fonologická cesta – dekódování. Čtenář v tomto případě používá k rozpoznání/identifikaci slova znalosti o pravidlech alfabatického principu daného jazyka. V druhém případě čtenář slovo rozpozná a vysloví na základě již známého ortografického obrazu slova (blíže např. Schatschneider, Torgesen, 2004).

ratuře nazýván také jako „čtení“ či „vlastní akt čtení“ (srov. např. Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007, s. 6; Matějček, 1995, s. 158). Pokud tedy u dítěte mluvíme o obtížích ve čtení, nejčastěji se týkají právě obtíží v tomto aspektu čtenářského výkonu (ať ho již pojmenujeme jakkoliv)<sup>2</sup>.

Důvodů, proč je pozornost výzkumníků i odborníků v praxi věnována především této oblasti, je hned několik. Schopnost přečíst slovo je základní dovedností, na které proces čtení stojí. Cílem počáteční metody výuky čtení je proto rozvoj a zautomatizování této dovednosti. V porovnání s dalšími aspekty procesu čtení se přitom jedná o proces, jehož rozvoj a výsledky jsou dobře pozorovatelné a výkon dobře měřitelný. Pokud se dítěti z nějakého důvodu v rozvoji této dovednosti nedaří, obtíže jsou lehce patrné (často již od začátku procesu výuky čtení), a to jak dítěti, tak učiteli i rodičům (dítě čte v porovnání s vrstevníky nepřiměřeně pomalu a/nebo s chybami).

Na základě empirických výzkumů se podařilo tuto oblast detailně zmapovat a vytvořit vcelku ucelený a do určité míry jednotný obraz počátečního rozvoje čtenářské dovednosti dekodování slov (blíže např. Snowling 2001; Vellutino et al., 2004). Není jisté těžké představit si, že měření a modelování porozumění čtenému textu bude složitější. Jak jsme již zmínili, dobře přečíst slovo znamená přečíst ho rychle a přesně. Co ale znamená dobře porozumět textu? Jak poukazuje Kamhi (2005), odpověď není vůbec jednoduchá. Jako příklad uvádí porozumění Shakespearova textu Hamleta a ptá se: co je to, čemu je rozuměno? Jednotlivým slovům, příběhu, hlavní myšlence, historickému kontextu příběhu? Porozumění totiž není něco jako „je a není“, ale má mnoho úrovní: literární porozumění, analytické, kreativní, porovnávající. Navíc je závislé na celé řadě schopností, vědomostí a znalostí a staví na celé šíři psychických procesů.

Jak shrnuje Wildová (2005), tradiční a také v současnosti nejrozšířenější pojetí výuky počátečního čtení v zemích Evropské unie zaměřené na rozvoj spojení hláska-písmeno klade primární důraz na rozvoj a automatizaci dekodování slov. Přesto, že v mnohých zemích je i v rámci tohoto pojetí význam porozumění deklarativně připisován, je tato problematika v praxi odsunuta často až na druhé místo (podrobněji viz tamtéž). Texty, se kterými se v prvních letech výuky čtení pracuje, jsou navíc z pochopitelných důvodů z hlediska porozumění velmi jednoduché. Případné obtíže se tak často neprojeví a zůstávají nepovšimnuté.

Není proto divu, že porozumění čtenému bylo, ve srovnání se čtením na úrovni dekodování jednotlivých slov, věnováno mnohem méně pozornosti. Je přitom více než jasné, že do určité míry závisí porozumění právě na úrovni techniky čtení (pokud člověk neumí číst, nemůže textu rozumět). Ale jak moc jsou tyto dvě komponenty závislé? Představme si např. právě děti s dyslexií – je správné, pokud mluvíme obecně o obtížích ve čtení? Jde o obtíže v dekodování slov nebo o obtíže v dekodování slov spojené s obtížemi v porozumění textu? A pokud je porozumění textu u dětí s dyslexií narušeno, existují i jiné skupiny dětí, které mají s porozuměním textu obtíže? Liší se podstata jejich obtíží?

Při hledání odpovědi narazíme na řadu protichůdných názorů i teorií, opírající se o dosud nesjednocenou a často nepřehlednou terminologii. Cílem předkládané přehledové studie je proto nalézt napříč různými výzkumnými přístupy odpovědi na dané otázky a současně tak vymezit a co nejvíce specifikovat obraz obtíží dyslexie ve čtení. Nejprve

---

<sup>2</sup> V článku v souladu s teoretickým pojetím tzv. jednoduchého modelu čtení (viz níže) budeme pro označení tohoto procesu používat pojem *dekodování*. Jako český ekvivalent používáme termín *čtení slov*.



se podíváme, jak obtíže ve čtení a také obtíže v porozumění čtenému chápeme v České republice, kde je výkon dětí s dyslexií porovnáván s výkonem vrstevníků. Získané informace doplníme o výsledky zahraničních výzkumů, které rozšiřují pohled na danou problematiku o srovnání čtenářských dovedností dětí s dyslexií s dalšími specifickými skupinami čtenářů (mladších dětí, obecně slabých čtenářů a dalších klinických skupin). Na závěr se pokusíme shrnout nejdůležitější zjištění a na základě současného stavu poznání dané problematiky navrhneme konkrétní opatření pro praxi a budoucí výzkum.

## Dyslexie – narušení čtenářského výkonu v porovnání s vrstevníky

Máme-li v úmyslu zabývat se problematikou porozumění čteného textu u dětí s dyslexií, musíme nejdříve vymezit samotný pojem dyslexie. Pokud nahlédneme do naší odborné literatury (např. Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007; Matějček, 1995; Zelinková, 2009), je dyslexie chápána jako typ specifických poruch učení. Ty jsou definovány jako poruchy projevující se obtížemi při nabývání základních školních dovedností při běžném výukovém vedení, sociokulturní příležitosti a přiměřené inteligenci dítěte.

Dyslexie je chápána jako souhrnné označení pro různé způsoby narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jak uvádí např. Zelinková (2009), narušeny jsou v různé intenzitě a kombinacích základní znaky čtenářského výkonu, jako je: rychlost, správnost, technika čtení a porozumění. Podobně konstatuje Matějček, Vágnerová et al. (2006), že za základní znaky narušených čtenářských schopností dyslektiků jsou považovány obtíže v dekodování textu (charakteristické vysokou chybovostí a pomalým tempem) a obtíže v porozumění textu.

Jak již bylo v úvodu konstatováno, nejvíce pozornosti je věnováno zvláště technice čtení slov<sup>3</sup>. Nelze však říci, že by porozumění čtenému u dětí s dyslexií zůstalo nepovšimnuto. Dokladem je např. u nás dosud nejvíce používaný testový materiál pro diagnostiku dyslexie Zkouška čtení (Matějček et al., 1992). Kromě základních znaků čtenářské vyspělosti, jako je rychlost čtení, počet chyb a stupeň vývoje čtenářských návyků, umožňuje hodnotit i úroveň čtení s porozuměním. To je měřeno tak, že dítě přečte nahlas článek, při kterém měříme rychlost, a poté dítě požádáme, aby nám všechno „hezky vypravovalo“ (Matějček et al., s. 32). Odpovědi dítěte jsou pak hodnoceny na škále 1–6 (od: spolehlivě rozumí tomu, co čte, až po: nerozumí ničemu z toho, co četlo). Jak sami autoři upozorňují, má toto měření několik limitů: vzhledem k omezenému času čtení různé děti reprodukovat obsah různé délky textu, dále dítě musí být ochotno a schopno text reprodukovat. Může se tak stát, že dítě textu rozumí, ale není jej schopno samo reprodukovat. Neméně podstatným faktorem je i otázka subjektivního posouzení toho, co je pro porozumění daného článku klíčové. Jedná se tak spíše o orientační vyšetření, které doplní obraz o čtenářských schopnostech dítěte. Konkrétní obtíže a očekávaný výkon dětí s dyslexií v otázce úrovně reprodukce textu není v manuálu blíže specifikován.

Více se o schopnosti čtení s porozuměním u dětí s dyslexií dozvídáme v dnes již klasické monografii *Dyslexie* (Matějček, 1995), kde najdeme ukázkou dalšího testu porozumění. Ten sestavila J. Swierkoszová (cit. podle Matějček, 1995; s. 251). Jedná se o typ testu tzv. „close test“, ve kterém má jedinec za úkol doplnit v testu chybějící slova. Swierkoszová

<sup>3</sup> Vzhledem k zaměření přehledové studie se problematikou dekodování nebudeme zabývat podrobněji.

s využitím svého testu provedla velké šetření u dětí 3. tříd základních škol a dětí ze specializovaných tříd pro dyslektiky. Výsledky výzkumu můžeme dle Matějčka (1995) shrnout následovně: Děti s dyslexií četly poloviční rychlostí (35 slov za minutu), dopouštěly se mnohonásobně více chyb i více než dvojnásobného počtu chyb v porozumění.

Ještě podrobnější obraz o charakteru čtenářských obtíží ohledně porozumění textu se máme možnost dozvědět v u nás dosud nejnovějším Testu čtení s porozuměním. Najdeme jej v materiálu Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ autorů Caravolasové a Volína (2005). Jedná se o test „multiple choice“. Každá položka je tvořena větou či krátkým odstavcem. V textu vždy chybí dvě slova, která má dítě za úkol doplnit. Vybírá přitom ze 4 nabízených možností. Ty obsahují fonologický, sémantický, ortografický nebo nespecifikovaný distraktor. Test sleduje počet správných odpovědí, ale umožňuje také hodnotit procentuální úspěšnost. Je tak možné porovnávat nejen počet správných odpovědí, ale i míru chybovosti v porozumění, což je důležité právě pro hodnocení čtenářských dovedností u dětí s dyslexií. V porovnání s vrstevníky dosahují děti s dyslexií slabého výkonu především v počtu správných odpovědí, vysoký mají naopak skór přesnosti. Pokud by měly mít i druhý skór (skór přesnosti) nízký z důvodu velkých potíží v dekodování, objevil by se problém v testech rychlého čtení a čtení pseudoslov. Jak autoři shrnují (tamtéž), děti s dyslexií čtou pomalu, ale s dobrým porozuměním.

Uvedené informace můžeme shrnout následovně – porozumění čtenému je u dětí s dyslexií v porovnání s vrstevníky na horší úrovni. Horší výkon je vysvětlen a chápán především z pohledu automatizace procesu čtení. Jinak řečeno: dítě špatně rozumí obsahu textu, protože se soustředí na technickou stránku čtení (viz např. Matějček, 1995; Zelinková, 2009 aj.). Jak jsme výše uvedli, podrobnější vhléd do problematiky porozumění čtenému přináší autoři Caravolasová a Volín (2005), kteří v procesu diagnostiky gramotnostních obtíží kromě dovednosti dekodovat upozorňují také na roli jazykového porozumění.

Pokud by porozumění bylo závislé pouze na stupni automatizace čtení, mělo by totiž platit, že pokud chceme zlepšit porozumění čtenému u dětí s dyslexií, „stačí“ zdokonalit vlastní akt čtení. Neměly by se tak objevit případy dětí, jejichž rychlost i přesnost čtení slov je na velmi dobré úrovni, a přesto textu nerozumí. Takové případy jsou však v literatuře citovány (viz např. Matějček, 1995). A jak vysvětlit, že mnohé děti s dyslexií obsahu článku rozumí a často při čtení naopak kontextu využívají pro rychlejší a přesnější dekodování slov? I takovýto obraz obtíží ve čtení u dětí s dyslexií je často jak v praxi, tak literatuře popisován.<sup>4</sup> V neposlední řadě se ukazuje, že zdaleka ne všechny studie potvrzují, že skór porozumění u dětí s podprůměrnou schopností dekodovat musí být vždy v porovnání s kontrolní skupinou vrstevníků statisticky významně horší (a to zvláště ve vyšších ročnících) (např. Leach, Scarborough, Rescorla, 2003).

Abychom si lépe popsali konkrétní obraz obtíží dětí s dyslexií ve čtení, seznámíme se nyní blíže s výsledky a závěry některých zahraničních výzkumů. Jedním z typů výzkumů, který ohledně bližší specifikace obtíží dětí s dyslexií přináší zajímavé výsledky, je výzkum srovnávající čtenářský výkon dyslektických dětí nejen s kontrolní skupinou vrstevníků, ale také se skupinou mladších dětí, která je na stejné úrovni rozvoje čtenářských

<sup>4</sup> Tuto skutečnost se rozhodli zohlednit již v 80. letech minulého století i autoři Zkoušky čtení tím, že do souboru standardizovaných textů přidali článek v tzv. neznámé cizí řeči (Matějček et al. 1992). Jedná se o článek Lатыš, který obsahuje nesmyslná slova, která ale respektují fonotaktická pravidla českého jazyka. Čtení slov tak nemůže pomoci kontext a přejímání smyslu textu, výkon je závislý na úrovni dekodovacích schopností dítěte.

dovedností. Právě při tomto porovnání se můžeme více dozvědět o příčinách a podobě obtíží v konkrétních čtenářských dovednostech u dětí s dyslexií. Cílem těchto studií je porovnat kognitivní charakteristiky a čtenářské dovednosti dětí v obou skupinách. Základní výzkumnou otázkou je, zda je výkon dětí s dyslexií pouze vývojově opožděný, či zda je rozvoj čtenářských dovedností odlišný (blíže viz Stanovich, 1988).

Bohužel musíme v souladu s úvodním upozorněním konstatovat, že výsledky těchto výzkumů se v mnohém rozcházejí. Jak upozorňuje Stanovich (tamtéž), důvodem je jistě fakt, že se autoři daných studií liší v pohledu na to, co je stejná čtenářská úroveň. Je to výkon čtení na úrovni izolovaných slov, na úrovni porozumění, nebo je čtenářská úroveň určena kompozitním skórem čtenářských dovedností? Vzhledem k tématu naší studie se zaměříme pouze na jeden aspekt těchto studií. Zajímá nás, jak jsou na tom s porozuměním textu děti s dyslexií v porovnání s mladšími dětmi na stejné úrovni dekódování textu – rozpoznávání slov.

## **Dyslexie a obraz obtíží v porovnání s kontrolní skupinou mladších dětí na stejné úrovni dekódování textu**

Příkladem takového přístupu je studie U. Frithové a M. Snowlingové (1983). Ve svém šetření autorky vytvořily tři výzkumné skupiny dětí, které byly na stejné úrovni v testu čtení izolovaných (reálných anglických) slov. Jednalo se o děti s poruchou autistického spektra, o děti s dyslexií<sup>5</sup> a děti s typickým vývojem. Všem skupinám byla zadána baterie čtenářských testů, následně byl porovnáván výkon. Pro účely naší studie je zajímavý především výsledek porovnání výkonu v testech porozumění čteného textu. Testová baterie obsahovala dva takové testy. Prvním byl již zmiňovaný typ testu – tzv. „close test“, kde měly děti za úkol potichu přečíst prvních pět pasáží testu a doplnit chybějící slova. Časově nebylo zadání testu omezeno. Ve druhém testu měly děti za úkol přečíst krátký příběh, ve kterém po určitých úsecích chyběla slova. V tomto případě však chybějící slova děti doplňovaly tak, že je vybíraly ze tří nabízených slov. Všechna slova byla syntakticky vhodná, pouze jedno však i sémanticky. Text četly děti nahlas.

Zatímco v testech čtení nesmyslných slov byl výkon dětí s dyslexií ze všech skupin nejhorší, v testech porozumění se statisticky významně nelišil od kontrolní skupiny mladších dětí. Zajímavý výsledek přinesl dále výkon v testu čtení slov, tzv. homograf. Jedná se o slova, která mají stejnou ortografickou podobu, ale liší se významem. V anglickém jazyce existuje několik druhů homograf. V tomto případě se jednalo konkrétně o homonyma, pro která platí, že odlišný význam lze odvodit na základě odlišné výslovnosti.<sup>6</sup> Čím lepší výkon v tomto testu, tím lepší musí být porozumění textu. A právě v tomto úkolu dosáhly děti s dyslexií nejlepšího výsledku ze všech testovaných skupin.

Přesto, že šlo o malou studii (celkem bylo vyšetřeno 28 dětí) a závěry výzkumu nelze zobecňovat, výsledky naznačily, že děti s dyslexií rozumí textu nejméně tak dobře, jak čtou. Důležitým zjištěním je i fakt, že v porovnání s dětmi mladšího věku na stejné úrovni

<sup>5</sup> Dyslexie byla diagnostikována na základě výrazného rozdílu mezi zjištěnými výsledky ve čtení a psaní a očekávaným výkonem vzhledem k IQ dítěte (tzv. disrepanční kritérium).

<sup>6</sup> Takovým příkladem je slovo *bow*. Má dva odlišné významy, které se liší ve výslovnosti: poklona [bau] a mašle [bou]. Jak tedy slovo správně přečíst, pozná čtenář až z kontextu věty. He made a deep bow [bau]. He had a pink bow [bou] (Frith, Snowling, 1983). V českém jazyce takových slov mnoho není, příkladem je *chatař* (chatař jako majitel chaty a chatař jako účastník chaty).

dekódování, děti s dyslexií při čtení více využívají kontextu, jak bylo následně potvrzeno v dalších studiích (např. Nation, Snowling, 1998).

## Dyslexie vs. specifické skupiny čtenářů

Zajímavým zdrojem informací je ale také porovnání čtenářských dovedností dětí s dyslexií s výkony čtenářů ze skupin s určitými klinickými diagnózami. I v těchto případech získané údaje pomáhají nejen k pochopení individuálních rozdílů v procesu rozvoje gramotnostních dovedností, ale přispívají také k rozpoznání zakládajících příčin daných obtíží. Velmi významné jsou v tomto ohledu studie gramotnostních dovedností dětí s poruchou autistického spektra (PAS) a dětí s narušeným vývojem řeči a jazyka (NVŘJ).<sup>7</sup>

V případě dětí s PAS již ve 40. letech minulého století L. Kanner (1943) ve svém článku představujícím kazuistiku dětí s autistickým narušením afektivního kontaktu (*Autistic disturbances of affective contact*) poukázal na specificky výjimečné čtenářské schopnosti některých z těchto dětí. Ty spočívaly ve schopnosti rychle a bezchybně přečíst text, avšak bez porozumění obsahu textu. Jak dále např. Whitehouse a Harris (1984) ukázali na výzkumném vzorku 20 dětí a dospělých s diagnózou infantilní autismus, jedná se o jeden z charakteristických projevů jedinců s autismem, který se ve výzkumném vzorku projevil i přes výrazné rozdíly v úrovni všeobecných rozumových schopností a který autoři (tamtéž) popsali jako kompulzivní chování ve vztahu k dekódování psaného textu bez schopnosti porozumět jeho významu.

V porovnání s výkony dětí s dyslexií pak odborníci – např. autorky již zmíněné studie Frithová a Snowlingová (1983) – poukazují na existenci dvou komplementárních deficitů: deficitu ve „čtení pro zvuk“ (*reading for sound*) v případě dětí s dyslexií a ve „čtení pro význam“ (*reading for meaning*) v případě dětí s PAS. Poznatky o opačné tendenci čtenářských výkonů dokládá i nedávný a rozsáhlý výzkum Huemerové a Mannové (2009), ve kterém byly porovnány čtenářské výkony 384 dětí s PAS a 100 dětí s dyslexií ve věku 11 let. Zatímco děti s dyslexií vykazaly ve všech nástrojích mapujících dekódování horší výkony než děti s PAS, ve všech testech zaměřených na porozumění textu dosáhly lepších výkonů.

V souvislosti se zmíněnými výzkumy narážíme na pojem *hyperlexie*. Ten je nejčastěji, a to i v naší odborné literatuře (srovnej Matějček, 1985), spojován s fenoménem spontánního raného čtení. Jak však dodávají ve své přehledové studii o hyperlexii Grigorenková, Klin, Volkmar (2003), konkrétně je toto předčasné čtenářství vymezeno ve vztahu ke schopnosti dekódovat, která je v rozporu s narušenými rozumovými schopnostmi nebo v rozporu s porozuměním textu. V případě užívání pojmu *hyperlexie* však narážíme na řadu nesrovnalostí. Není např. zcela zřejmé, zda by se mělo užívání pojmu omezit pouze na klinické případy. Otázkou také zůstává, zda je *hyperlexie* symptom více obecného syndromu (např. PAS) nebo zda se jedná o fenomén nezávislý na diagnostických kategoriích.

<sup>7</sup> V anglické literatuře se nejčastěji setkáme s pojmem *specific language impairment* (SLI) nebo *developmental language impairment* (LI) – bližší viz např. Bishop, Hayiou, 2009; Bishop, Snowling, 2004 aj. V České republice pak s pojmy *dysfázie* či *specificky narušený vývoj řeči* (NVŘ) – bližší např. Klenková, 2006. Vzhledem k tomu, že chceme v souladu s výzkumnými závěry vystihnout daným pojmem nejen postižení řeči jako schopnosti promluvit, ale také jazyka a jazykových rovin, budeme používat označení *narušený vývoj řeči a jazyka*.

Přes zmíněnou nejednotnost v terminologii je však více než jisté, že popsaný obraz čtenářských potíží nevykazují pouze děti s PAS či mentální retardací. Přesto, že byl tento typ čtenářských potíží zaznamenán zpočátku u dětí s vývojovými poruchami, výzkumy dokládají, že rozdíl mezi schopností dekodovat a porozumět textu se objevuje i u typické populace jako normální variace vývoje. Longitudinální výzkumy velkých vzorků dětí typické populace (např. Catts, Hogan, Fey, 2003; Nation, 2005; Torppa et al., 2006) ukazují na skupinu slabých čtenářů, která podobně jako děti s dyslexií vykazuje v porovnání s vrstevníky horší výsledky ve čtení s porozuměním, na rozdíl od dětí s dyslexií však při dobré úrovni schopnosti dekodovat. Autoři tuto skupinu označují jako skupinu dětí se specifickým deficitem porozumění, *poor comprehenders* (např. Torppa et al., 2006), někteří používají právě zmíněný pojem *hyperlexie* (např. Catts, Hogan, Fey, 2003; Hoover, Gough, 1990). Ať už tuto skupinu nazveme jakkoliv, můžeme konstatovat, že jak v zahraničí, tak u nás se jedná o skupinu dětí, jejichž obtíže byly dlouho přehlíženy a která dle odhadů tvoří 10–15 % slabých čtenářů.

Jak jsme výše uvedli, další diagnostickou skupinou dětí, jejichž čtenářský výkon je často porovnáván s výkonem dětí s dyslexií, je skupina dětí se specificky narušeným vývojem řeči a jazyka. Jak jednoduše Bishopová et al. (2009) vymezují, jedná se o děti, jejichž jazykový vývoj v porovnání s ostatními dovednostmi zaostává a to bez zjevné příčiny a při normální úrovni nonverbálních rozumových schopností. Studií stejně jako odborných článků a pojednání na téma NVŘJ je velký počet, pro naši přehledovou studii jsme vybrali výzkumné šetření, ve kterém se Bishopová et al. (tamtéž) zaměřili na porovnání čtenářských dovedností u několika skupin dětí s NVŘJ a dětí s dyslexií. Na základě výsledků testování v 9 letech rozdělili děti do čtyř skupin: děti s dyslexií, děti s NVŘJ bez obtíží v dekodování textu, děti s NVŘJ s obtížemi v dekodování textu a kontrolní skupina<sup>8</sup>.

Výzkum přinesl mnoho zajímavých poznatků, my se zaměříme na dva z nich. Nejprve se podíváme na výkony dětí s dyslexií v porovnání s výkony dětí s NVŘJ bez obtíží v dekodování. Co se týká testu čtení s porozuměním, výkon mezi oběma skupinami nebyl statisticky významně odlišný (a to přesto, že jak přesnost, tak plynulost čtení textu je u dětí s dyslexií statisticky významně horší než u dětí s NVŘJ). Výzkum potvrzuje existenci skupiny dětí s jazykovým oslabením, která dekoduje statisticky významně lépe než děti s dyslexií, přesto textu rozumí pouze na stejné úrovni jako děti s dyslexií.

Nyní se podíváme na srovnání výkonu dětí s dyslexií se skupinou dětí s NVŘJ s obtížemi v dekodování. Jak se obě skupiny liší ve čtenářských testech? Neliší se v žádném ze čtenářských testů až na test čtení s porozuměním, ve kterém jsou děti ze skupiny s NVŘJ a obtížemi v dekodování významně horší než děti s dyslexií. Jako i v jiných výzkumech (např. již zmíněných výzkumech autorů Catts, Hogan, Fey, 2003 a Torppa et al., 2006) se tak objevuje další skupina slabých čtenářů, která vykazuje podobné obtíže jako děti s dyslexií, tj. čte pomalu a nepřesně, navíc má však ještě problémy ve čtení s porozuměním. Stejně jako v případě hyperlexie a PAS ani zde nejde vždy jen o děti s diagnostikovanou poruchou řeči a jazyka. Autoři tuto skupinu čtenářů nazývají *language learning disabilities – jazykové poruchy učení* (Catts, Hogan, Fey, 2003), *poor readers – slabí čtenáři*

<sup>8</sup> Kritériem pro zařazení do skupiny *dětí s dyslexií* byly podprůměrné výkony v testu čtení reálných slov a pseudoslov a zároveň alespoň průměrné výsledky v testech jazykových dovedností. *NVŘJ* byl diagnostikován v případě podprůměrných výkonů ve dvou z pěti měřítek jazykových dovedností. Dle výkonů, kterých děti s *NVŘJ* dosáhly v testech mapujících úroveň dekodování, byly dále vytvořeny dvě výzkumné skupiny: *děti s NVŘJ s dyslexií* a *děti s NVŘJ bez dyslexie*. Jelikož však v tomto případě nešlo o diagnózu dyslexie v pravém slova smyslu, preferujeme označení *dětí s NVŘJ bez obtíží v dekodování* a *dětí s NVŘJ s obtížemi v dekodování textu*.

(Torppa et al., 2006), ale můžeme také narazit na označení *garden-variety poor readers* neboli *obecně slabí čtenáři* (Stanovich, 1988).

V případě srovnávání čtenářských dovedností dětí s dyslexií s obecně slabými čtenáři narážíme na jednu ze základních otázek, kterou si výzkumníci i praktičtí odborníci kladou již od počátku rozvoje problematiky péče o děti se specifickými poruchami učení. Praxe v mnohých zemích (a donedávna i u nás – blíže viz Mertin, Kucharská et al., 2007) je totiž následující: slabí čtenáři jsou rozděleni na dvě skupiny. Do jedné pak patří děti s dyslexií, jejichž inteligenční kvocient (IQ) a skóre čtenářského výkonu<sup>9</sup> (čtenářský kvocient, ČQ) jsou dostatečně rozdílné. Za dostatečný rozdíl bývá považováno 20–25 bodů. Děti, u nichž rozdíl mezi IQ a čtenářským kvocienem není tak rozdílný, jsou zařazeny do druhé skupiny, skupiny obecně slabých čtenářů. Předpoklad zní: jejich čtenářský výkon je stejně slabý jako výkon v ostatních dovednostech, a proto nepotřebují speciální péči. Neméně důležitým argumentem pro toto dělení je předpoklad, že obraz kognitivních funkcí souvisejících s procesy zpracování informací, které zakládají obtíže ve čtení, je jiný u slabých čtenářů s dostatečným IQ-ČQ rozdílem a jiný u slabých čtenářů bez výrazného rozdílu mezi IQ a čtenářským kvocienem (Stanovich, 2005). Jak jsme již naznačili, výsledky výzkumů však tuto domněnku v případě čtení na úrovni slov nepotvrzují. Jak shrnuje Stanovich (2005), děti s dyslexií a obecně špatní čtenáři vykazují v případě dekodování slov stejné obtíže a nejhorší výkony podávají shodně při čtení pseudoslov. Připomeňme ale, že se obě skupiny přeci jen liší – při stejné úrovni dekodování podávají odlišné výkony v testech porozumění textu.

## **Teoretický model čtenářských obtíží**

Uvedené výzkumy tak podporují v současnosti jeden z nejčastěji diskutovaných modelů čtení – tzv. jednoduchý model čtení (Gough, Tunmer, 1986). Základní tezí tohoto modelu je, že čtení s porozuměním je produktem dvou komponent – dekodování a lingvistického porozumění.

Dekodování je chápáno jako vybavení sémantické reprezentace slova na základě psaného textu. Co se týká nástrojů pro diagnostiku úrovně dekodovacích dovedností, měly by měřit jak schopnost přečíst izolovaná reálná slova, tak izolovaná pseudoslova (tedy schopnost rozpoznat známé slovo a schopnost dekodovat neznámé slovo). Lingvistické porozumění je chápáno jako schopnost využít lexikální informace na úrovni slov pro interpretaci na úrovni vět. Jedná se přitom o schopnost, která je využívána v mluvené řeči, a proto je možné jej měřit nezávisle na čtení. Pro měření jazykového porozumění doporučují autoři využít poslech s porozuměním (Hoover, Gough, 1990).

Neméně podstatnou premisu jednoduchého modelu čtení je předpoklad, že obě tyto komponenty jsou oddělitelné a do určité míry nezávislé jedna na druhé. Umět dekodovat text je samozřejmě klíčové, ale bez lingvistického porozumění to k dobrému čtení s porozuměním nestačí. Na začátku rozvoje čtenářských dovedností jsou obě komponenty nezávislé. Obě korelují se čtením s porozuměním, přičemž dekodování silněji. Ve vyšších ročnících základní školy se pak korelace obou komponent zvyšuje, dominantnější vliv na čtení s porozuměním má později lingvistické porozumění (Hoover, Gough, 1990).

---

<sup>9</sup> Čtenářský výkon se měří na základě správně přečtených slov za minutu.

Pomocí tohoto modelu je možné vysvětlit existenci výše zmíněných skupin slabých čtenářů, z nichž dyslexie je pouze jednou z nich. Za prvé můžeme vymezit skupinu slabých čtenářů, která dobře dekoduje, ale nerozumí čtenému textu. Do této skupiny často patří děti s PAS, ale také některé děti s NVŘJ. Nicméně jak jsme ukázali v přehledové studii, výzkumy dokládají, že do této skupiny spadají i děti bez uvedených klinických diagnóz. Pro označení těchto čtenářských obtíží používá odborná literatura pojmy, jako je *hyperlexie* a *specifická porucha porozumění* (Hoover, Gough, 1990; Catts, Hogan, Fey, 2003; Nation, 2005; Torppa et al., 2006).

Další skupinou jsou děti s oslabenou schopností dekodovat, které však mají relativně dobré porozumění textu. Ve čtenářských testech tak u těchto dětí na rozdíl od jiných skupin slabých čtenářů převyšuje skóre porozumění textu skóre přesnosti (rychlosti čtení slov). Zde se autoři (Frith, Snowling, 1983; Hoover, Gough, 1990 aj.) shodují na označení *dyslexie*. Dyslexie je tak v nejnovějším pojetí vnímána jako porucha dekodování, při které je narušení porozumění textu chápáno jako sekundární důsledek (blíže např. Lyon et al., 2003).

Poslední skupina slabých čtenářů bývá označována jako *language learning disabilities* (Catts, Hogan, Fey, 2003) nebo *garden variety poor readers* (Stanovich, 1988) či *obecně slabí čtenáři*. U těchto dětí jsou zaznamenány slabé výkony jak v testech čtení slov (dekodování), tak v testech porozumění. Připomeňme, že se jedná o čtenáře, kteří vykazují obtíže jako děti s dyslexií, ale jejichž oslabení se navíc promítá i do oblasti porozumění textu. Jak ukázal výše zmíněný výzkum Bishopové et al. (2009) v případě dětí s NVŘJ jde o ty děti s NVŘJ, které vykazují obtíže v dekodování.

Přestože detailnější vhled do problematiky rozvoje čtenářských dovedností umožňuje identifikaci různých skupin slabých čtenářů, pro práci s dětmi s obtížemi pouhý popis obtíží nestačí. Důvodem, proč je třeba obraz čtenářských obtíží dětí s dyslexií i ostatních slabých čtenářů konkretizovat a blíže vymezit, je následné optimální nastavení intervenční péče.

Pro nastavení cílené intervence je přitom klíčové vytvoření tzv. kauzálního modelu specifických obtíží (Snowling, Hulme, 2012). Ten spočívá v identifikaci kognitivních deficitů, které jsou příčinou konkrétních obtíží. Výzkumy v této oblasti zdaleka nejsou sjednoceny a nad mnohými probíhá odborná diskuze. Jak dokládá ve svém článku Scarboroughová (2005) a jak jsme již zmínili v úvodu, problémem mnohých studií je, že určují čtenářský výkon jako kompozitní skóre rozpoznávání slov a porozumění textu na úrovni vět. Jak se však ukazuje, jsou tyto dovednosti na sobě do určité míry nejen nezávislé, ale také stojí pravděpodobně na odlišných kognitivních dovednostech.

Pokud jde o oblast dekodování, dokládají nedávné výzkumy napříč alfabetskými jazyky významnou a dlouhodobou predikční validitu tří klíčových dovedností: fonologického uvědomění, znalosti písmen a rychlého jmenování. Klíčová role těchto dovedností byla empiricky doložena také v mezinárodním výzkumu, který probíhal i v České republice (viz blíže Caravolas et al., 2012).

Co se týká čtení s porozuměním – v případě, že je kontrolováno dekodování, ukazují výzkumy na důležitou roli slovníku a gramatických dovedností (Scarborough, 2005). A opět můžeme říci, že kromě zahraničních výzkumů potvrzují uvedená zjištění i výsledky výzkumu realizovaného v České republice (viz Kucharská, 2014). Daný výzkum je o to zajímavější, že sledoval nejen děti s typickým vývojem, ale také děti ohrožené rozvojem SPU (děti z rodin s familiárním výskytem dyslexie a děti s vývojovou dysfázií).

Dle Kucharské (2014) můžeme shrnout: pokud bude mít dítě problém s dekodováním na začátku procesu výuky čtení, projeví se to jak u dětí s typickým vývojem, tak u dětí z rizikových skupin v oslabení fonologického uvědomění, rychlého automatického jmenování a znalostí písmen. Ohledně porozumění čtenému se jako nejvýznamnější prediktor napříč výzkumnými skupinami ukázal test měřící morfologické uvědomování.

## Závěr

Domníváme se, že se nám s využitím dostupných informací a dat podařilo v rámci jednoduchého modelu čtení (Gough, Tunmer, 1986) sestavit podrobný profil čtenářských obtíží spojených s dyslexií. Na závěr tak můžeme odpovědět na otázky, které jsme si položili v úvodu článku.

Dyslexie je chápána jako porucha, která je charakterizována obtížemi v oblasti rozpoznávání slov a dekodování textu. Co se týká porozumění čtenému – to může a nemusí být u dětí s dyslexií v porovnání s vrstevníky narušeno. Důležité je, že pokud je narušeno, je na rozdíl od dětí se specifickou poruchou porozumění či od obecně slabých čtenářů narušeno sekundárně. Příčinou slabého porozumění jsou v těchto případech slabé dekodovací schopnosti dítěte.

Na první pohled se tak může zdát, že celá přehledová studie je zbytečná, neboť klíčová role automatizace procesu dekodování je u nás již dávno známá a zmiňovali jsme ji již v úvodu textu. Domníváme se však, že exkurz do výzkumných studií i teoretického modelování procesu čtení umožnil hlubší pochopení dané problematiky a objasnil některé z dosud nepojmenovaných a neodlišených projevů čtenářských obtíží (jazykové porozumění, specifická porucha porozumění čtenému aj.).

## Doporučení pro praxi i výzkum

Za prvé, je třeba rozlišovat mezi dekodováním textu a porozuměním textu. Ohledně specifických obtíží pak platí, že se mohou projevit jak na úrovni dekodování, tak na úrovni porozumění čtenému. Část dětí bude vykazovat obtíže v obou oblastech. Nestačí vědět, zda dítě čte dobře a rychle, musíme vědět, jak čtenému textu rozumí.

Za druhé, v souladu s výše zmíněným pojetím je nutné vytvořit celou řadu diagnostických nástrojů. V České republice zcela chybí například diagnostický nástroj na měření poslechu s porozuměním, test morfosyntaktických dovedností (pro žáky vyšších ročníků), ale také standardizované nástroje pro měření porozumění čtenému.<sup>10</sup>

Za třetí, je nutné otevřít diskuzi nad aktualizací a změnami v dosud užívané terminologii specifických poruch učení. Je možné používat termínu dyslexie jako souhrnného názvu pro všechny druhy specifických obtíží ve čtení. V souladu se zahraniční terminologií by však bylo jednoznačně vhodnější dyslexii chápat jako specifickou poruchu projevující se v oblasti dekodování slov. Zároveň je třeba uvažovat o terminologickém vymezení a označení u nás dosud blíže nespecifikované poruchy – poruchy porozumění čtenému.

---

<sup>10</sup> Vytvoření a prvotní pilotáž zmíněných nástrojů je jedním z hlavních cílů již zmíněného a právě probíhajícího projektu GAČR – Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, P407/13-20678.



Aby byla péče o děti s obtížemi ve čtení co nejefektivnější, je třeba účinnost doporučených intervenčních programů empiricky ověřovat. Takovéto studie nejsou v České republice téměř vůbec realizovány. Je však třeba odpovědět na takové otázky jako: jaké dovednosti při jakých obtížích trénovat, kdy nejlépe začít a jak dlouho nejméně postupovat. Zatím tak lze vycházet pouze ze zahraničních výzkumů, na jejichž základě můžeme shrnout hlavní doporučení pro praxi (Scarborough, 2005; Snowling, Hulme, 2012):

- pro rozvoj mechanismu čtení slov se jako nejefektivnější ukazuje trénink znalosti písmen a fonologického uvědomění propojený se čtením textů;
- co se týká rozvoje čtení s porozuměním, jako efektivní se ukazují programy zaměřené na rozvoj strategií porozumění textu a jazykových dovedností (konkrétně pak na rozvoj slovní zásoby, syntaktických a morfologických znalostí).

V neposlední řadě je ve shodě s tzv. třístupňovým modelem péče (Mertin, Kucharská et al., 2007) patrné, že všem dětem, nezávisle na druhu a příčině čtenářských obtíží, je třeba poskytnout pomoc, nerozlišovat příčiny obtíží, ale zabývat se každým dítětem, vykazujícím problém v jakémkoli aspektu čtení.

---

## LITERATURA

- Bishop, D. M., McDonald, D., Bird, S., Hayiou-Thomas, M. E. (2009). Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it? *Child Development*, 80(2), 593–605.
- Catts, H. W., Hogan, T. P., Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 36(2), 151–164.
- Caravolas, M., Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: IPPP ČR.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678–686.
- Ellis, N. C., Large, B. (1987). The development of reading: As you seek so shall you find. *British Journal Of Psychology*, 78(1), 1–28.
- Frith, U., Snowling, M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 329–342.
- Gough, P. B., Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(1), 6–10.
- Grigorenko, E. L., Klin, A., Volkmar, F. (2003). Annotation: Hyperlexia: disability or superability? *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 44(8), 1079–1091.
- Hoover, W. A., Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.
- Huemer, S. V., Mann, V. (2010). A comprehensive profile of decoding and comprehension in autism spectrum disorders. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 40(4), 485–493.
- Jucovičková, D., Žáčková, H., Sovová, H. (2007). *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školství)*. Praha: D+H.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Kahmi, A. G. (2005). Finding Beauty in the Ugly Facts About Reading Comprehension. In H. G Catts, & A. K. Kamhi (Eds.) *The Connections Between Language and Reading Disabilities* (201–213). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kucharská, A. (2014). *Rizika vzniku dyslexie. Vývojové profily pregramotnostních schopností a dovedností a prekurzory gramotnosti v rizikových skupinách*. Habilitační práce. Praha: PedF UK.
- Leach, J., Scarborough, H. S., Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal Of Educational Psychology*, 95(2), 211–224.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals Of Dyslexia*, (53), 1–14.

- Matějček, Z., et al. (1992). *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Matějček, Z., Vágnerová, M., et al. (Eds.) (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.
- Mertin, V., Kucharská, A., et al. (2007). *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR.
- Nation, K. (2005) Connections between language and Reading in Children With Poor Reading Comprehension. In H. G Catts, & A. K.Kamhi (Eds.) *The Connections Between Language and Reading Disabilities* (41–53). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nation, K., Snowling, M. J. (1998). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development*, 69(4), 996–1011.
- Rutter, M., Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 16(3), 181–197.
- Scarborough, H. S. (2005). Developmental Relationship Between Language and Reading: Reconciling a Beautiful Hypothesis With Some Ugly facts. In H. G Catts, A. K.Kamhi (Eds.) *The Connections Between Language and Reading Disabilities* (3–24). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schatschneider, C., Torgesen, J. K. (2004). Using Our Current Understanding of Dyslexia to Support Early Identification and Intervention. *Journal Of Child Neurology*, 19(10), 759–765.
- Snowling, M. (2001). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publisher Ltd.
- Snowling, M. J., Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal Of Language & Communication Disorders*, 47(1), 27–34.
- Stanovich, K. E. (2005). The Future of a Mistake: Will Discrepancy Measurement Continue to Make the Learning Disabilities Field a Pseudoscience? *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 103–106.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal Of Learning Disabilities*, 21(10), 590–604.
- Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A., Eklund, K., Lerkanen, M., Leskinen, E., Lyytinen, H. (2007). Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals Of Dyslexia*, 57(1), 3–52.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40.
- Whitehouse, D., Harris, J. C. (1984). Hyperlexia in infantile autism. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 14(3), 281–289.
- Wildová, R. (2005) *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Zelinková, O. (2009) *Poruchy učení*. Praha: Portál.

## DYSLEXIA: READING SKILLS DEFICIT OF DECODING AND COMPREHENSION?

K. ŠPAČKOVÁ

### ABSTRACT

The article focuses on reading comprehension of children with dyslexia. It summarizes current state of art and a development of the concept of this topic in the Czech Republic. It also presents foreign approaches and concepts based on data derived from research in last four decades. Reading skills of children with dyslexia are described in comparison to reading skills of age control children, younger children at the same level of decoding skills, garden variety poor readers and other clinical groups. Given the focus of the study, attention is paid especially to the question of the level of reading comprehension. The aim of the study is not only to capture the most important findings on dyslexic reading difficulties, but also to emphasize the existence of other specific reading disorders. Finally, the author of the study opens a discussion on a need to update current terminology. Regarding today's knowledge, the author also suggests recommendations for practice and future research.

**Keywords:** dyslexia; reading comprehension; decoding; language comprehension

## LEGASTHENIE: BEEINTRÄCHTIGT SIE LESEKOMPETENZ BEI DER DECODIERUNG UND VERSTÄNDNIS?

K. ŠPAČKOVÁ

### ABSTRAKT

Der Artikel befasst sich mit Leseverständnis bei Kindern mit Legasthenie. Dies ist eine Übersichtsstudie, die den Status und die Entwicklung des Konzepts in der Tschechischen Republik zusammenfasst. Es werden auch ausländische Ansätze und Konzepte, die auf Daten aus Forschung in den vergangenen vier Jahrzehnten basieren, zusammengefasst. Die Lesekompetenz von Kindern mit Legasthenie wird im Vergleich zu Altersgenossen beschrieben, weiter werden sie mit jüngeren Kindern auf dem gleichen Niveau der Decodierung, weiter mit allgemein schlechten Lesern und mit anderen klinischen Gruppen verglichen. Mit Hinsicht auf den Schwerpunkt der Studie konzentrieren wir uns auf das Niveau der Leseverständnis. Die Studie zielt darauf ab, nicht nur die wichtigsten Kenntnisse über das Profil der Leseschwierigkeiten bei Legasthenikern zu erfassen, aber auch auf die Existenz von anderen spezifischen Lesestörungen aufmerksam zu machen. Am Ende der Studie öffnet die Autorin eine Diskussion über die Notwendigkeit, die Fachterminologie zu aktualisieren und auf der Basis des aktuellen Wissensstandes bietet sie konkrete Empfehlungen für die Praxis und die zukünftige Forschung.

**Schlüsselwörter:** Legasthenie; Leseverständnis; Decodierung

*PhDr. Klára Špačková, Ph.D., vystudovala speciální pedagogiku a psychologii na Pedagogické fakultě UK v Praze. Ve své magisterské i disertační práci se zabývala problematikou osvojování cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení. Od roku 2003 se věnuje výzkumné činnosti v oblasti vývoje počátečních gramotnostních dovedností. Přednáší na katedře psychologie Pedagogické fakulty UK v Praze. E-mail: klara.spackova@pedf.cuni.cz*

Přehledová studie byla zpracována v rámci projektu GAČR – Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, P407/13-20678S, hlavní řešitelka Dr. Anna Kucharská, Ph.D.

