

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

**Metody v psychologii
pro výchovné poradce**

Irena Plevová

Olomouc 2017

Odborní oponenti:

doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.
PhDr. Michaela Pugnerová, Ph.D.

Metodik DiV:

PhDr. Michaela Pugnerová, Ph.D.

1. vydání

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

© Irena Plevová, 2017

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2017

ISBN 978-80-244-5229-6

Obsah

Úvod	4
1 Psychologie jako vědní obor	5
1.1 Jaká je psychologie?	5
Psychologie je empirická	5
Psychologie je teoreticky rozmanitá	6
Psychologie se vyvíjí v sociálně historickém kontextu	6
1.2 Kroky vědecké psychologie k poznání příčin	7
Cíle vědeckého výzkumu	7
2 Experiment	10
Něco k historii	10
2.2 Závislá a nezávislá proměnná v experimentu	11
2.3 Druhy experimentu	13
2.3.1 Laboratorní experiment	13
2.3.2 Přirozený experiment	14
2.3.3 Experiment ex post facto	16
2.3.4 Individuální a skupinový experiment	18
2.4 Některá úskalí experimentu	22
3 Pozorování	26
3.1 Základní podmínky pozorování	26
3.1.1 Druhy pozorování	28
Pozorování v přirozených a laboratorních podmínkách	29
4 Rozhovor	33
4.1 Možné přístupy k vedení rozhovoru	33
Průběh rozhovoru	34
4.2 Typy otázek v rozhovoru	34
Registrace rozhovoru	36
4.3 Anamnéza	36
5 Dotazník	39
Otázky v dotazníku	39
5.2 Sociometrie	42
5.2.1 Otázka motivace sociometrických voleb	43
5.2.2 Některé způsoby zpracování sociometrických dat	44
5.2.3 Sociometrie ve škole	48
6 Projektivní metody	52
6.1 Projektivní metody a děti	52
6.2 Výtvarná činnost a dětská kresba	53
6.2.1 Kresba postavy	55
Vývoj kresby postavy	55
6.2.2 Kresba rodiny	59
Kresba začarované rodiny	60

Úvod

Milí studenti,

dostává se vám do rukou učební text, který je určen jak pro studenty výchovného poradenství, tak pro všechny, kteří si chtějí prohloubit znalosti z psychologie.

Následující stránky by vám měly prohloubit znalosti ohledně psychologických metod, které se využívají nejen ve vědeckém výzkumu a v pedagogické praxi, ale které je také nutné znát i v případě zpracování závěrečných kvalifikačních prací při studiu na vysoké škole.

První kapitola vám představí psychologii jako vědní obor, poukazuje na odlišnosti vědecké a laické psychologie. V dalších kapitolách se seznámíte s metodou experimentu, pozorování, rozhovoru a dotazníku. Poslední část textu je věnována vybraným projektivním metodám.

Jednotlivé kapitoly přinášejí základní poznatky, které je možno dále rozvíjet (např. vypracováním zadaných úkolů) a k jejichž zdárnému zvládnutí je potřeba mít základní přehled z psychologie obecné, vývojové, sociální a pedagogické. Textem prolínají konkrétní příklady, na závěr každé kapitoly je uvedeno shrnutí problematiky. Rozšířit informace je možno v pasážích pro zájemce a také prostudováním literatury, která je uvedena na konci textu.

Přeji vám všem příjemné studium a následně co nejlepší využití nastudovaných poznatků v praxi.

Irena Plevová

1 Psychologie jako vědní obor

Co je psychologie? Čím se zabývá? Pokud položíme tuto otázku lidem, kteří psychologii nikdy nestudovali, často se můžeme setkat s odpověďmi typu: psychologie se zabývá abnormálním chováním a tím, jak ovlivnit druhé lidi. Po bližším seznámení můžeme ale dojít k překvapení v tom smyslu, že psychologie postihuje různé oblasti našeho života. Zabývá se například tím, jak lidé vnímají barvy, zabývá se tím, jak je hlad regulován mozkiem, proč jsou někteří lidé šťastnější než druzí, proč jedno dítě poslouchá a druhé ne, a také například tím, jak šimpanzi mohou užívat jazyku ke komunikaci. Psychologie nám nabízí informace, které zajímají snad každého z nás, protože je vlastně o nás všech. Psychologie je **praktická**. Je o každodenním životě a o životě v našem moderním světě. Spjatost psychologie s běžným životem a zájem o psychologické poznatky můžeme vidět na otázkách, které si v běžném životě klademe: „Proč jedno dítě je úspěšnější v životě než druhé? Může stres vést k fyzickému onemocnění? Jsou rozdíly mezi mladými děvčaty a mladými chlapci v jejich odvaze riskovat? Jaké jsou rozdíly v agresivním chování mezi muži a ženami? Všechny otázky se týkají našeho prožívání a chování a mnoho lidí si na ně nachází vlastní odpovědi (na základě svých vlastních životních zkušeností). Všichni se snaží porozumět tomu, „jak se věci dějí“.

Průvodce studiem



Jak nachází na tyto otázky odpověď psychologie? A ještě důležitější otázkou je: Jak by se daly tyto otázky zkoumat? Na tyto otázky naleznete odpovědi v předloženém studijním textu.

1.1 Jaká je psychologie?

Zajisté je pro mnoho lidí zajímavá. Podíváme-li se ale na psychologické oblasti studia, najdeme v nich tři prolínající se a rozhodující myšlenky (Weiten, 1998). Zjistíme že:

- psychologie je empirická
- psychologie je teoreticky rozmanitá
- psychologie se vyvíjí v sociálně historickém kontextu

Psychologie je empirická

Jak již bylo naznačeno, každý člověk se snaží porozumět chování svému, ale i chování druhých. Všichni máme osobní odpovědi na události, které nás v životě potkají. Všichni lidé jsou v různé míře laickými psychology (vyvozujeme závěry, poskytujeme oporu svým blízkým, nasloucháme apod.). Jestliže přijmeme toto tvrzení, nabízí se otázka: *co je tím rozdílem mezi našimi názory a názory vědecké psychologie?*

Běžný (neodborný) přístup k oblastem našeho života reprezentuje *psychologie laická*, která podléhá pouze našim domněnkám a která umožňuje klást si otázky a hledat na ně odpovědi. Všichni lidé jsou do určité míry laickými psychology.

Psychologie vědecká je reprezentována odborníky (psychology), literaturou a odbornými institucemi. Vypracovává si svůj pojmový aparát a buduje systém metod a metodických postupů, umožňujících poznání, které je ověřitelné a podloženo důkazy. Psychologie sbírá, studuje a vysvětluje fakta, zobecňuje získané dílčí poznatky, aby vytvořila soustavu poznatků a z nich odvodila zákonitosti, které umožní přispívat k hlubšímu poznávání člověka jako bio-psycho-sociálně-duchovní bytosti.

Vědecká psychologie se opírá o *empirická fakta* elementární vědecké výpovědi o daném předmětu a jejich zobecňováním pak dospívá k *vědeckým teoriím*.

Laická
psychologie

Vědecká
psychologie

Co myslíme tím slovem empirická? Empirismus je předpoklad, že znalost, vysvětlení a odpovědi na otázky by měly být získány přes *pozorování*. Tento předpoklad je zásadní pro vědecké metody, které psychologie uchopila již v 19. století. Možno říci, že empirická psychologie je založena na pozorování a pátrá po vysvětleních a teoriích. Empirismus je obtížný, vyžaduje data a dokumentaci. Psychologové, zavazující se k empirismu, se musí učit kritickému myšlení ve vztahu k zobecňování poznatků, týkajících se chování.

Empirie -
zkušenost.

Psychologové provádějí výzkum a testují své myšlenky. *Je inteligence ovlivněna příslušností k různým sociálním třídám? Jsou muži agresivnější než ženy?* Psychologové důsledně hledají cestu k přímému a objektivnímu pozorování, aby na tyto otázky mohli odpovědět.

Věda je potom budována ve dvou rovinách:

- v rovině empirických faktů
- v rovině teoretických konstruktů

Disciplínou zabývající se speciálně otázkami výzkumu je *psychologická metodologie*.

Příklad



Tak například jestliže někdo tvrdí, že lidé mají sklon být depresivnější v době okolo vánoc, psycholog se zeptá: Kolik lidí je depresivních? V jaké populaci? Jak depresi definujeme? Tyto „skeptické“ postoje ukazují, že psychologové jsou trénovaní v tom, se ptát: Kde je to zaznamenáno? Jak to víš? Jak to můžeš dokázat? apod.

Psychologie je teoreticky rozmanitá

Jak již bylo zmíněno, psychologie je založena na *pozorování*. Prostřednictvím pozorování psychologové nasbírají určitá data o chování. Nemohou nám ale hned tato sesbíraná izolovaná data předložit, musí jim nejprve porozumět a vysvětlit je. Musí vytvořit teorii. Co je to tedy psychologická teorie? Je to systém o vzájemném vztahu myšlenek, použitých k vysvětlení určitého jevu v prožívání a chování.

Příklad



Podívejme se například na úvahu Sigmunda Freuda pozorujícího přechnutí, sny a psychické poruchy. Ač při povrchním pohledu pozorování těchto jevů může vše vypadat bez vzájemných vztahů, přesto s odkazem na koncept nevědomí Freud vytvořil teorii, která spojuje a vysvětluje tyto zdánlivě nesouvislosti v aspektech chování. Tvrdí, že nevědomí má přímý vliv na psychiku (na naše chování), což se projevuje právě v přechnutích a snech (kdy v přechnutích a ve snech může docházet ke splnění jinak neuskutečnitelných přání).

Psychologie se vyvíjí v sociálně historickém kontextu

Věda je často viděna jako odtržena od toku každodenního života, jakoby existovala v nějakém sociálním vakuu. Ve skutečné realitě tomu ale tak není. Husté a vzájemně propojené vztahy existují mezi tím, co se děje v psychologii a tím, co se děje v široké společnosti. Směr vývoje, problémy a hodnoty společnosti mají vliv na vývoj psychologie, podobně pokrok v psychologii ovlivňuje směr vývoje, problémy a hodnoty ve společnosti. Řečeno stručně, psychologie se vyvíjí v sociálně historickém kontextu.

Příklad



Pojďme se opět podívat na dobu, kdy žil Sigmund Freud. Jak je známo, kulturní hodnoty v této době vedly k potlačení sexuality (již pohled na kotník ženy byl velkým prohřeškem). Freudovy myšlenky o významu sexuálního pudu (který se, dle jeho názoru, dostává do konfliktu s mravními a náboženskými normami) a jeho vlivu na psychiku jedince, vyšly na veřejnost právě v tomto sociálně-historickém kontextu. Jeho teorie vzbudila velké pohoršení. Následně potom lidé měli tendenci více porozumět a pátrat po záhadách sexuality, než je obvyklé dnes.

Příklad



Pojďme se nyní přesunout do doby II. světové války, která měla velký vliv na vývoj psychologie jako profese. Válečné období způsobilo mnoha lidem psychická a fyzická traumata, proto bylo potřeba mnoha odborníků, kteří těmto lidem pomáhali. Rychlý růst počtu profesionálních psychologů byl tedy do jisté míry způsoben válkou a zvýšenými požadavky na klinické služby (Weiten, 1998).

Úkol nebo cvičení



Zamyslete se nyní nad tvrzením: *Co se děje v psychologii, je odrazem toho, co se děje v široké společnosti.* Jaké nově objevující se (nebo již existující) společenské problémy psychologie zkoumá?

1.2 Kroky vědecké psychologie k poznání příčin

Psychologie, jak již víme, je věda empirická, a aby dospěla ke správným poznatkům, potřebuje vědeckou metodu. Zřejmě všichni chceme lépe porozumět sami sobě a svému okolí, chceme lépe porozumět tomu, proč se věci kolem nás a v nás dějí tak, jak se právě dějí. A jak již bylo zmíněno, každý má v sobě na základě zkušeností vlastní vysvětlení světa, má v sobě soubor poznatků, kterými si vysvětluje dění kolem sebe a v sobě. Psychologie nám pomůže tyto poznatky přezkoumat a rozšířit.

Cesta vědecké psychologie k poznání příčin, k výpovědi o určitém jevu většinou probíhá v následujících krocích:

Verifikace a
falzifikace

- sbírání materiálu a dat (například prostřednictvím experimentu);
- vyhodnocení těchto získaných dat;
- zveřejnění výsledku výzkumu z důvodu, aby mohl být výsledek přezkoumán a tím potvrzen dalšími vědci (verifikace) nebo také ale může být výsledek vyvrácen (falzifikace);
- zařazení výsledků a zjištěných fakt do toho, co již je známo (do již existujících výsledků výzkumu).

Prostředkem tohoto postupu od sbírání k vyhodnocování fakt je vědecký výzkum a vědecká interpretace výzkumem dosažených výsledků. Ke zkoumání problémů v psychologii se používají vědecké výzkumné metody.

Cíle vědeckého výzkumu

Ať už je předmětem vědeckého bádání gravitační síla nebo lidské chování ve stresu, vědci předpokládají, že události jsou řízené nějakými zákonitými řády. Tak také vědci, psychologové, předpokládají, že chování a prožívání je řízené zjistitelnými pravidly a principy, právě jako pohyb země okolo slunce je řízen pravidly gravitace. Všechno vědecké úsilí je zaměřeno na objevení a pochopení těchto zákonů, příčin a vztahů. Pokud by neexistoval řád ve vesmíru, pak by nebylo možno dojít k žádnému poznání. Věda hledá příčiny a zjišťuje, „proč se věci dějí právě tak, jak se dějí“ (Plevová in Petrová, Plevová, 2004).

Počátek vědeckého zkoumání je spojen s *výskytem problému*, který nebyl dosud řešen. Pro vědecký výzkum není důležité problém pouze konstatovat, ale přesně jej formulovat, aby byl srozumitelný.

Výzkumný
problém

Vymezení a formulace problému je prvním krokem procesu zkoumání.

Příklad



Výzkumný problém lze například vyjádřit otázkou: *Jak souvisí u studentů úspěšnost ve studiu s jejich intelektem? Jaká je úroveň připravenosti na školní docházku u předškolních dětí? Jaký je vztah mezi pohlavím a agresivitou? Jaké je klima v konkrétní školní třídě?*

Psychologové, ale samozřejmě i jiní vědci, se podílejí na třech vzájemně úzce propojených cílech:

1. měření a popis;
 2. porozumění a předpověď;
 3. aplikace a kontrola.
- **Měření a popis:** vědecké pozorování vyžaduje, aby badatel popsal ve své studii způsob měření.

Příklad



Například psycholog by chtěl zkoumat, kteří muži jsou více nebo méně sociabilní než některé ženy a nemá prostředek na měření sociability. V tomto případě prvním cílem je vytvořit měřicí techniky, pomocí kterých potom jasně a přesně popíše chování v termínech sociability.

- **Porozumění a předpověď:** vyšší úroveň cíle je porozumění. Vědci věří, že porozumí událostem, které se dějí, k hodnocení porozumění si vědci vytvářejí „předpovědi,“ které se nazývají *hypotézy*. Hypotéza je pokusné tvrzení o vztazích. Stanovit si hypotézu znamená pokusit se vymezený problém řešit, tj. dospět k předpokládané odpovědi na položenou otázku. Jde o „jádro problému“, které je vlastně právě v položené otázce.

Hypotéza - předpoklad, domněnka, navržená teorie.

Důležitá pasáž textu



Předpoklad, vědecká domněnka o vztazích mezi zkoumanými jevy obsaženými ve formulaci problému se nazývá *hypotéza*. Správně formulovaná hypotéza má být adekvátní odpovědí na otázku, danou v problému. Má být ověřitelná a v souladu s dosavadní úrovní poznatků v dané oblasti výzkumu.

Příklad



Položme si například otázku: Jaký je vztah mezi pohlavím a sociabilitou? Hypotéza je předběžné vysvětlení této otázky a je obvykle postavena na zdůvodnitelném přesvědčení o správnosti takového vztahu. Příklad hypotéz: existuje vztah mezi pohlavím a mírou sociability; ženy vykazují vyšší míru sociability než muži apod.

- **Aplikace a kontrola:** jestliže se predikce opírající se o hypotézy osvědčí, pak jsme získali doklad o její validitě, možnosti praktické aplikace (Janoušek, 1986; Weiten, 1998). Vědci

nejvíce doufají, že informace, které nashromáždili, budou užitečné a budou mít nějakou praktickou hodnotu (tzn. že informace budou pomáhat řešit každodenní problémy).

Příklad



Dnes se psychologie pokouší použít výzkumné výsledky pro praktické řešení problémů v mnoha oblastech - například ve škole a vzdělávání, profesní orientaci a výchovném poradenství, v pracovním prostředí (mobbing, nezaměstnanost), v prodeji a obchodu, v soudnictví, ve sportu, v nemocnicích a sociálních zařízeních, v psychologickém poradenství, psychoterapii apod.

Psychologické metody jsou obvykle děleny na:

- vědecké (vytváření a ověřování teorií);
- diagnostické (popis a diagnostika osobnosti);
- terapeutické (léčba v rámci psychoterapie).

Dělení metod

Průvodce studiem



Objektivní poznatky vědecké psychologie jsou významné pro práci výchovného poradce. S metodami, které jsou v psychologii a psychologickém výzkumu využívány právě pro objevení zákonitostí prožívání a chování, se seznámíte v následujícím textu se. Jedná se o následující metody: *experiment, pozorování, rozhovor, dotazník, sociometrie a projektivní metody*. Znalost podstaty uvedených metod může být významná nejen pro pedagogickou praxi, ale také pro zpracování závěrečných prací při studiu na vysoké škole.

Shrnutí



- Psychologie je praktická, je o každodenním životě a o životě v našem moderním světě. Psychologie sbírá, studuje a vysvětluje fakta, zobecňuje získané dílčí poznatky, aby vytvořila soustavu poznatků a z nich odvodila zákonitosti, které umožní přispívat k hlubšímu poznávání člověka jako bio-psycho-sociálně-duchovní bytosti.
- Vědecká psychologie se opírá o *empirická fakta* elementární vědecké výpovědi o daném předmětu a jejich zobecňováním pak dospívá k *vědecké teorii*.
- Psychologie se vyvíjí v sociálně historickém kontextu a ve svém výzkumu odráží to, co se děje ve společnosti.
- Počátek vědeckého zkoumání je spojen s *výskytem problému*, který nebyl dosud řešen. Pro vědecký výzkum není důležité problém pouze konstatovat, ale přesně jej formulovat, aby byl srozumitelný. Předpoklad, vědecká domněnka o vztazích mezi zkoumanými jevy obsaženými ve formulaci problému se nazývá **hypotéza**. Správně formulovaná hypotéza má být adekvátní odpovědí na otázku, danou v problému. **Vymezení a formulace problému je prvním krokem procesu zkoumání.**

2 Experiment

Mezi základní vědecké metody, a to nejen v psychologii, patří *metoda experimentální* neboli *experiment*. Experiment velice úzce souvisí s pozorováním a často se proto experiment charakterizuje jako *zvláštní případ pozorování*.

Něco k historii

Psychologie, o níž se nezdá prohašuje, že má dlouhou minulost, avšak krátkou historii, má kořeny ve *filozofii*. Řecký filosof *Sokrates* (470-399 př. N. l.) a jeho následovníci *Platon* a *Aristoteles* se lidskou povahou zabývali velmi důkladně. Psali o radosti, bolesti, o smyslech, představivosti, touze a dalších složkách psychiky. Přemýšleli nad tím, zda jsou lidé od přírody dobří nebo špatní, zda je jim jejich podstatou dáno racionální nebo naopak neracionální uvažování, zda mohou fungovat na principech svobodné vůle, či zda je naopak nutno, aby je řídily vnější síly. Přibližně v téže době *Hippokrates* (460-377 př. N. l.) jako první usiloval i o vymezení duševních poruch. Filozofie

Psychologie má své kořeny i ve *fyzilogii a lékařské vědě*. V devatenáctém století začali fyziologové zkoumat mozek a nervový systém. Například německý vědec *Hermann von Helmholtz* (1821-1894) se věnoval studiu smyslových receptorů v očích a uších, dále zkoumal rychlost nervových impulzů, barevné vidění a vnímání prostoru. Další německý vědec, *Gustav Fechner* (1801-1887), založil psychofyziku, vědu zkoumající vztah mezi fyzickými podněty a subjektivním vnímáním těchto podnětů. Na poli lékařské vědy došlo ke dvěma zásadním objevům. Německý psychiatr *Emil Kraepelin* (1856-1926) přirovnal duševní poruchy k tělesným onemocněním a navrhl první přehledný systém klasifikace poruch. Naopak v Paříži neurolog *Jean Charcot* (1825-1893) zjistil, že pacienty, kteří trpěli nervovými poruchami, někdy lze vyléčit hypnózou, tedy psychologickou léčbou (Kassin, 2007). Fyzilogie a lékařské vědy

Vznik a prvý rozvoj experimentální metody v psychologii spadá do druhé poloviny 19. století a byl silně ovlivněn úspěchy přírodních věd a lékařství. Avšak experimentální metoda se vyvíjela již dávno před tím a byla využívána mnohem dříve. Je známo, že již Pythagorovi žáci se zabývali experimentálním studiem vnímání hudby.

Centrem experimentální psychologie bylo Lipsko, kde založil *Wilhelm Wundt* v roce 1879 první psychologický ústav za účelem studia lidské mysli. Ve Spojených státech založil první psychologickou laboratoř *Stanley Hall* v roce 1881 a současně se založením laboratoře začal vydávat časopis „The American Journal of Psychology“, zabývající se experimentální psychologií. Wilhelm Wundt

U nás první experimentální laboratoř (1926) založil *Mihajlo Rostohar* (narodil se ve Slovinsku), který je považován za prvního českého experimentálního psychologa. Zasloužil se o rozvoj metodologie zkoumání psychických procesů a podílel se na rozvoji psychologie v praxi školské i průmyslové. Mihajlo Rostohar

Rozvoj experimentální psychologie začíná u nás až po první světové válce. Ze starších badatelů nabyt světového jména fyziolog *J. E. Purkyně*, zejména svými objevy v oblasti smyslového vnímání. Experimentálně u nás pracovali také například *Jan Doležal* (psychologie práce), *Josef Váňa* (problematika měření inteligence), *Václav Příhoda* (ontogeneze lidské psychiky), *Vilém Chmelař* (optická a akustická pozornost) a jiní. Jaké otázky si kladli badatelé v počátečním období rozvoje experimentu? Zajímali se především o smyslovou činnost, zkoumali počitky, vjemy, představy, hodně pozornosti bylo věnováno i paměti a pozornosti.

Pro zájemce



Jak jsme zmínili, v počátcích své experimentální práce badatelé zkoumali, vedle paměti a pozornosti, hlavně vnímání smyslové a různé druhy počitků (bolesti, dotyku, tlaku, hmatu, sluchové a zrakové počitky apod.). V rámci zrakových počitků se zajímali o vnímání barev a toto zkoumali ve svých

laboratořích. Toho, že barvy ovlivňují psychiku člověka, si ale všimli i „amatérští psychologové“. Například již *Goethe* zaznamenal vliv barev na náladu a děлил je z tohoto hlediska na barvy vzrušující, povzbuzující, rozjařující (kde řadil například odstíny červenožluté) a na barvy, vytvářející truchlivě neklidnou náladu (kde řadil modrofialové odstíny). Badatelé si ale toto ověřili v psychologické laboratoři. Zjistili, že při působení purpurové, červené, oranžové a žluté barvy se zrychluje a prohlubuje dýchání, kdežto při působení zelené, bledě modré, modré a fialové nastává působení opačné. Experimentální výzkumy *Bechtěrevovy* zjistily povzbuzující a skličující vliv různých barev, což byl prvopočátek otázky podílu emocionálního vlivu barev na psychický stav duševně nemocných (Rubinštejn, 1967).

2.2 Závislá a nezávislá proměnná v experimentu

Položme si v úvodu otázku: *co je účelem experimentu?* Účelem je *zjistit vztahy mezi proměnnými*. Tedy to, zda změna v jedné proměnné, která se nazývá X, způsobí změny v jiné proměnné, která se nazývá Y. Základním problémem tedy je, že chceme najít odpověď na otázku, jak X ovlivňuje Y.

X je *nezávislá proměnná*, protože s ní může badatel rozmanitě manipulovat a Y je *závislá proměnná*, protože je závislá na manipulaci s nezávislou proměnnou. Pojďme si následně tyto pojmy podrobněji vysvětlit.

Důležitá pasáž textu



Nezávislá proměnná je podmínka nebo událost, kterou badatel manipuluje za účelem zjistit její účinek na jiné proměnné. Nezávislá proměnná je tedy proměnná, kterou badatel kontroluje a může ji měnit. Může být ale také „určená“, například může jít o *pohlaví, věk, úroveň vzdělání, místo bydliště apod.*

Závislá proměnná je proměnná, která je závislá na manipulaci s nezávisle proměnnou. Představuje měřitelnou reakci pokusné osoby na působení nezávislé proměnné. V psychologických studiích závislá proměnná je obvykle měření nějakého aspektu chování (reakce subjektu).

Účelem experimentu je tedy zjistit, *jaký vztah existuje mezi proměnnými*. Ověřování tohoto vztahu si uvedeme na známém experimentu sociálního psychologa *Stanleye Schachtera* (in Weiten, 1999), který si položil následující otázku a pokusil se ji experimentálně ověřit. *Jestliže se lidé cítí úzkostně, přejí si být raději sami nebo raději potřebují druhé kolem sebe?* Jak experiment probíhal se dočteme v následujícím příkladu.

Schachterův experiment

Příklad



Pokusné osoby se shromáždily v laboratoři a byly následně informovány, že během experimentu by měly přijmou sérii elektrických šoků, při čemž bude monitorován jejich puls a krevní tlak.

Experimentátor však neinformoval všechny stejně.

- *Polovina pokusných osob byla informována o tom, že elektrické šoky budou velmi bolestivé. Tímto vytvořil vysoce úzkostnou skupinu.*
- *Druhé polovině pokusných osob bylo řečeno, že elektrické šoky budou mírné a bezbolestné, tím vytvořil nízkou úzkostnou skupinu.*

Jaká byla skutečnost? Ve skutečnosti ale nikdo žádné elektrické šoky nedostal. Co bylo cílem experimentu? Celá procedura byla jednoduše zaměřena k tomu, aby byly vyvolány různé úrovně úzkosti u pokusných osob. Experimentátor u první skupiny úzkost zvýšil ještě tím, že osobám bylo sděleno, že experiment se trochu opozdí, protože se připravuje šoková aparatura.

Právě v této době nastala chvíle, kdy byly pokusné osoby dotazovány na to, zda by preferovaly být u elektrických šoků sami nebo raději společně s jinými.

Jaký byl výsledek experimentu?

- Pokusné osoby z vysoce úzkostné skupiny si raději přály být u elektrických šoků společně s druhými.

Úkol nebo cvičení



Čím badatel manipuloval v uvedeném experimentu? Co chtěl zjistit? Zamyslete se nyní nad tím, co je závislá a co nezávislá proměnná. Definujte a vysvětlete vztahy mezi proměnnými.

Jasný rozdíl mezi závislou a nezávislou proměnnou si můžeme dále ukázat na dalším experimentu, ve kterém se badatelé snažili odpovědět na následující otázku: *Ovlivní požití marihuany naši paměť?* (Atkinsonová a kol., 1995). ^{THC a paměť}

Příklad



V tomto experimentu byly pokusné osoby náhodně rozděleny do čtyř skupin. Když se dostavily do laboratoře, byla jim podána dávka marihuany v kousku cukroví. Každému jedinci byl podán stejně vyhlížející kousek cukroví a dostal stejné instrukce. Dávka marihuany v cukroví však byla u každé skupiny odlišná: první skupina pokusných osob obdržela 5 miligramů THC (aktivní látky obsažené v marihuaně), druhá skupina dostala 10 miligramů THC, třetí skupina 15 miligramů THC a čtvrtá 20 miligramů THC.

Poté, co požíly marihuanu, byly pokusné osoby požádány, aby se naučily z paměti řadu náhodných slov. Po týdně přišly opět do laboratoře a měly si vybavit co největší množství zapamatovaných slov.

Jaký byl výsledek experimentu?

- Bylo zjištěno, že čím vyšší dávka THC byla podána, tím horší byla výbavnost slov.

Úkol nebo cvičení



Čím badatel manipuloval v uvedeném experimentu? Co chtěl zjistit? Zamyslete se nyní nad tím, co je závislá a co nezávislá proměnná. Definujte a vysvětlete vztahy mezi proměnnými.

Experiment musí být uspořádán tak, aby se vyloučilo působení náhodných vlivů. Tuto podmínku ale nelze zajistit stoprocentně, protože do vztahu mezi závisle a nezávisle proměnnou mohou zasahovat vlivy, které někdy nemůžeme mít zcela pod kontrolou. Jedná se o tzv. **intervenující proměnné**, které často mohou zkreslit, mohli bychom také říci také „kontaminovat tento vztah.“ Intervenující proměnné nějakým způsobem zasahují (intervenují) do vztahu mezi závisle a nezávisle proměnnou. Může jít i o *vnitřní osobnostní proměnné* jako jsou obavy, strach, hladina úzkosti, hostilita, velkou roli hrají také minulé zážitky, zkušenosti apod. (Kerlinger, 1972).

2.3 Druhy experimentu

Obvykle rozlišujeme experiment **laboratorní, přirozený a ex post facto**. Dále také můžeme experimenty rozlišit podle počtu osob zúčastněných v pokusu na experiment **individuální a skupinový**.

2.3.1 Laboratorní experiment

Laboratorní experiment se provádí v uměle navozené situaci, většinou v psychologické laboratoři. Podmínky experimentu jsou přísně uspořádány tak, aby zredukovaly na nejmenší míru změny všech (nebo téměř všech) nezávisle proměnných, jež by mohly ovlivnit zkoumaný problém. To je umožněno tím, že výzkum je izolován od rutiny běžného života, čímž se eliminují vlivy, které by mohly ovlivnit výsledek experimentu. Oproti jiným experimentům má laboratorní experiment určité výhody a přednosti.

Jaké jsou jeho výhody?

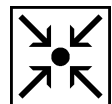
- Vyniká zejména svou precizností pokud jde o kontrolu podmínek. Badatel může podmínky pokusu záměrně určit a tím pádem je může v průběhu pokusu pečlivě kontrolovat
- Vyniká precizností pokud jde o registraci odpovědí pokusné osoby. Často se používá přístrojových metod, ale nemusí to být pravidlem. Může jít také o běžné verbální a neverbální úkoly, testy, dotazníky apod.

Přes uvedené výhody má laboratorní experiment také řadu nedostatků, které bývají často předmětem kritiky.

Jaké jsou jeho nevýhody?

- Nejzávažnější je námitka, že jde v podstatě o umělé podmínky, které se v reálném životě zřídka vyskytují. Není proto vždy zaručeno, že se nám podařilo vyvolat skutečně jev, který jsme si přáli vyvolat. Platí to zejména pro zkoumání takových jevů, jako jsou emoce, potřeby, sociální vztahy, méně závažnější je tato skutečnost při zkoumání paměti, učení, pozornosti, myšlení a jiných poznávacích procesů.
- Výsledky laboratorních výzkumů musí být testovány znovu za mimolaboratorních podmínek, musíme tedy ověřit vztah který testujeme v těch situacích, na které ho chceme zobecnit. Například pokud je experiment zaměřen na učení zvířat v laboratorních podmínkách, nemůže dojít automaticky k zobecnění těchto výsledků na učení dětí, taktéž experimentální výsledky učení dětí v laboratorních podmínkách musí být později ověřovány v přirozeném prostředí.

Příklad



Vězeňský experiment - aneb kde se bere zlo.

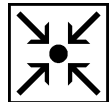
V tomto experimentu si badatelé položili následující otázky: Mohou okolnosti dohnat slušné lidi k nebývalé krutosti? Mohou okolnosti dohnat normální lidi do patologického stavu naučené bezmocnosti? Pokusné osoby v tomto experimentu byli předem otestovaní studenti, ze kterých bylo vybráno 24 nejzdravějších. Ti potom měli trávit určitou dobu v uměle vytvořeném vězení zřízeném ve sklepě katedry psychologie Stanfordské univerzity. Losem jim byla přiřazena role vězně nebo dozorce.

„Vězni“ byli na příjmu v policejní stanici svlečeni do naha, potom vyfasovali hrubý mundúr s čísly. „Dozorci“ dostali uniformy, pendreky a tmavé brýle kvůli pocitu anonymity. Po informaci, že před sebou mají nebezpečné vězně, dostali za úkol udržovat ve vězení klid a pořádek.

- **Stanfordský vězeňský experiment** začal 14. srpna 1971 a podle plánu měl trvat dva týdny.
- *Ale: nejenže se vězňové začali velmi brzy houfně hroutit, ale především se většina dozorců začala chovat zbytečně krutě (nechávali vězně stát nahé, v noci je opakovaně budili k nástupům, snižovali jim přiděl jídla, zabavovali polštáře a deky, nutili je dělat kliky či donekonečna opakovat nesmyslné činnosti).*

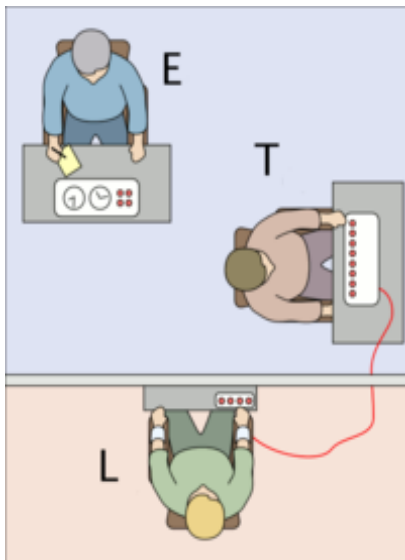
Po šesti dnech musel Stanfordský vězeňský experiment autor experimentu, Philip George Zimbardo, přerušit.

Příklad



Studie o poslušnosti - Milgramův experiment

V tomto laboratorním experimentu si badatelé položili následující otázku: Do jaké míry je člověk ochoten poslouchat (plnit) příkazy autority? Uspořádání laboratoře při experimentu: E - experimentátor, T - učitel, L - žák, pomocník experimentátora (viz. obrázek).



Experiment probíhal tak, že pokusné osoby byly v roli učitele, který měl za úkol trestat žáka elektrickými šoky za chyby, kterých se dopouštěl v jednoduchých úkolech. Intenzita šoků se po každé chybě zvětšovala (nejprve 45 voltů, potom se intenzita po každé chybě zvyšovala o 15 voltů). Roli „žáka“ sehrál muž, který byl ve skutečnosti spolupracovník experimentátora. Důležité pro experiment je, že seděl za přepážkou, takže na něj účastníci neviděli. Při rostoucí intenzitě trestu si žák stěžoval a naříkal a prosil o to, aby byl z pokusu vyřazen. Pokud žádaly pokusné osoby o ukončení experimentu, experimentátor jim dával následující instrukce: Prosím pokračujte. Experiment vyžaduje, abyste pokračovali.

Jaký byl výsledek experimentu?

- 65% pokusných osob došlo při trestání k 450 voltům!
- Experiment byl opakován jinými badateli s podobnými výsledky.

2.3.2 Přirozený experiment

Přirozený experiment je výzkumná studie v reálné situaci, podmínky experimentu jsou také pečlivě sledovány a nezávislá proměnná je kontrolována badatelem, jak je to jen v přirozené situaci možné. Probíhá v přirozených životních podmínkách, což může kontrolu nezávisle i závisle proměnných do určité míry ztěžovat.

Nejčastěji se tento experiment může uplatnit v takových prostředích, jako jsou výchovné ústavy, internáty, nemocnice, školy apod., kde je možno sledovat život lidí v tomto prostředí. Zkoumaná osoba zde žije delší dobu a je zde možnost organizovat podmínky jejich života ve shodě s úkoly, které jsou stanoveny ve výzkumu. Například může jít o sledování vlivu podmínek prostředí (nezávislá proměnná) na rozvoj některých činností či interpersonálních vztahů (závislá proměnná) (Papica, 1974). Přirozený experiment má několik unikátních předností, ale také své nevýhody.

Jaké jsou jeho výhody?

- Velkou výhodou je právě to, že se uskutečňuje v přirozeném prostředí, v různých společenských skupinách, zejména pak ve vyučovacím a pracovním procesu. Pokusné osoby nemusí často vůbec vědět, že jde o experiment. Například ve vyučování se může jednat o zkoumání rozdílů účinnosti tradiční výuky a výuky s použitím audiovizuálních pomůcek ve dvou různých třídách.
- Proměnné v přirozeném experimentu mají většinou silnější účinek než v experimentu laboratorním. Platí zde zásada: *čím realističtěji se blíží výzkumná situace běžným životním podmínkám, tím mohou mít proměnné silnější účinek.* To má velký význam například při výzkumech ze školního prostředí, také například při sledování dynamiky a interakce malých skupin. Asi velice těžce bychom získali validní výsledky, kdybychom sledovali proces komunikace uvnitř skupiny v laboratorních podmínkách.

Jaké jsou jeho nevýhody?

- Ovládnání celé situace je zřídka tak pevné jako v laboratorním experimentu, protože v přirozených podmínkách je docela obtížné izolovat vztah proměnných, aniž bychom mohli spolehlivě vyloučit nežádoucí a rušivé vlivy. I přes tuto zásadní nevýhodu je jeho unikátní přednost právě v tom, že probíhá v přirozené situaci.
- V přirozeném prostředí může být také ztížena registrace pokusu, záznam výsledků je o něco je složitější, než v laboratoři.

Přirozený experiment má velký význam například pro sociální psychologii, pro dětskou a pedagogickou psychologii, také pro psychologii práce aj.

V přirozených podmínkách probíhají také tzv. **terénní experimenty**. Terénní výzkumy jsou vědecká šetření zaměřující se na objevení vztahů a vzájemných interakcí mezi sociologickými, psychologickými a pedagogickými proměnnými v různých sociálních strukturách. Pokusné osoby v terénním experimentu jsou lidé, kteří jsou výzkumníky sledováni opravdu v různorodých situacích. Mimo již uvedeného také například při běžném provozu na ulicích, v dopravních prostředcích, při nakupování v obchodních domech, v podchodech či v soudních síních. Ideální je, že většinou nejsou informováni o tom, že určité místo je natáčeno a sledováno.

Terénní
výzkumy

Příklad



V klasickém terénním experimentu si badatelé Piliavin a Rodin položili otázku: Jak si lidé budou projevovat vzájemnou pomoc, pokud se někomu něco stane na veřejných prostranstvích? V experimentu vystupovali pomocníci experimentátora, kteří hráli „obět“. Dále byli přítomni „pozorovatelé“, kteří zaznamenávali za jak dlouho byla pomoc poskytnuta, zdali záleželo na pohlaví (jiných vlastnostech oběti), množství lidí v metru, jejich rozmístění. Sledovali také chování a komentáře lidí.

Šlo o to, že oběť zkolabovala v podchodu metra mezi dvěma stanicemi. Tato „oběť“ (spolupracovník badatele), byla někdy černé pleť, jindy bílé, někdy byla pod vlivem alkoholu, jindy ne, někdy byla čistá a slušně oblečená, jindy špinavá a zanedbaná. Badatelé sledovali, jaký vliv mohou mít tyto změny na poskytnutí pomoci na veřejných prostranstvích. Každý proces pozorování trval 7 a půl minuty.

Jaký byl výsledek experimentu?

- *Opilí lidé obdrželi méně pomoci než střízliví, černí obdrželi pomoc méně rychle než bílí (pokud byli ještě opilí, bylo to výraznější).*
- *Čím více bylo cestujících, tím více pomoci.*
- *Z 90% poskytovali jako první pomoc muži.*
- *Co se týče slovních komentářů cestujících, většinou byly ve stavu opilosti.*

Úkol nebo cvičení



Zamyslete se nyní nad tímto experimentem a určete, co je závislá a co nezávislá proměnná. Jak badatel manipuloval s nezávisle proměnnou?

Pro zájemce



Jane Allyn Piliavin se zabývala problematikou *prosociálního chování*. Její studium „vzájemné pomoci“ spustila reálná životní událost.

V roce 1964 byla v New Yorku ubodána mladá žena, **Kitty Genovese**, která se vracela odpoledne z práce. Pozoruhodností této vraždy bylo to, že ji vidělo 38 svědků a nikdo nic neudělal. Policie přijela na místo činu až v 15,45. *Proč této ženě nikdo nepomohl?* Irvin a Jane Piliavin si tuto otázku ověřovali experimentálně přímo v terénu. K jakým výsledkům dospěli?

- Nikdo nepomáhá, protože si všichni myslí, že pomůže někdo jiný.
- Čím více lidí je na místě, tím méně jednotlivci cítí zodpovědnost.
- Nikdo nepomáhá možná také proto, že oběť nebyla vidět.

Příklad



Levine se spolupracovníky provedl v 90. letech minulého století sérii studií o pomáhání cizím lidem ve 36 městech USA a 23 velkoměstech světa. Šlo o terénní experiment, ve kterém zjišťovali chování lidí v několika situacích: vrácení upadlého pera; pomoc člověku se zraněnou nohou při sbírání rozsypaných časopisů; pomoc nevidomému člověku při přechodu přes silnici; směna peněz za drobné neznámému kolemjdoucímu. Jaký byl výsledek experimentu?

- V jednotlivých městech nebyla stejná ochota pomáhat, celkově největší se zjistila v brazilském Rio de Janeiru a kostarické San José.
- Obecně nejvyšší výskyt pomáhajícího chování byl ve městech se silnou hispansko/latinskou kulturou.
- Ukázalo se, že tendence pomáhat je méně ovlivněna osobností lidí a více charakteristikami prostředí.
- Jednoznačně nejlepším prediktorem byla hustota obyvatelstva. Čím vyšší hustota, tím menší pravděpodobnost poskytnutí pomoci. Jakoby přehušťenost velkoměst odhalovala tu horší část člověka (Levine in Výrost, Slaměník, 2008).

Průvodce studiem



Jak jste se dočetli, experimenty v přirozeném prostředí jsou velice zajímavé a také proměnné lze do určité míry kontrolovat. Podívejte se ještě na jeden terénní experiment, který také sleduje prosociální chování. Tento experiment poukazuje na tzv. **bystander effect** (efekt přihlížejícího), který říká, že lidé jsou méně ochotni pomoci, když je v přítomnosti nějaké tragické události jiná osoba. Tento efekt zkoumali Bibb Latané a John Darley, kteří tuto lidskou vlastnost pojmenovali jako *syndrom Kitty Genovese* nebo *syndrom nezúčastněného diváka*.

2.3.3 Experiment ex post facto

Základní specifikum tohoto výzkumu je, že v experimentální proceduře je pozorováno Y (tedy závislá proměnná) a z tohoto pozorování je potom retrospektivně (retrospektiva - pohled zpět) hledáno Y (to

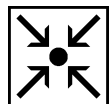
je nezávislá proměnná). *Celé zkoumání začíná tedy od závisle proměnné.* Tato cesta je volena všude tam, kde příčiny jevu, který chceme pochopit spočívají v minulosti. Jde například o zjišťování příčin rozdílných reakcí osob za katastrof či jiných mimořádných událostí, při rozpadu manželství, při sebevraždách, alkoholismu či jiných narůstajících negativních jevech u mládeže (Mikšík, 1986).

Příklad



Badatelé chtějí zjistit, proč se u některých dětí projevuje delikventní chování. Položí si otázku: Co je příčinou delikventního chování? Věnují následně mimořádnou pozornost zjišťování příčin. Tedy prostředí, ve kterém děti vyrůstají, rodinnému zázemí, dostatku a nedostatku lásky – každá z těchto podmínek nebo všechny dohromady, mohou být příčinou delikvence. Nejprve tedy pozorují Y (závisle proměnnou), zde jde o delikventní chování dětí a následně hledají X (nezávisle proměnné), v tomto případě se může jednat o mapování prostředí ve kterém dítě vyrůstalo.

Příklad



Podobně může být postupováno, pokud si položíme otázku: Jaké jsou základy úspěšné školní práce u žáků? Sledujeme závisle proměnnou (Y), v tomto případě je to míra úspěšnosti či neúspěšnosti ve školním výkonu a jsme postaveni před velké množství odůvodněných možností (nezávisle proměnné X): inteligence, vlohy, motivace, domácí prostředí dítěte, zájem dítěte o činnost, učitelova osobnost, osobnost žáka a také metody vyučování.

Typickým příkladem postupu ex post facto je *práce klinického psychologa*, který se snaží postihnout příčiny určitého selhání či problému (rozpad vztahu, sebevražedné tendence, alkoholismus aj.) Zde se musí psycholog obrátit do minulosti daného jedince a sledovat souvislosti, které mohly vést k současnému psychickému stavu, nejobecněji řečeno psycholog analyzuje, proč je člověk právě takovým, jakým je. K tomu může využít například životopisu, anamnestických dat, deníků, rozhovoru apod.

Důležitá pasáž textu



Co je tedy podstatou experimentu ex post facto? *Ex post facto výzkum může být definován jako výzkum, ve kterém se nezávisle proměnná či proměnné již objevily a ve kterém badatel začíná s pozorováním závisle proměnné či proměnných. Studuje pak nezávisle proměnné retrospektivně pro jejich možné vztahy a účinky na závisle proměnnou* (Janoušek, 1986; Kerlinger, 1972, aj).

Jaké jsou jeho výhody?

- Bezesporu patří mezi časté studie v psychologii a pedagogice a ve všech společenských vědách prostě proto, že mnoho problémů není možné provádět pomocí laboratorního nebo přirozeného experimentu.

Jaké jsou jeho nevýhody?

- Badatel nemá kontrolu nad zjištěnými možnými příčinami (nezávisle proměnnými). Může potom dojít k tomu, že se začneme domnívat, že jedna věc zapříčiňuje jinou prostě jenom proto, že ji předchází. Badatel ex post facto musí brát věci tak, jak jsou a snažit se je rozšifrovat. *Je příčinou neúspěchu žáků ve škole jejich rodinné zázemí nebo inteligence nebo nezáměr o předmět nebo.....? Je kouření cigaret příčinou rakoviny nebo zde mohou hrát roli i jiné faktory?*

- Badatel nemůže manipulovat (nemůže měnit) s nezávisle proměnnou.
- Protože badatel nemá dostatečnou kontrolu, může dojít k nesprávné interpretaci dat na základě klamu, který je znám jako *post hoc, ergo propter hoc*, což značí „potom, tedy proto“.

Průvodce studiem



Ex post facto výzkum je v sociálních vědách velice častý a i přes své slabiny je velice důležitý. Často je užíván studenty při zpracování závěrečných prací.

2.3.4 Individuální a skupinový experiment

Aby se mohl psychologický experiment realizovat, vyžaduje účast nejméně dvou osob: badatele (experimentátora), který pokus řídí a registruje výsledky a dále pokusné osoby. Vzhledem k individuálním rozdílům mezi lidmi se pracuje zpravidla s menší nebo větší skupinou pokusných osob. Podle počtu osob zúčastněných v pokusu, rozlišujeme tedy *individuální a skupinový experiment*.

Kazuistika

Doposud námi zmíněné experimenty byly rázu skupinového. *Individuální experiment*, kde je sledován jeden subjekt, bývá v odborné literatuře rozmanitě označován, například *jako projekt jednoho N, jako rozbor jednotlivých případů nebo také jako případová studie, kazuistika* (lat. casus - případ). V těchto studiích se nepracuje se skupinou, neporovnává se, nehledají se rozdíly, ale snahou je proniknout do zvláštností psychiky daného jedince.

Příklad



Může jít například o proces ověřování psychoterapeutických či léčebných postupů v klinicko-psychologické práci: Má určitý způsob léčby alkoholiků vliv na jejich chování při propuštění z léčby? Sleduje se, jak je zvolená terapeutická metoda (nezávislá proměnná) účinná pro léčbu potíží a jaký má vliv na změnu chování jedince (závislá proměnná). Může se také jednat o případovou studii, která slouží k vysvětlení specifických projevů aktivit určitého jedince: soudně-znalecký posudek při svěřování dítěte do péče jednoho z rodičů, posuzování školní připravenosti dítěte, výběr adoptivního rodiče apod.

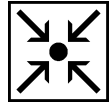
Jak již bylo zmíněno, názvem kazuistika je označován *rozbor a popis jednotlivého případu* (kazuistika dítěte, dospělého, vývoje manželské krize apod.) Někdy se opravdu vyplatí zkoumat jedince velmi podrobně. Informace lze získávat testy, rozhovory, pozorováními a biografickými metodami (například pomocí deníků či dopisů). Případové studie se realizují v naději, že hluboký pohled do jedincova života odhalí něco důležitého o lidech obecně.

Jde o specifickou psychologickou metodu, která se užívá zejména v klinické psychologii a psychopatologii. Jde vlastně o případovou studii, která může být zaměřena na zachycení složitosti případu, na popis vztahů a na vývoj problému. Může se jednat o *osobní kazuistiku*, kde jde o podrobné sledování jedné osoby. Pozornost se věnuje minulosti i současnosti, popisují se různé souvislosti, které mohly mít vliv na současný stav. Případové studie se mohou týkat i *sociálních skupin*, kde se popisují a analyzují vztahy ve skupině (třídě, rodině). Problém spojený s případovou studií je *časová náročnost a omezení možnosti zevšeobecňovat* (Nakonečný, 1997; Hendl, 1999; Kassin, 2012).

Podkladem pro kazuistiku mohou být data z psychologického vyšetření, podkladem může být pozorování, anamnéza a vůbec užití různých pedagogicko-psychologických metod. Abychom mohli napsat podrobný popis případu, *je nutné zajistit si dostatek informací* (Langer, 1987). Některé kazuistiky jsou výsledkem sledování, které může probíhat i několik let, jiné mohou obsahovat aktuální

informace. Například kazuistika žáka může obsahovat: popis rodinného zázemí, jeho chování ve škole, vztah ke spolužákům, školní prospěch, vztah k předmětům, informace o zdravotním stavu a jeho osobnostních vlastnostech aj.

Příklad



Kazuistika jednovaječných dvojčat, které prožily v dětství extrémní sociální izolaci (upraveno dle Koluchová, 1987).

Chlapci, jednovaječná dvojčata (narozeni v roce 1960), byli sledováni v rámci **longitudinálního výzkumu dětí**, které byly ohroženy nepříznivým vývojem v dětství a které byly následně umístěny v pěstounské péči.

Vlastní matka dvojčat zemřela brzy po porodu, otec ani širší rodina se o ně nemohli starat, proto byla dvojčata dána do kojeneckého ústavu. Porodní hmotnost obou byla 2600 g, zdravotní stav dobrý. Podle záznamu o neuropsychickém vývoji byl jejich stav až do 11 měsíců přiměřený věku. V 11 měsících si otec vyžádal děti s odůvodněním, že se mu o ně bude starat jeho sestra. Brzy na to se otec znovu oženil a chlapci přišli do rodiny, kde bylo celkem šest dětí. Další osud dvojčat bylo možno rekonstruovat teprve po jejich „objevení“ na podzim roku 1967. **Celou dobu pět a půl roku života žila dvojčata ve své rodině abnormním způsobem.**

- Ústřední postavou celé rodiny a životního dramatu dvojčat byla nevlastní matka. Otec dětí se jevil jako osobnost s podprůměrným intelektem, pasivní, nevýrazný. Děti tedy vyrůstaly bez jakékoli citové vazby a stimulace, vyloučeny z rodiny, v níž však byly i mezi ostatními členy velmi chladné vztahy. Matčin nezájem o děti přerostl v hostilitu, kterou indukovala všem členům rodiny. Sourozenci nesměli s dvojčaty mluvit a ani si s nimi hrát.
- Chlapci žili téměř o samotě, izolováni od vnějšího světa, nevycházeli ven, stále žili v nevytápěné komůrce, často byli na dlouhou dobu zavíráni do sklepa a krutě bití. Celé dny sedávali u stolečku, na němž byly kostky, jediná jejich hračka.
- Děti strádaly v rodině i po stránce somatické. Byl to zejména nedostatek vhodné stravy, nedostatek pohybu na čerstvém vzduchu a na slunci a omezení pohybu vůbec.

Koncem roku 1967 se přece jen začaly příslušné instituce zajímat o situaci v rodině, čemuž se nevlastní matka velice bránila. Postupně se projevovalo, že jde o **zločinné zanedbání povinné péče**. Děti byly v prosinci 1967 odňaty z rodiny, umístěny v předškolním dětském domově a bylo zahájeno trestní stíhání obou rodičů.

Děti byly hospitalizovány pro těžkou křivici na ortopedické klinice, psychologicky byly vyšetřovány na klinice psychiatrické. Zpočátku nebylo možno použít žádné diagnostické metody, které předpokládaly přímou spolupráci. Využívalo se tedy pozorování spontánního chování, volné i řízené hry a teprve postupně byl navazován přímý kontakt s dětmi, kdy bylo možno přejít k plnění testových úkolů.

- U chlapců byly nejnápadnější jejich velmi **nízká sociální zkušenost, chudý duševní obzor**. Reagovali údivem až úlekem na jevy, v předškolní věku běžně známé, například na pohybuující se mechanické hračky, na televizor, na cvičící děti, provoz na ulici apod.
- **Spontánní řečový projev byl ještě za půl roku po odnětí z rodiny velmi chudý**, mezi sebou se dorozumívaly spíše mimikou a gestikulací, podobně jako mladší batolata. Hned po odnětí z rodiny byla patrna silná vzájemná citová vazba, která se zřejmě vytvořila vlivem společného stálého ohrožení a útlaku.
- **Spontánní hra dvojčat byla velmi primitivní**, převážně to bylo manipulování s předměty, rychle se však rozvíjela hra nápodobivá. Postupně chlapci poznávali běžné hračky a jejich hra se během pobytu na klinice dostala na úroveň starších batolat.

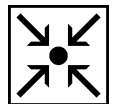
Ve školním roce 1968/1969, tedy mezi jejich osmým a devátým rokem byli chlapci dále v dětském domově předškolního věku. Po psychické stránce se vyvíjeli lépe, než předpokládala původní prognóza. Při častých psychologických kontrolách se ukazovalo, že se opožďení vyrovnává, že se zmírňují důsledky deprivace a že chlapci začínají splňovat kritéria školní zralosti.

I když v dětském domově měly děti velmi dobrou péči, nemohlo být ponechání dětí v domovské péči definitivním řešením jejich osudu. **Z prvních úspěchů tehdy experimentálně ověřované pěstounské péče vyplývalo, že optimálním řešením by byla vhodná pěstounská rodina.** Již před umístěním do pěstounské péče bylo jisté, že jsou děti vzdělavatelné. Chlapci nastoupili do zvláštní školy, kde byli oblíbeni, měli zájem o sport, naučili se postupně hrát šachy. Do sedmi let vlastně téměř nemluvíli, až po devátém roce, kdy jim náhradní rodina v plné míře poskytla předpoklady pro rozvoj řeči, se začaly nedostatky vyrovnávat. V deseti letech se začali učit hrát na klavír, rádi a hodně četli.

Je zřejmé, že nejrychleji se rozvíjeli mezi devátým a desátým rokem, což byl první rok pobytu v rodině a první rok docházky do školy. Puberta probíhala u obou chlapců bez výchovných problémů. Základní vzdělání ukončili chlapci v deváté třídě, téměř ve svých 17 letech, a byli podle svého přání a v souladu s jejich schopnostmi přijati na náročný učební obor mechanik kancelářských strojů, dále studovali na střední průmyslové škole elektronické, kterou ukončili maturitou. Po absolvování základní vojenské služby pracoval jeden z nich jako mistr odborné výchovy a druhý jako technik se zaměřením na počítače.

Celkové hodnocení dvojčat v jejich 26 letech vychází z jejich devatenáctiletého sledování, z vyšetření různými testovými metodami, ale především z **rozhovorů a z pozorování v rodině a ve skupině vrstevníků.** Jejich osobnost považujeme za optimálně harmonicky utvářenou, bez jakýchkoli důsledků prožité enormně hluboké deprivace (Koluchová, 1987).

Příklad



Kazuistika chlapce, který prožil v raném dětství separaci od matky (upraveno dle Langmeier, Matějček, 1974).

Chlapec je ve 3. třídě, kde mu hrozí propadnutí (ačkoli je zřejmě nadaný). Je velmi neklidný, roztěkaný, stále by si jen hrál, o učení nemá zájem. Přicházejí neustále stížnosti na jeho „zlobení“. Při tom je nápadně bázlivý, ustrašený a nechce být nikde sám. Do osmi let neusnul jinak, než v matčině posteli, dosud na matce úzkostně lpí. Somatické ani psychologické vyšetření nepřinášejí závažnější nálezy, intelektová výkonnost je normální.

Anamnéza uvádí historii opakovaných separací s prudkými reakcemi dítěte, jež lze uvést ve vztah k dnešním obtížím. V sedmi měsících, když matka onemocněla těžkou srdeční chorobou, byl umístěn v kojeneckém ústavu a jevil se tam jako pasivní, apatické dítě. Když mu byl jeden rok, vrátil se domů a za dva měsíce si velmi zvykl na domácí prostředí. Když pak byl předán do dětského domova pro batolata, reagoval již hlubším útlumem. Při návštěvě matky nevydal nikdy ani hlásku a seděl jí na klíně zcela apaticky. Za další tři měsíce byl ústavní pobyt vystřídán pobytem doma, chlapec se stal opět čilým dítětem, na matce však jenom „visel“. Pak znovu šel do dětského domova a pak na čas do nemocnice. Při návštěvě matky byl vždy zaražený a když jej vedla z nemocnice do ústavu, vzpíral se a zuřivě ji bil. Ve dvou a půl letech se definitivně vrátil do rodiny, chodil zprvu do jeslí, pak do mateřské školy, a konečně do školy. Jeho neklid, dráždivost, autistická hravost a špatný kontakt s ostatními dětmi spolu s úzkostným vztahem k matce přetrvávají a jsou „výsledkem“ časté separace od matky v raném dětství.

Příklad



Kazuistika psychicky týraného děvčete (upraveno dle Pugnerová, Kvintová, 2016).

Důvod šetření: Sedmnáctiletá dívka, kterou psychicky týral partner její matky.

Rodinná anamnéza: Agáta pochází ze znovusložené rodiny, žije ve společné domácnosti s matkou, jejím přítelem a dvěma mladšími sourozenci.

Osobní anamnéza: Těhotenství chtěné, bez komplikací, běžná dětská onemocnění. Sociální i psychomotorický vývoj v normě, v patnácti letech přibývání na váze, v současné době nadváha.

Scholarita: Zahájení docházky do mateřské školy v pěti letech bez adaptačních obtíží, povinná školní docházka v šesti letech, rovněž bez adaptačních obtíží, v průběhu celé školní docházky patřila k premiantům třídy. V kolektivu byly oblíbená. Ze zájmových aktivit: volejbal, in-line brusle. Výchovné problémy se nevyskytovaly.

Změny v chování: Výukové a výchovné problémy nastaly na konci druhého pololetí prvního ročníku střední školy. Agáta se začala stranit kolektivu, nezapojovala se do mimoškolních aktivit, spontánně se neprojevovala, zhoršila se ve školních výsledcích. Při komunikaci se vyhýbala očnímu kontaktu, na otázky odpovídala tiše. V druhém pololetí se zařadila mezi žáky s průměrným až podprůměrným prospěchem.

Počátek obtíží: Před zahájením studia na střední škole se jako jediná nezúčastnila seznamovacího týdne se spolužáky, později ani lyžařského výcviku (přestože rodina nepatří mezi sociálně slabé). Vyšlo najevo, že neúčast je způsobena zásahy přítele matky, který jí zakazoval všechny aktivity. Musela pomáhat s přestavbou rodinného domu (např. v zimních měsících drhla plot kartáčem), starat se o sourozence. Nesměla se dívat na televizi, používat počítač (ani za studijními účely). K jídlu dostávala jednostrannou stravu (vejce s knedlíkem nebo chléb s rybičkami) a to vše v nadměrném množství. Partner matky ji slovně urážel a napadal (např. s takovou postavou bych z domu ani nevycházel). V letních měsících se nesměla jít koupat, v chladnějších měsících musela jezdit do školy na kole, neboť nedostala peníze na autobus. Partner matky jí několikrát zabavil mobilní telefon, aby nemohla být v kontaktu s prarodiči.

Diagnostika obtíží: Ve škole si všimla změn třídní učitelka, které sejevilo chování Agáty zcela odlišné od spolužáků, a hlavně od jejího chování na začátku studia. Po poradě s výchovnou poradkyní byl proveden rozhovor s Agátou, matkou a prarodiči. Do řešení problému byl zapojen orgán sociálně právní ochrany dětí (OSPOD).

Náhled: Agáta při rozhovoru se sociální pracovnící uvedla, že si na určité něco zvykla, chování partnera matky nepovažovala za zvláštní. Sociální pracovníce jí vysvětlila, že takové chování „otčima“ vůči dítěti je nepřipustné.

Současná situace: Za pomoci sociální pracovníce a psychologa byl případ postoupen soudu, který rozhodl, že se jedná o psychické týrání, na kterém se podílela i matka svým pasivním postojem. Agáta byla předběžným opatřením svěřena do péče prarodičů, což si Agáta přála. Dokončí-li studium prvního ročníku, bude ubytována na internátě, na víkendy bude jezdit k prarodičům. To vše se souhlasem Agáty.

Analýza kazuistiky psychicky týraného děvčete: Příčiny vzniku obtíží Agáty pramení z vnějšího prostředí. Agáta se vyvíjela od raného věku v normě, žila v úplné rodině. Vlivem rozpadu orientační rodiny si matka našla přítele a ten se zapojil do soužití ve společné domácnosti. Její obtíže začaly plíživě. Přítel matky si nevytvořil k Agátě kladný vztah. Postupem času se Agáta stala obětí, on zaujal roli agresora, který rozvíjel rozpínavě praktiky šikany. Matka v této situaci zcela selhala, neboť nedokázala Agátě poskytnout ochranu a před svým přítelem ji bránit. Až na zásah učitelky se její situace začala řešit. S rozhovoru vyplynulo, že Agáta si již částečně na situaci zvykla (podobný mechanismus jako „syndrom týrané osoby“). Po vyjasnění konkrétních situací získala náhled a v důsledku konfrontace s běžnými vzory chování si uvědomila, že žila v atmosféře domácího násilí a šikany. Případ Agáty se vyvíjel ozdravným směrem, neboť prarodiče byli ochotni poskytnout dívce ihned pomoc a péči. Prognóza by mohla být příznivá, pokud prarodiče budou schopni saturovat a nahradit Agátě její předchozí strádání. V budoucnu je otázkou, jak její psychika zpracuje vědomí matčiny pasivity a neschopnosti ochránit ji před praktikami svého přítele (Pugnerová, Kvintová, 2016).

Analýza
kazuistiky

Průvodce studiem



Jak jste se dozvěděli z předešlého textu, názvem kazuistika je označován *rozbor a popis jednotlivého případu* (kazuistika dítěte, dospělého apod.) Uvedené příklady dokazují, že jde o specifickou psychologickou metodu, která se užívá zejména v klinické psychologii a psychopatologii a může být zpracována různorodými způsoby dle toho, k čemu má sloužit. Také v práci výchovného poradce je kazuistika významnou metodou poznání dítěte.

Úkol nebo cvičení



Vaším úkolem je vypracovat **případovou studii** dítěte (žáka, studenta). Zamyslete se nad tím, jaký výchovný (či jiný) problém jste v poslední době řešili. Následně jsou uvedeny jednotlivé kroky ke zpracování kazuistiky:

- pojmenujte problém,
- popište podrobně problém (co se stalo, jaké byly projevy, kdo je aktérem problému, věk, pohlaví apod.),
- v čem vidíte, jako výchovný poradce, příčinu problému,
- řešení problému (co jste udělali, jaké metody jste použili, s kým jste hovořili apod.),
- popište výsledek (k čemu jste došli, co se změnilo nebo nezměnilo apod.),
- zamyslete se nad tím, co doporučujete, co by bylo vhodné dál řešit, jak dál postupovat a jaká je perspektiva vývoje problému.

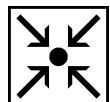
Dodržte uvedené schéma a vypracovanou kazuistiku zašlete písemně vyučujícímu.

2.4 Někteří úskalí experimentu

Experimentální výzkumy mají mnoho úskalí a potýkají se s mnoha problémy. Jedním z problémů může být **chování pokusných osob a chování experimentátora** (badatele) (Penrod, 1983).

U pokusných osob se může například stát, že určité aspekty experimentální situace je mohou navádět na „stopu“, *jaké znaky chování jsou očekávány*, mohou nějakým způsobem napovídat, co se od nich očekává (pokusné osoby většinou vědí, že se účastní experimentu, že je badatelé sledují a že od nich očekávají určité způsoby chování). Někteří chtějí být prospěšní, chtějí pomoci podpořit hypotézy projevem pravých znaků chování a snaží se odpovídat „žádoucím směrem“ (v literatuře nazýváno jako guinea-pig effect - efekt morčete). Jiní mohou být v odporu a chovají se opačně. Snaží se „pokazit“ hypotézy tím, že schválně dávají protikladné odpovědi nebo produkují nevhodné chování, o kterém si myslí, že se od nich neočekává. Oba přístupy, tedy úsilí některých subjektů potvrdit výzkumné hypotézy nebo úsilí je „pokazit,“ zabraňují badatelům při pozorování najít správné efekty nezávisle proměnných (Papica, 1974).

Příklad



Často se stává, že pokusné osoby jsou ochotny vyhovět jakýmkoli instrukcím, které jim experimentátor zadá, mají velkou ochotu spolupracovat a podílet se na úspěchu experimentu. Hoskovec (1992) uvádí drobný experiment Orneho, který potvrzuje, že subjekti jsou ochotni tolerovat nepohodlí či nesmyslnost příkazů, pokud je toto žádáno badatelem v rámci experimentu. Jednalo se o následující:

- *Určitý počet známých badatele byl požádán, zdali by mohli pro experimentátora něco udělat. Po jejich souhlasu byli požádáni, aby udělali pět kliků. Jejich odpověď jevila sklony k ohromení, nedůvěře a ptali se PROČ?*

- *Další podobná skupina jednotlivců byla dotázána, zda by se zúčastnila experimentu kratšího trvání. Když s tím souhlasili, také byli požádáni udělat pět kliků. Jejich typickou odpovědí bylo KDE?*

Mezi faktory, které mohou výsledek pokusu významně ovlivňovat patří tedy *postoje pokusné osoby k danému experimentu*. Shaver (1977) uvádí, že většinou každý přistupuje k experimentu se smíšenými pocity, každý má jiné motivy. Někdo se třeba zúčastní pro peníze, někdo pro pomoc vědě, někdo proto, aby nějak vyplnil čas, někdo ze zvědavosti, co na něm psychologové objeví. Záleží také na tom, zda se experimentu *účastní dobrovolně*, zdali má k pokusu důvěru nebo naopak značnou nedůvěru a nechut' nebo se dokonce podrobila pokusu pod nátlakem, kdy potom může být vědecká hodnota získaných faktů problematická. Velký vliv na výsledky má také *emoční ladění a aktuální rozpoložení* pokusné osoby, to, jak dobře *porozuměla instrukci a její ochota spolupracovat*.

Postoje k experimentu

Jak již bylo uvedeno, problémem v experimentální situaci může být i *chování badatele*. Ti by měli zachovávat striktně stanovené podmínky experimentu. Je známo, že chování, zaujatost pro potvrzení hypotézy a osobnostní vlastnosti výzkumníků se mohou stát významnými aspekty, které způsobí neočekávané výsledky v experimentu.

Pro zájemce



Může se stát například to, že experimentátoři muži se usmívají pouze na pokusné osoby ženy, což může přinést protikladné závěry ve výsledcích stejného experimentu. Badatelé ve svém chování mohou neúmyslně vysílat velmi jemné narážky pokusným osobám o správnosti či nesprávnosti jejich odpovědí (pokyvování hlavou, mimické vyjádření souhlasu či nesouhlasu) mohou také různě vnímat chování pokusných osob. Experimentátor, jelikož zná hypotézy a má zájem na výsledku, může nevědomě, tím, že očekává určité odpovědi, svými projevy výsledky zkreslit - hovoří se o **efektu experimentátorova očekávání**. V experimentu je nutné se těmto chybám vyhnout například tím, že instrukce jsou nahrány na magnetofonu nebo také tím, že je začleněno více „vycvičených“ pozorovatelů do realizace výzkumu.

Efekt očekávání působí také ve **školním prostředí**. Může se stát, že na některé žáky se učitel více usmívá, více je vyvolává a nevědomě jim dává najevo, že si jich cení. Naopak jiné žáky může přehlížet, věnuje jim málo pozornosti, neočekává u nich úspěch. To vše potom má vliv na vztah učitele a žáka. Přečtěte si následující příklad, který dokazuje význam učitelova očekávání.

Příklad



Efektlem očekávání experimentátora se výzkumně zabýval Robert Rosenthal (významný profesor psychologie na University of California). Zjistil, že pokud jsou v mysli experimentátorů očekávány konkrétní výsledky experimentu, mají sklony tyto výsledky skutečně získat. Experimentátorovo očekávání se tedy stává **sebenaplňující předpovědí**, ať už při práci s lidmi, nebo se zvířaty. Krysy se rychleji vyznaly v bludištích, když bylo experimentátorům podsunuto příznivější očekávání ohledně schopnosti jejich učení. Rosenthal si položil otázku: *Funguje sebenaplňující předpověď i u učitelů? Osmnácti učitelům byla podsunuta obzvláště příznivá očekávání intelektuálních výkonů některých jejich studentů.*

Jaký byl výsledek experimentu?

- Bylo zjištěno, že tyto náhodně vybraní studenti později dosáhli více bodů v IQ testu než děti, kterých se žádné speciální očekávání netýkalo.
- Bylo zjištěno, že učitelé s pozitivním očekáváním zacházejí se studenty vřeleji (Kassin, 2012).

Pro zájemce



Výzkumníci, kteří se, podobně jako Rosenthal, zabývají efektem lidského vzájemného očekávání, se zaměřují na proměnné, které mají na tento efekt vliv například ve školní třídě, u soudu, v armádě a dalších organizacích. Zajímají se také o osobnost toho, KDO očekává a toho OD KOGO je očekáváno, a také jejich verbálním a nonverbálním chováním.

Dalším problémem v experimentu je jeví otázka **reprezentativnosti vzorku pokusných osob**. Výzkumy bývají často prováděny s dobrovolníky, kteří se z vlastní vůle a ochotně účastní experimentů a jsou vlastně *samovýběrovou skupinou populace*. Studie účastníků „dobrovolníků“ přinesly poznatky, že mají, ve srovnání s *nedobrovolníky*, určité osobnostní vlastnosti, které jsou vysoce *nereprezentativní pro obecnou populaci*. Bylo zjištěno, že jsou obecně více vzdělaní, mají vyšší společenský status ve svém povolání, jsou více inteligentní, většinou jsou mladšího věku a jsou více nekonvenční. Pokusnými osobami v amerických výzkumech bývají často vysokoškoláci a studenti psychologie.

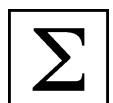
Reprezentativnost vzorku

Chalupa (1976) poukazuje na to, že někteří badatelé dávají přednost tzv. *naivním pokusným osobám*, které dosud nepřišly více do styku s psychologií a psychologickými experimenty či testy. Uvádí, že například posluchači vyšších ročníků psychologie na základě svých získaných vědomostí o povaze psychických jevů, se často při provádění pokusu pozorují více, než je užitečné. Nejhorší je, jak autor zmiňuje, když jsou pokusným osobám dokonce známy z výzkumné práce předpoklady a hypotézy, z nichž experiment vychází. Dále také blízcí spolupracovníci, přátelé a příbuzní badatele jsou většinou málo vhodné k psychologickému pokusu vzhledem k emočním reakcím, které vykazují vzhledem k badateli. Proto je nutno věnovat pozornost *výběru pokusných osob* pro prováděný experiment.

Reprezentativnost vzorku zkoumaných pokusných osob spočívá v otázce, zdali je možné výsledky experimentu zobecňovat na širší populaci, zdali získané výsledky v rámci vyšetřované skupiny (vysokoškoláků, studentů psychologie, dobrovolníků apod.) opravdu platí obecně pro celou populaci. Do popředí zde vystupuje tzv. **interní** (platnost vztahů uvnitř realizovaného výzkumu) a **externí validita** (platnost vztahů i na jiné situace, mimo rámec experimentu) zjištěných vztahů ve výzkumu. Laboratorní experiment má převážně velmi dobrou interní validitu. Externí validitu (tedy to, zda zjištěné vztahy mezi proměnnými platí i v jiných podmínkách než v laboratoři) je nutno ověřovat pomocí experimentů v přirozených podmínkách (Shaver, 1977; Mikšík, 1986).

Systematické chyby v experimentu lze eliminovat realizací **jednoduše nebo dvojité slepého experimentu**. Při jednoduše slepém experimentu pokusná osoba neví, že je účastníkem výzkumu. Při dvojité slepém experimentu neví pokusná osoba ani experimentátor, co je cílem výzkumu.

Shrnutí



- Experiment velice úzce souvisí s pozorováním a často se proto experiment charakterizuje jako *zvláštní případ pozorování*. Obvykle rozdělujeme experiment na *laboratorní, přirozený, ex post facto*. Dále můžeme experiment dělit podle počtu pokusných osob na *individuální a skupinový*.

- **Laboratorní experiment** se provádí v uměle navozené situaci, většinou v psychologické laboratoři. Podmínky experimentu jsou přísně uspořádány tak, aby zredukovaly na nejmenší míru změny všech (nebo téměř všech) nezávisle proměnných, jež by mohly ovlivnit zkoumaný problém. To je umožněno tím, že výzkum je izolován od rutiny běžného života, čímž se eliminují vlivy, které by mohly ovlivnit výsledek experimentu.
- **Přirozený experiment** je výzkumná studie v reálné situaci, podmínky experimentu jsou také pečlivě sledovány a nezávislá proměnná je kontrolována badatelem, jak je to jen v přirozené situaci možné. Probíhá v přirozených životních podmínkách, což může kontrolu nezávisle i závisle proměnných do určité míry ztěžovat.
- Základní specifikum výzkumu **ex post facto** je, že v experimentální proceduře je pozorováno Y (tedy závislá proměnná) a z tohoto pozorování je potom retrospektivně (retrospektiva - pohled zpět) hledáno X (to je nezávislá proměnná).
- Aby se mohl psychologický experiment realizovat, vyžaduje účast nejméně dvou osob: badatele (experimentátora), který pokus řídí a registruje výsledky a dále pokusné osoby. Vzhledem k individuálním rozdílům mezi lidmi se pracuje zpravidla s menší nebo větší skupinou pokusných osob. Podle počtu osob zúčastněných v pokusu, rozlišujeme tedy *individuální a skupinový experiment*. *Individuální experiment*, kde je sledován jeden subjekt, bývá v odborné literatuře rozmanitě označován, například *jako projekt jednoho N, jako rozbor jednotlivých případů nebo také jako případová studie, kazuistika* (lat. casus - případ).
- Účelem experimentu je zjistit vztah mezi proměnnými. **Nezávislá proměnná** je *podmínka nebo událost, kterou badatel manipuluje za účelem zjistit její účinek na jiné proměnné*. Nezávislá proměnná je tedy proměnná, kterou badatel kontroluje a může ji měnit. Může být ale také „určená“, například může jít o *pohlaví, věk, úroveň vzdělání, místo bydliště apod.*
- **Závislá proměnná** je *proměnná, která je závislá na manipulaci s nezávisle proměnnou*. Představuje měřitelnou reakci pokusné osoby na působení nezávislé proměnné. V psychologických studiích závislá proměnná je obvykle měření nějakého aspektu chování (reakce subjektu).
- Experimentální výzkumy mají mnoho úskalí a potýkají se s mnoha problémy. Jedním z problémů může být **chování pokusných osob a chování experimentátora**.

3 Pozorování

Pozorování patří mezi základní aktivity lidského jedince, všechny informace o okolním světě a veškerá zkušenost, kterou získáváme, musí projít smyslovými orgány. Nejen že prolíná celým lidským životem, metoda pozorování se úzce vztahuje k experimentální situaci, bez pozorování nemůže proběhnout žádný vědecký experiment.

Pozorování je tedy nedílnou součástí každého experimentu, přesné ohraničení experimentu a pozorování není obvykle možné, spíše mezi nimi existují plynulé přechody. Pozorování má svou důležitost nejen v experimentu, ale také při jakémkoli psychologickém zásahu (například v diagnostice osobnosti, v psychoterapii, v krizové intervenci, při výchově a vzdělávání aj.).

Důležitá pasáž textu



Pozorování jako psychologická metoda spočívá v *záměrném a plánovitém vnímání, které je cílevědomě zaměřeno k dosažení nějakého cíle*. Pozorování je nejstarší psychologickou metodou a má prvořadou důležitost. Pozorování můžeme rozdělit na *introspektivní* (sebepozorování) a *extrospektivní* (pozorování druhých (Svoboda, 1999).

Pozorování vlastního prožívání, vlastních psychických prožitků, bylo dlouho považováno za Introspekce nejdůležitější metodu psychologie, později ale začala být její vědecká hodnota zpochybňována. Byly vysloveny názory, že není možné udržovat ve vědomí určitý zážitek a zároveň jej pozorovat, že tedy nelze být současně pozorovatelem a pozorovaným. Problém spočívá také v tom, že rovněž vzpomínky na vlastní prožitky nejsou přesné, hovoří se o tzv. *vzpomínkovém optimismu*, kdy dochází k „přikrašlování“ minulých zážitků. I přes tyto výhrady bylo pomocí introspekce v psychologii dosaženo pozoruhodných a často i rozporuplných zjištění, například v oblasti emocí. V současné době se k introspekci navracíme prostřednictvím humanistické psychologie, introspekce je velice důležitá i při psychologickém rozhovoru a při sebehodnocení.

Pozorování jiných lidí je cestou poznávání psychických procesů zprostředkovaně, tzn. že usuzujeme na Extrospekce prožívání druhých přes jejich vnější projevy (přes slovní výpovědi, neverbální projevy - pohyby, mimika, přes projevy fyziologických funkcí - červenání, blednutí, zrychlený dech apod.).

3.1 Základní podmínky pozorování

Aby pozorování bylo úspěšné, musí splňovat některé základní podmínky. Uvedme si nyní některé z nich (Balcar, 1983; Nakonečný, 1997; Svoboda, 1999).

1. Musí být *objektivní*, tedy nezávislé na osobě pozorovatele.
2. Musí být *cílevědomé*, což znamená, že pozorovatel musí mít cíl pozorování, což mu umožňuje pozorovat to, co je podstatné.
3. Musí být *důkladné a podrobné*, což neznamená, že se zaznamenává vše, nýbrž jen to, co je důležité pro stanovený cíl.
4. Vlastnímu pozorování musí předcházet *důkladné studium problému*, neboť čím více pozorovatel o předmětu svého pozorování ví, tím dokonaleji pozoruje.
5. Pozorování musí být *systematické a plánovité*, dopředu se stanoví plán a obsah pozorování, pokud je tomu jinak, vede pozorování jen k fragmentárním (fragmentace - rozpad, rozbití, dělení na kusy, dezintegrace) poznatkům.
6. Pozorování má být zakončeno *zápisem o jeho výsledcích*.

Pozorování podle výše uvedených podmínek znázorňuje následující příklad.

Příklad



Chceme například pozorovat děti v mateřské škole při volné hře v kolektivu, tedy při spontánní činnosti. Položíme si následující otázku: Mění častěji partnery při hře děti, které jsou agresivnější a útočnější? Přidružují se k takovýmto dětem ostatní nebo tyto děti bývají častěji osamělé? Vytvořili jsme si tedy cíl pozorování (2).

Jak budeme postupovat?

- Jeden ze způsobů je, že si nejprve stanovíme prvky chování, které budeme sledovat a uděláme si jejich seznam (3).
- Sestavíme pozorovací tabulku, ve které každý řádek bude odpovídat jednomu dítěti a každý sloupec jednomu druhu chování (6). Pak, se stopkami v ruce, se zaměřujeme na jedno dítě po druhém (na každé například deset vteřin) a zaznamenáme v jeho řádku do příslušného okénka, zda si v této době hrálo samo, zda se přidružilo ke skupině jiných dětí, zda někoho udeřilo nebo někomu sebralo hračku apod.
- Když takto probereme všechny děti, začneme znova a tento postup opakujeme několikrát (5). Zpracování může pak probíhat tak, že si ze záznamů vytypujeme agresivní děti podle toho, kolikrát se za danou dobu tahaly o hračku, strčily nebo uhodily jiné dítě apod. a u nich pak budeme sledovat, zda jsou, ve srovnání s ostatními dětmi družnější nebo osamělejší.
- Abychom mohli správně pozorovat, je nutné mít základní teoretické informace o vývojových zvláštích dětí předškolního věku, o jejich hře a také o možných projevech agresivity (4).
- A na závěr, aby bylo pozorování objektivní, je dobré zajistit například více nezávislých pozorovatelů, kteří jsou o podmínkách a cílech pozorování přesně instruováni (1).

Velmi důležitý je **průběžný záznam** toho, co pozorujeme. V současné době se k záznamu pozorování používá stále častěji různých technik, jako je *film, fotografie, video aj.* Nejbohatší data z pozorování poskytuje filmový záznam. Ten pomáhá odhalit pravidelnosti, které by jinak mohly zůstat utajeny, události mohou být snímány také pomocí „skryté kamery“.

U *nepozorovaného pozorování* je možno dělat písemný záznam v průběhu sledovaného chování, ale při osobním kontaktu, jak ukazují zkušenosti, mohou písemné poznámky působit rušivě. Pozorování bývá užíváno v rámci klinického rozhovoru a dobrou pomůckou pro adekvátní záznam jsou různá *schémata pozorování* (záznamové archy pro pozorování), na kterých pozorovatel označuje vyskytující se vlastnosti.

Příklad



Ukázka **záznamového archu pro kvalitativní pozorování** dle Vernona (in Svoboda, 1999).

Aktivita: podrážděný, neklidný, neschopen zůstat tiše/rychlý, živý, čilý/impulsivní/tichý, klidný, rozvážný/stabilní/utlumený/lhostejný aj.

Pohyby: plynulé a elegantní/přesné a ovládané/nemotorné/rychlá - pomalá chůze a pohyby aj.

Tělesné vzezření a držení těla: působivé držení těla/zdravé - nezdravé vzezření/pyknické proporce/hubený, astenický aj.

Osobní vzezření a výraz: přitažlivý a dobře vypadající/příjemný/nezajímavý/nehezky, odporný/silná agresivita tváře a gest - bezvýrazný/smysl pro humor - bez smyslu pro humor/veselý, optimistický - depresivní, melancholický aj.

Péče o sebe: vybíravý v oblékání, pečlivě upravený/nedbalý v oblékání, nečistý/špinavý/neupravený aj.

Řeč: zvučný, příjemný, modulovaný hlas/skřípavý hlas/projev jasný, plynulý/patlavost/koktavost/neschopný se vyjádřit/povídavý, žvanivý/zřídka mluví sám od sebe/projev prázdný a tupý, primitivní slovník aj.

Pozorování je východiskem metod nejen různorodých psychologických disciplín (sociální psychologie, obecná a vývojová psychologie, pedagogická psychologie aj.). Sledování psychického vývoje člověka v různých časových úsecích života umožnilo poznat a rozdělit jednotlivá vývojová období a najít základní charakteristiky, které jsou pro pozorované vývojové období typické. Je například velice těžké studovat psychiku novorozenců, kteří nám nemohou nic říci. Jen *dlouhodobé a systematické* pozorování jejich chování nám umožnilo vymezit společné vývojové zákonitosti. Právě systematickým pozorováním dětí po narození byly zmapovány například detailně vzorce jejich pohybů a typ podnětů, na které reagují.

3.1.1 Druhy pozorování

Pozorování může být **zjevné**, kdy je pozorovatel přímo účasten pozorovaného jevu. Může jít například o pozorování klienta během psychologického vyšetření, všímáme si, jak reaguje na zadávání úkolů, na obtíže při jejich plnění, jaké má řečové projevy apod. Nebo může být pozorování **skryté**, které má tu výhodu, že nenarušuje průběh pozorovaného děje. Svoboda (1999) toto pozorování nazývá *nepozorované pozorování*, neboť subjekt neví, že je pozorován. K tomuto pozorování se může užívat například jednosměrného zrcadla, modernější přístupy pracují s průmyslovou televizí. Etické problémy takového pozorování či záznamu nejsou zdaleka tak jednoznačně vyřešeny jako problémy technické.

Zvláštním případem pozorování je **zúčastněné pozorování**, kdy je pozorovatel členem pozorované skupiny, pozorovatel je s pozorovanými v bezprostředním sociálním kontaktu.

Průvodce studiem

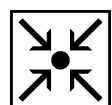


Mohlo by vás zajímat, že průkopníkem této metody je Anderson (in Papica, 1974), který sám žil mezi tuláky, aby získal prostřednictvím bezprostředního styku s nimi takové informace, které by jiným způsobem bylo obtížné získat. Pomocí této v mnoha směrech náročné metody byly získány cenné poznatky například o psychice vězňů, o chování a smýšlení členů gangů, náboženských sekt, bezdomovců apod).

Pozorování se také může lišit z pohledu délky jeho trvání. Z časového hlediska tedy rozlišujeme pozorování **krátkodobé a dlouhodobé**. Krátkodobé pozorování může být omezeno například dobou návštěvy klienta v pracovně psychologa, dobou rozhovoru učitele se žákem apod. U pozorování dlouhodobého může jít o opakované kontakty například ve školním prostředí, v období hospitalizace v léčebném zařízení apod. Dlouhodobé pozorování ale může trvat i řadu let a používá se při sledování nějakého jevu či probíhajících vývojových změn v jednotlivých vývojových obdobích. Může se jednat o dlouhodobé pozorování vlastních dětí, kterému se věnovali mnozí odborníci, psychologové i dětské lékaři. U nás to byl například *Chmelař a Příhoda*, kteří pozorovali vývojové změny svých dětí a zaznamenávali je formou deníků.

Krátkodobé a dlouhodobé

Příklad



Jedním ze světově známých longitudinálních pozorování je sledování následků psychické deprivace u dětí, které prožily sociální izolaci nebo nějaký druh separace. Izolací je chápána situace, kdy děti vyrůstaly úplně nebo téměř úplně bez lidské společnosti a kultury, separací je zde myšlen nedostatek sociálních, citových, ale i sensorických podnětů nebo také přerušování specifického vztahu s matkou

(úmrtí, pobyt v ústavním zařízení apod.). Výzkumy těchto dětí organizovali a prováděli přední čeští psychologové Zdeněk Matějček, Jiří Langmeier a Jarmila Koluchová. Šlo tedy o sledování psychického vývoje dětí, které byly ohroženy nepříznivými podmínkami výchovného prostředí a také o sledování jejich pozdějšího vývoje v rodině, ústavní nebo náhradní rodinné péči.

Výzkum, který probíhal téměř deset let, vycházel z předpokladu, že nejdůležitějším činitelem v utváření osobnosti dítěte je výchovné působení rodiny, která nejlépe uspokojuje jeho psychické potřeby. Mezi základní myšlenky patřil i názor, že deprivanční poškození je možno napravit „dodatečným“ uspokojováním potřeb v náhradní rodině (Langmeier, J., Matějček, Z., 1974; Koluchová, 1987; Matějček a kol., 1999).

Dále můžeme rozlišovat **pozorování volné** (orientační, bezděčné) a **pozorování zaměřené** (systematické, kontrolované) (Kimplová, 2004). U volného pozorování může jít o situaci, kdy pozorovatele upoutá nějaký jev, rys chování. Jedná se o pozorování bez pravidel. Pozorujeme danou situaci, ale ještě nevíme, co v ní máme hledat, čeho si máme všimnout.

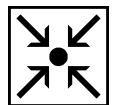
Příklad



Například pozorujeme-li školní třídu, upoutá nás nějaký projev vztahu nebo způsob chování žáka, tón řeči nebo nějaký výrok, konflikt, který nastal apod. Potom zaměříme pozornost na situaci a daný děj „sledujeme“ bez předešlého plánu či cíle.

Při pozorování zaměřeném existuje již předem stanovené téma, plán a naše pozornost je již zaměřena na výskyt jednotlivých hledisek (to, co pro nás není důležité, opomíjíme). Výhodou je zjednodušení, úspora času a energie.

Příklad



V tomto případě již máme plán, víme, na co se při pozorování zaměříme. Například zvolíme pro naše pozorování jednoho žáka a budeme sledovat jeho „kooperativní chování“ při skupinové výuce (pracuje samostatně, pomáhá druhým, přijme spolupráci, nabízí spolupráci, izoluje se, je aktivní nebo pasivní vzhledem k zadanému úkolu, udržuje oční kontakt nebo ne apod.)

Pozorování v přirozených a laboratorních podmínkách

Poněvadž pozorování je spjato s experimentální situací, může probíhat v **přirozených podmínkách**, některé metody přímého pozorování však vyžadují použití **laboratoře**.

Časté případy pozorování v přirozených podmínkách se vyskytují při sledování *kulturních rozdílů*, při sledování chování lidí v různém kulturním prostředí. Ze zkušenosti víme, že emocionální exprese různých kultur mohou být velmi podobné, ale také velmi rozdílné.

Příklad



Tím, že kultura prosazuje určité vzorce chování, které mohou ovlivňovat projevy emocí se zabýval například Klienberga (in Papica, 1979), který si položil následující otázku: Existují rozdíly v projevech emocí mezi jednotlivými kulturami?

Pozorováním projevů emocí v různých kulturách zjistil, že čím jsou si obsahově dvě kulturní oblasti odtažitější, tedy čím jsou více rozdílné, tím více se vynoří projevových zvláštností a tím více je zapotřebí fundovanějších znalostí a zkušeností pozorovatele, aby se z obličeje vyčetla správná emoce. Například od čínské dívky se v duchu tradičního mravu žádá, aby nestavěla na odív svoji radost a při smíchu neukazovala zuby. Její exprese štěstí nemusí být tedy srozumitelná pozorovateli z jiné kultury a Evropanovi její obličej může připadat jako „plachý“ nebo dokonce „prázdný“.

Jak mnohé další výzkumy dokazují, pro pochopení základů psychické činnosti člověka a pro hlubší poznání jeho vývoje má velký význam také *pozorování chování zvířat*.

Příklad



Například pozorováním primátů v jejich přirozeném prostředí se získalo mnoho informací o jejich způsobech sociální komunikace a celé sociální organizaci. Postup pozorování ve zcela přirozených podmínkách umožňuje získat informace o úplných programech chování zvířete a je často nezbytné pro následující laboratorní pokusy. Z poznatků o chování zvířat a všech živočichů může dnes čerpat cenné informace nejen psychologie, ale i sociologie, psychiatrie, kriminologie a další vědní disciplíny. Pečlivé a systematické pozorování zvířecího a lidského chování bývá často na počátku velké části výzkumu v psychologii (Bičík, Fraňková, 1985).

Analogicky s pozorováním sociální komunikace zvířat, konkrétně jejich teritoriálního chování v přirozeném prostředí, si badatelé položili otázku: *Existuje také něco jako „lidské teritorium?“* Pozorováním „lidského teritoria“ později nazvaného *personálním prostorem* (prostor, který člověk udržuje mezi sebou a jinými), bylo zjištěno, že lidé, aby si uchránili svůj prostor, po sobě (podobně jako zvířata) zanechávají „značky“. Ty informují druhé o zabraném prostoru a současně těmito značkami varují jiné před jejich narušením. Bylo zjištěno, že jiní opravdu na tyto značky reagují a pokud dojde k jejich nerespektování, tedy k narušení personálního prostoru, může dojít k otevřeným agresivním projevům.

Pozorování tohoto fenoménu v přirozených podmínkách bylo v dřívějších studiích prováděno na takových místech, jako jsou jídelny, knihovny, domovy důchodců, studentské koleje apod.

Příklad



Zajímavý Beckerův (in Papica, 1979) experiment se uskutečnil v univerzitní knihovně. Subjekti měli možnost posadit se v knihovně k prázdnému, označenému nebo obsazenému stolu. Značkami byly v tomto případě otevřené poznámkové bloky a otevřené knihy. Pozorovatel během normálního provozu knihovny registroval, kam se návštěvník posadil, jakou měl polohu vzhledem ke značce nebo k jiné osobě, kdy přišel a kdy odešel. Jaký byl výsledek experimentu?

- 83% subjektů si sedalo co nejdále od obsazených a označených stolů.
- Dále také například stůl, který byl opatřen dvěma značkami byl obsazován později než stůl se značkou jednou nebo s přítomnou osobou.
- Pouze když v univerzitní knihovně bylo více lidí, byla obsazována i místa označených stolů.
- V knihovně si subjekti bránili ten prostor, na kterém měli knihy a jiné osobní potřeby, tedy vlastně své značky.

Příklad



V jiném pozorování, které proběhlo v domově důchodců, se badatelé zaměřili na to, jak se nově příchozí orientují v tomto pro ně novém prostředí. Bylo zaznamenáno, že nově příchozí často porušovali teritoriální prostor druhých, protože nevěděli, komu které místo ve společné místnosti patří.

Příklad



Příkladem systematického pozorování v laboratoři nám mohou být pokusy Darleye (in Papica, 1979). Jsme více zodpovědnější za své jednání, když jsme odkázáni sami na sebe? V tomto případě pokusné osoby seděly v místnosti, která sousedila s laboratoří. Badatelé inscenovali příhodu „naléhavé potřeby“, jejíž dojem byl vyvolán tím, že pokusné osoby uslyšely hlučný pád někoho a jeho bolestný výkřik. Tyto podněty signalizovaly, že nějaká osoba ve vedlejší místnosti se zřítla i s lešením. Badatelé vytvořili několik experimentálních podmínek.

1. V první podmínce subjekti při práci seděli proti sobě a mohli tak na sobě vzájemně pozorovat úlekovou reakci, když se sousední místnosti zazněly zvukové signály.
2. V druhé podmínce obě osoby seděly od sebe odvráceny a nemohly proto sledovat výraz úleku.
3. Ve třetí podmínce seděly pokusné osoby izolovaně, vnímaly zvuky sami.

Jaký byl výsledek experimentu?

- V podmínce sociální izolace 90% subjektů poskytlo pomoc.
- V situaci, která dovolovala postřehnout úlek v obličeji partnera bylo takových osob ochotných pomoci 80%.
- V podmínce vylučující kontakt tváří v tvář chtělo pomoci pouhých 20% pokusných osob.

Průvodce studiem



Pojďme si jenom zdůraznit, že tyto experimentální údaje souvisí se zkušeností, že *pokud je osoba odkázána sama na sebe, přijímá více odpovědnosti za své jednání*. Musí sama posoudit, jak je situace naléhavá a pokud ji vyhodnotí že naléhavá je, je si vědoma, že pomoc může přijít pouze od ní samotné.

Podíváme-li se celkově na metodu pozorování, platí o ní to, co i o ostatních psychologických metodách. Má své přednosti i své nedostatky. Pozorování může zachytit jen vnější vzhled a chování doprovázené verbálními a motorickými jevy. Je tedy vhodné, když existuje větší počet pozorovatelů, spolehlivost pozorování se může tak posuzovat mírou jejich souhlasných výsledků. Dnes již víme o množství různých chyb, kterých se pozorovatelé dopouštěli, a proto pozorování by měly vykonávat jen školené osoby. Z tohoto důvodu jsou kladeny na pozorovatele požadavky odborného výcviku.

Shrnutí



- Pozorování jako psychologická metoda spočívá v *záměrném a plánovitém vnímání, které je cílevědomě zaměřeno k dosažení nějakého cíle*. Pozorování je nejstarší psychologickou metodou a má prvořadou důležitost v pedagogicko-psychologické diagnostice.
- Pozorování můžeme rozdělit na **introspektivní** (sebezpozorování) a **extrospektivní** (pozorování druhých).
- Pozorování musí mít jasný *cíl*, musí být *objektivní* a *systematické*, je nutná *registrace* pozorování (záznam). Před každým pozorování je nutné *podrobné studium problému*.

- Pozorování může být **zjevné**, kdy je pozorovatel přímo účasten pozorovaného jevu. Může jít například o pozorování klienta během psychologického vyšetření, všímáme si, jak reaguje na zadávání úkolů, na obtíže při jejich plnění, jaké má řečové projevy apod. Nebo může být pozorování **skryté**, které má tu výhodu, že nenarušuje průběh pozorovaného děje. Zvláštním případem je **pozorování zúčastněné**, kdy se pozorovatel stává členem pozorované skupiny.
- Z časového hlediska rozlišujeme pozorování **krátkodobé a dlouhodobé**. Dále můžeme rozlišovat **pozorování volné** (orientační, bezděčné) a **pozorování zaměřené** (systematické, kontrolované). Pozorování může probíhat **v přirozených** nebo **laboratorních podmínkách**.



4 Rozhovor

Rozhovor je technikou komunikace kterou používáme ve většině životních situací. Existuje celá řada termínů, které mají podobný význam: například rozmluva, interview, dialog, ale také konverzace, debata, diskuse, rozprava, pohovor. Rozhovor může být *neformální*, kdy může jít o dialog mezi přáteli, o společenský rozhovor, neformálně může v určitých situacích komunikovat i učitel se žákem. Nebo může také jít o *formální rozhovor*, například věcný rozhovor mezi nadřízeným a podřízeným. Rozhovor může být ale také promyšleným, připraveným a cíleným postupem, který je *psychologickou metodou*. Používá se ke zjišťování faktů, pocitů, názorů, postojů hodnot, čímž se odlišuje od běžného rozhovoru (konverzace). Vedení rozhovoru klade značné nároky na komunikační dovednosti, na porozumění a také na znalosti teoretické.

Neformální a formální rozhovor

4.1 Možné přístupy k vedení rozhovoru

Z hlediska **cíle** můžeme hovořit o rozhovoru *výzkumném, diagnostickém, anamnestickém, terapeutickém, poradenském či výběrovém*.

- Výzkumný rozhovor je procesem záměrné a cílevědomé interakce mezi badatelem a pokusnou osobou. Cílem tohoto rozhovoru je zjistit nebo vyvolat takové reakce, které jsou potřebné pro daný cíl výzkumu.
- Rozhovor diagnostický se často překrývá s anamnézou a spolu s pozorováním je důležitou pomůckou pro diagnostiku osobnosti.
- Anamnestický rozhovor poskytuje základní informace o různých oblastech života (biologické, psychologické, sociální), bývá nedílnou součástí jakéhokoli lékařského nebo psychologického vyšetření.
- Terapeutický rozhovor může poskytovat podporu a uklidnění, může léčit nebo také přesvědčovat, vede ke změně psychického stavu, ke změnám v chování.
- Poradenský rozhovor se pohybuje převážně na racionální a věcné úrovni. Poradenský psycholog může poskytovat informace k problémům, které člověka zatěžují (například na koho se má v určité problematice obrátit, co může udělat pro to, aby získal práci, jak přistupovat k dítěti, které odmítá chodit do školy apod.) (Papica, 1974; Vymětal, 1999; Svoboda, 1999).
- Výběrový rozhovor se užívá při výběru zaměstnanců na určitou pracovní pozici.

Z hlediska **způsobu vedení** můžeme rozlišit tři podoby rozhovoru. Každý z nich vyžaduje jiný způsob přípravy a umožňuje i jinou kvalitu vyhodnocení.

Vedení rozhovoru

- **Nestandardizovaný (volný) rozhovor** – jedná se o volně vedený rozhovor, kde se tazatel přizpůsobí dané situaci, užívá se často otevřených otázek, při kterých se odpovídající může volně rozvykládat, může zabíhat i k podrobnostem. Dotazující si většinou nevede žádný záznam rozhovoru, případně si udělá sem tam nějakou poznámku. Přednost tohoto rozhovoru je spatřovaná v tom, že vede k navázání hlubšího kontaktu. Vyhodnocení takového rozhovoru je složité, často se jedná spíše o rozhovor terapeutický, než výzkumný. Mezi volný rozhovor bychom mohli zařadit například *nedirektivní empatický rozhovor* mající svá pravidla a vycházející z psychoterapeutického směru nazývaného „rogersovská psychoterapie“. Jeho zakladatelem je americký psycholog *C.G. Rogers*, který zdůrazňuje při rozhovoru důležitost vytvoření přátelské a bezpečné atmosféry, která zvyšuje sdílnost a důvěru. Nedirektivita zde neznamená pasivitu či lhostejnost, nýbrž to, že při vedení rozhovoru se vychází z potřeb klienta (Vymětal, 1999).
- **Částečně standardizovaný rozhovor** – tvoří plynulý přechod mezi nestandardizovaným a standardizovaným rozhovorem. Jde o rozhovor, kde jsou již některé otázky (i tzv. otevřené otázky) připraveny dle zaměření problematiky rozhovoru. Dotazující si dělá poznámky, rozhovor je většinou zaměřen na nějaké téma, záměr rozhovoru je pevně stanoven, ale taktika jeho vedení je uvolněná.

- **Standardizovaný rozhovor** – jde o předem připravený, strukturovaný rozhovor, který je striktně veden a zaznamenáván. Má přesně stanovený postup, dotazovatel má většinou záznamový list, kde jsou otázky přesně formulovány, může vypadat podobně jako dotazník a je dotazníkovým metodám velmi blízký. Takový rozhovor má možnost přesného vyhodnocení, protože výsledky lze kvantifikovat.

Příklad standardizovaného rozhovoru si můžeme uvést na studii, která zjišťovala souvislost mezi určitým typem chováním a ischemickou srdeční chorobou.

Příklad



Na základě **strukturovaného rozhovoru**, který byl pro dotazovaného záměrně frustrující, badatelé posoudili více než 3000 zdravých mužů středního věku. Frustrující situace při rozhovoru byly vytvořeny například tak, že badatel nechal pokusnou osobu záměrně čekat a pak jí položil řadu otázek, které se týkaly soutěživosti, hostility a nedostatku času. Například: „Máte stále naspěch?“, „Jíte rychle?“, „Můžete o sobě říci, že jste ctižádostivý, přetížený nebo uvolněný a bezstarostný?“, „Máte vztek, když se někdo opozdí?“. Badatel dotazovaného přerušoval, pokládal mu otázky vyzývavým způsobem, sem tam prohodil nelogickou poznámku. Skóroval nejen samotné odpovědi, ale také způsob, jímž se pokusná osoba při zodpovídání otázek chovala. Na základě vyhodnocení rozhovorů badatelé charakterizovali dva typy chování - A a B.

Jedinci, kteří vykazují typ chování A jsou výrazně soutěživí a výkonově orientovaní. Pociťují neustále nedostatek času, jsou neschopni se uvolnit, jsou netrpěliví a zlostní. Lékaři si v průběhu let všimli, že vzorec typu chování A často charakterizuje chování jedinců nemocných ischemickou chorobou srdeční. Jedná se o osoby netrpělivé, agresivní, které se příliš věnují své práci. Jedinci s typem chování B tyto charakteristiky nevykazují.

Jaké byly výsledky výzkumu?

- Bylo zjištěno, že lidé s výrazným chováním typu A mluvili při rozhovoru hlasitě a překotně, tvářili se upjatě, vzrušeně popisovali nepříjemné události.
- Lidé s chováním typu B seděli uvolněně, mluvili pomalu a klidně, častěji se usmívali (in Atkinsonová a kol., 1995).

Průběh rozhovoru

Průběh rozhovoru bychom mohli rozdělit do tří fází, z nichž každá má svůj účel.

Tři fáze
rozhovoru

- V první fázi, kterou bychom mohli nazvat jako *vstupní nebo úvodní*, jde hlavně o zahájení rozhovoru a navázání kontaktu, představení se, také o ujasnění si obsahu a účelu rozhovoru.
- Druhá fáze by mohla být pojmenována jako *explorativní fáze*. V podstatě jde o získávání informací dle toho, na co je rozhovor zaměřen, o ověřování si informací již známých a sledování reakcí dotazovaného.
- Třetí fázi můžeme nazvat jako fázi *závěrečnou*, kde může jít o rekapitulaci zjištěných informací, konstatování, o různá doporučení či nasměrování. V závěru ukončíme rozhovor, což nemusí být vždy jednoduché, ukončení rozhovoru vyžaduje jisté komunikační a sociální dovednosti.

4.2 Typy otázek v rozhovoru

V rozhovoru má velký význam způsob kladení otázek. Nejde jen o jejich výčet, ale i o modulaci hlasu, o vystižení vhodného okamžiku k položení otázky, také ale o výraz tváře tazatele a uspořádání sezení při rozhovoru. K rychlé orientaci slouží tzv. **otázky uzavřené**. Jsou to dotazy, které jsou zaměřeny na upřesnění informace. Ty dotazovanému neposkytují moc prostoru k odpovědi, protože odpověď

předem vymezují. Dovolují jednu ze dvou alternativních odpovědí ano či ne nebo určení jediné z několika možných odpovědí.

Příklad



Příkladem takovéto uzavřené otázky může být dotaz : „Kouříte?“ „Kolik je vám let?“ „Byl jste včera večer doma?“ Máš domácí úkol?“ „Chceš jet prázdninách na tábor?“ Ale také například: „Máte úzkost?“ „Spíte dobře?“ „Máte z něčeho strach?“

Jak vidíme, tyto otázky jsou kategorické a umožňují pouze jednoslovnou odpověď. *Jaké jsou výhody uzavřených otázek?* V první řadě slouží k rychlejší orientaci a jsou časově nenáročné. Je ale známo, že otázky tohoto typu utlumují kontakt, brzdí rozhovor, mohou být zavádějící a odpovědi mohou být méně přesné.

Svobodnější odpovědi umožňují v rozhovoru tzv. **otázky otevřené**. Ponechávají větší prostor pro odpověď, odpovídající může více přemýšlet, mají povzbuzující význam, umožňují zjištění potřeb, celkově podněcují rozhovor a uvolněnost. Dotazovaný může odpovědět celou větou, případně několika větami. Otevřenou otázku dáváme tam, kde chceme druhému poskytnout příležitost, aby se volně rozhovořil a podrobněji vysvětlil například co se domnívá, co by mělo být řečeno apod. Nevýhodou je větší časová náročnost.

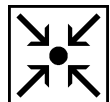
Příklad



Jedná se například o otázky typu: „Co si vy o tom myslíte?“ „Jak jste prožil volné dny?“ „Jak se to stalo?“ „Jak jste to zpozoroval?“ „Jak se cítíte, když...?“ Jaký máte názor na...?“ „Jak jsi prožil víkend?“ „Jak bys chtěl trávit prázdniny?“

Z hlediska obsahu můžeme mluvit o **otázkách věcných**, které jsou zaměřeny na určitou věc, vylučují podíl osobního vztahu. Například: *„Co všechno jste dělal včera večer?“*. Na tyto otázky se většinou jednoduše odpovídá, mohou se zaměřovat na osobní znalosti, udržují rozhovor spíše v racionální rovině. Na druhé straně **otázky osobní** jsou zaměřeny na zjišťování osobních názorů, postojů, představ a pocitů. Tyto otázky jsou zaměřeny nejen na věc, ale také na subjektivní a zvláště pak na emocionální stránku. Takovéto otázky nutně vzruší toho, kdo má na ně odpovědět a tím se může vyvíjet poněkud tvořivější atmosféra. Společnou výhodou a zároveň nevýhodou těchto otázek může být to, že podporují osobnější kontakt a odpovědi kladou vyšší nároky na tvořivost dotazovaného (Křivohlavý, 1988).

Příklad



„Co si myslíte o...?“ „Jaký máte pocit z...?“ „Co jste prožíval, když...?“

V rozhovoru je nutno si dávat pozor na **otázky sugestivní**. Jedná se o kategorické otázky, které zároveň s otázkou vnucují odpověď. Sugestivní otázky mají manipulativní charakter, odpověď často nevystihuje skutečnost.

Příklad



Například otázka „Určitě se již cítíte lépe, že?“ nabízí jednoznačnou odpověď. Hlavně u dětí je nutné si na sugestivní otázky v rozhovoru dávat pozor. „Máš raději kočky nebo psy?“ Takto položená otázka již předem předpokládá, že dítě má psy nebo kočky rádo.

V rámci diagnostického rozhovoru je možné využít otázek **přímých**, u kterých se přímo dotazujeme na konkrétní věc. Například: *Utrácíte zbytečně a často?* Dále otázek **nepřímých** (nedirektivních), kdy se ptáme opisem, k jádru věci se přibližujeme jakoby oklikou. Například: *Máte dojem, že někdy neodoláte a koupíte si sice pěknou věc, ale méně potřebnou?*

Možné je položit i otázky **projektivní**, které vycházejí z principu identifikace s jinými lidmi, do nichž se projikují postoje, názory, hodnoty apod. Například: *Co soudíte o lidech, kteří něco koupí a neuvažují moc o tom, zda věc potřebují?* (Svoboda, 1999).

Registrace rozhovoru

Podobně jak jsme uváděli u metody pozorování, tak i u rozhovoru je *nutná jeho registrace*. Záznam o průběhu rozhovoru lze dělat během jeho trvání, případně ihned po jeho ukončení. Ovšem zápis během rozhovoru často narušuje jeho plynulý průběh, naopak záznam po zakončení tuto nevýhodu nemá, ale zkušenosti ukazují, že jsme schopni po ukončení rozhovoru zachytit pouze 40% obsahu a často se mohou objevovat nesprávné a nepřesné údaje. Nejvhodnější tedy bude zapisovat si stručné poznámky během rozhovoru a po ukončení si pořádit průběžný záznam. Použití nahrávky rozhovoru, ať už veřejně či skrytě, naráží na podobné problémy, jak jsme již uvedli u metody pozorování.

Validita rozhovoru je značně kolísavá, opět záleží na examinátorovi, na jeho zkušenostech a připravenosti a také potom na přesnosti záznamu. Samozřejmě záleží také na vlastnostech osoby, se kterou je rozhovor veden (věk, upřímnost, úroveň inteligence, schopnost sebezpouzení, vzdělání apod.), na její ochotě spolupracovat a hovořit pravdu, dále také na tom, jaký cíl rozhovor sleduje (výzkumný, poradenský, terapeutický, krizová intervence apod.)

4.3 Anamnéza

Anamnestické informace získáváme prostřednictvím strukturovaného rozhovoru. Sled a výčet otázek je většinou ustálený a řídí se požadavky jednotlivých oborů (lékařská anamnéza, psychologická anamnéza apod.). Většina otázek je směřována ke zjišťování údajů *z minulosti jedince*, které by mohly být ve významném vztahu k současnosti. U anamnestického rozhovoru je nutné provádět *přesný zápis údajů ihned*, v přítomnosti hovořícího.

Otázkou může být, jak psychologický anamnestický rozhovor započít. Meerwein (in Beran 1992) uvádí, že můžeme například začít otázkami otevřenými, pomocí kterých se lépe uvolní atmosféra a pak přejít na otázky konkrétně cílené, tedy uzavřené. Autor označuje tento postup jako „*trychtýřovou techniku*“.

Anamnestický rozhovor má většinou pevné schéma a poskytuje nám vodítko při rozhovoru. Doporučuje se, aby psychologická anamnéza zahrnovala následující oblasti (Beran, 1992):

- *Všeobecné údaje*, například co je důvodem návštěvy, jaké se vyskytují aktuální problémy.
- *Rodinná anamnéza*, rodinné prostředí, výchovné metody a postoje rodičů v dětství, jak rodiče oceňovali schopnosti svých dětí nebo jak je trestali, chtění či nechtění dítě, postavení mezi sourozenci, úplná či neúplná rodina, okolní prostředí (město, venkov) apod.
- *Osobní anamnéza*, vývoj v dětství (nemoci, neurotické projevy), vztah k ostatním dětem a kamarádům, jak prožíval pobyt ve škole, volba povolání apod.
- *Fantazie a vzpomínky*, nejčastější vzpomínky na dětství a na pozdější období v životě, přání splněná a nesplněná apod.
- *Sexuální vývoj*, sexuální morálka v rodině, první dětská láska, první partnerské vztahy apod.

Anamnézis -
rozpomínání

- *Manželství*, charakteristika partnera, motivace ke sňatku, sexuální poměry v manželství, motivace k mimomanželským vztahům apod.
- *Povolání a sociabilita*, jakou pracovní činnost vykonává, jak se hodí pro toto povolání, vztah k nadřízeným a podřízeným, vztah k druhému pohlaví na pracovišti, pracovní vyčerpání či přetížení, okruh známých, intenzita vztahů, jaké osoby volí jako přátele, vztah k rodičům a prarodičům, napětí a konflikty v rodině, kontakt s rodinou apod.
- *Postoj k hodnotám a záliby*, záliby a způsob jejich provozování, účast na aktuálním politickém nebo kulturním životě apod.
- *Nynější problémy*, změna zaměstnání, vztahy, co sám pro vyřešení podniká apod.

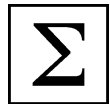
V psychologické praxi existují *základní schémata rozhovoru* (konkrétních otázek) například pro rychlé orientační zjišťování aktuálních psychických stavů, bolesti a také například základní otázky ke zjištění nebezpečí sebevraždy (Beran, 1992), jak uvádí následující příklad.

Příklad



- *Uvažoval jste o možnosti vzít si život?*
- *Jak byste to udělal? Učinil jste již nějaké přípravy? Čím přesnější představy má, tím větší riziko.*
- *Zabýváte se vědomě myšlenkami na sebevraždu? Nebo se vám takové myšlenky vtírají i když se je snažíte zahnat? Vtíravé myšlenky jsou nebezpečné.*
- *Řekl jste již někomu o tom, že se chystáte k sebevraždě? Oznámení takového záměru je třeba brát vážně.*
- *Jsou vaše zájmy, myšlenky a kontakty s jinými lidmi nyní omezenější ve srovnání s tím, jak je pro vás obvyklé?*
- *Míváte agresivní nápady (tendence) někomu něco udělat nebo také sobě, které musíte potlačovat?*

Shrnutí



- Rozhovor je technikou komunikace, kterou užíváme v mnoha životních situacích. Z hlediska **cíle** můžeme hovořit o rozhovoru *výzkumném, diagnostickém, anamnestickém, terapeutickém, poradenském či výběrovém*.
- Z hlediska **způsobu vedení** můžeme rozlišit tři podoby rozhovoru. Každý z nich vyžaduje jiný způsob přípravy a umožňuje i jinou kvalitu vyhodnocení. Jde o *standardizovaný, nestandardizovaný a částečně standardizovaný rozhovor*.
- V rozhovoru má velký význam způsob kladení otázek. Nejde jen o jejich výčet, ale i o modulaci hlasu, o vystižení vhodného okamžiku k položení otázky, také ale o výraz tváře tazatele a uspořádání sezení při rozhovoru. K rychlé orientaci slouží tzv. **otázky uzavřené**. Jsou to dotazy, které jsou zaměřeny na upřesnění informace. Svobodnější odpovědi umožňují v rozhovoru tzv. **otázky otevřené**. Ponechávají větší prostor pro odpověď, odpovídající může více přemýšlet, mají povzbuzující význam, umožňují zjištění potřeb, celkově podněcují rozhovor a uvolněnost.
- Z hlediska obsahu můžeme mluvit o **otázkách věcných**, které jsou zaměřeny na určitou věc, vylučují podíl osobního vztahu. Například: „*Co všechno jste dělal včera večer?*“. Na tyto otázky se většinou jednoduše odpovídá, mohou se zaměřovat na osobní znalosti, udržují rozhovor spíše v racionální rovině. Na druhé straně **otázky osobní** jsou zaměřeny na zjišťování osobních názorů, postojů, představ a pocitů.
-
- V rozhovoru je nutno si dávat pozor na **otázky sugestivní**. Jedná se o kategorické otázky, které zároveň s otázkou vnucují odpověď. Sugestivní otázky mají manipulativní charakter, odpověď často nevystihuje skutečnost.

- V rámci diagnostického rozhovoru je možné využít otázek **přímých**, u kterých se přímo dotazujeme na konkrétní věc. Například: *Utrácíte zbytečně a často?* Dále otázek **nepřímých** (nedirektivních), kdy se ptáme opisem, k jádru věci se přibližujeme jakoby oklikou. Například: *Máte dojem, že někdy neodoláte a koupíte si sice pěknou věc, ale méně potřebnou?* Možné je položit i otázky **projektivní**, které vycházejí z principu identifikace s jinými lidmi, do nichž se projikují postoje, názory, hodnoty apod. Například: *Co soudíte o lidech, kteří něco koupí a neuvažují moc o tom, zda věc potřebují?* Stejně jako u pozorování tak i u rozhovoru je nutná registrace (záznam).
- **Anamnestické informace** získáváme prostřednictvím *strukturovaného rozhovoru*. Sled a výčet otázek je většinou ustálený a řídí se požadavky jednotlivých oborů (lékařská anamnéza, psychologická anamnéza apod.). Většina otázek je směřována ke zjišťování údajů *z minulosti jedince*, které by mohly být ve významném vztahu k současnosti. I u anamnestického rozhovoru je nutné provádět přesný zápis údajů.



5 Dotazník

Dotazníky jsou psychologické metody založené na *subjektivní výpovědi osoby o jejich vlastnostech, pocitech, postojích, názorech, zájmech, způsobech reagování v nejrůznějších situacích, také o tělesném zdraví a některých psychopatologických symptomech* apod. Princip dotazníku je založen na *introspekci*, protože odpovědi jsou závislé na vnitřních poznatcích o sobě. Dotazník je způsob psaného řízeného rozhovoru. Na dotazy se vyžadují písemné odpovědi (Svoboda, 2001; Kohoutek, 2001).

Dotazníkové metody patří k široce používaným metodám diagnostiky osobnosti především pro značnou jednoduchost vyhodnocení a interpretace, také potom proto, že můžeme získat v krátké době velké množství dat.

Dotazníků je velké množství a jejich klasifikace a dělení není jednotné. Obecně můžeme dotazníky třídit dle toho, na co jsou zaměřeny: **osobnostní, zájmové, postoje, dotazníky afektivity, interpersonálních vztahů a symptomatické**. Na podobném principu jako dotazníky fungují **posuzovací stupnice**, které mohou být založeny stejně jako dotazníky na *subjektivním sebehodnocení nebo se může jednat o hodnocení druhých*.

Ke zjišťování určité vlastnosti je určena vždy řada otázek a odpovědi na ně se podle určitého klíče sčítají. Jak rozhovorem, tak dotazníkem se zjišťují jak *tvrdá data* (osobní údaje, pohlaví, věk apod.), tak *měkká data* (názory, zkušenosti, zájmy, postoje, hodnotový systém, prožitky, představy, přání apod.) (Šimíčková-Čížková, 2004; Stančák, 1982; Říčan, 1977).

Tvrdá a měkká data

Otázky v dotazníku

S jakými otázkami se můžeme v dotazníku setkat? Záleží vždy na tom, co chce dotazník zjišťovat.

Otázky v dotazníku mohou být **uzavřené, otevřené a škálové**.

Uzavřené otázky jsou buď alternativní (ANO - NE) nebo výběrové (kdy z navrženého seznamu více odpovědí je vybírána pouze jedna). Dle druhu dotazníku může jít například o následující otázky.

Otázky v dotazníku

Příklad



Otázka na obvyklé chování: Přicházíte na domluvenou schůzku často pozdě?

ANO/NE

Připadá mi obtížné mluvit před celou třídou.

ANO/NE

Otázka na prožívání: Míváte často pocity viny pro to, co jiní lidé považují za maličkosti?

OBČAS/ZŘÍDKA/NIKDY

Necítím se dobře, když jsem před cizími lidmi.

ANO/OBČAS/NIKDY

Otázka na postoj: Jste pro zákaz trestu smrti?

ANO/NE

Otázka na zájem: Kdybyste vynikal v obojím stejně, věnoval byste se raději.

šachům nevím společenskému tanci

Otázka na posouzení sebe sama: Zaškrtněte v následujícím seznamu vlastnosti, které jistě nebo pravděpodobně máte.

upřímný, lehkomyšlný, nedůvěřivý, veselý, ostýchavý, zvědavý

Otázka na posouzení školního klimatu: Jak hodnotíte současné klima Vašeho pracovního kolektivu?

1	2	3	4	5
velmi přátelské	spíše přátelské	ani přátelské ani nepřátelské	spíše nepřátelské	velmi nepřátelské

Otázka na momentální pocity: Zaškrtněte, co v této chvíli prožíváte.

radost, znechucení, únava, jsem k ničemu, nadšení

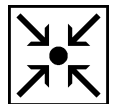
Otázka na pocity během krátkého období: V posledním týdnu jsem byl většinou.

sklíčený, veselý, neklidný, unavený, smutný

Jak jsme již uvedli, posuzovací stupnice mohou být děleny podle toho, zda posuzovaná osoba provádí posouzení sebe samé (sebeposuzovací stupnice) nebo zdali ji posuzuje někdo jiný, je tedy objektem posouzení a posuzuje ji jiná osoba (objektivní posuzovací stupnice). Posuzovací stupnici můžeme vymezit jako druh dotazníku sloužící k záznamu vlastností posuzované osoby posuzovatelem, a to způsobem, který zajišťuje určitou objektivnost a současně umožňuje kvantitativní zachycení jevu. *Jak mohou vypadat posuzovací škály?*

Posuzovací
škály

Příklad



Grafická posuzovací škála dominance a submise:

/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/
 Dominantní Submisivní

Numerická posuzovací škála hodnocení žáka: Posuzovaná osoba je v třídním kolektivu

Aktivní 1 2 3 4 5 Pasivní

Numerická posuzovací škála sebehodnocení: V sociálních kontaktech jsem družný

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 silně souhlasím

Slovně zpřesněná posuzovací škála může vypadat takto: Jsem spokojený s tím, jak vypadám

VŽDY ČASTO OBČAS ZŘÍDKA NIKDY

Otevřené otázky v dotazníku dávají odpovědím dotazovaného širší vztahový rámec. Kladou málo omezení na odpovědi, mohou ukázat na důležité vztahy a souvislosti. Umožňují podnítit spolupráci a dosáhnout kontaktu tazatele s respondentem. Dotazovaní dávají někdy na otevřené otázky nečekané odpovědi, které mohou naznačit existenci a původ nepředvídaných vztahů. Dotazníky s otevřenými otázkami jsou náročnější na práci respondenta i na jeho ochotu s dotazníkem pracovat (Šimíčková, Čížková, 2004).

Otevřené
otázky

Příklad



Příklady otevřených otázek v dotazníku: Jaký bych chtěl být? Jaký máte názor na střídavou péči? Čeho chcete v životě dosáhnout?

Typickým dotazníkem s otevřenými otázkami jsou nedokončené věty:

- *Ve srovnání s jinými je moje rodina...*
- *Moje rodina mě bere jako...*
- *Když jsem byl malý, tak...*
- *Někteří spolužáci často...*
- *Ve škole se mi nejlépe daří...*
- *Doba před vysvědčením je...*

Použití dotazníků při práci s dětmi je spjato s řadou obtíží. Jejich užití je do jisté míry omezeno věkem. Dítě musí nejen dobře číst, ale musí hlavně otázkám rozumět. Aplikace dotazníků v mladším školním věku nebývá doporučována především pro malou schopnost dítěte k sebezpozorování. Podle náročnosti dotazníku na sebezpozorování se obvykle tato metoda využívá ve starším, případně středním školním věku. U mladších dětí je nutné dotazník upravit ve vztahu ke jejich úrovni myšlení.

Dotazník a děti

Příklad



Pro mladší děti můžeme volit **obrázkovou formu dotazníku** doplněnou rozhovorem.

Jak se cítíš ve své třídě?



výborně



velmi dobře



dobře



špatně



velmi špatně

Který vyučovací předmět máš ve škole nejraději?



psaní



matematiku



čtení



pracovní
činnosti



tělocvik



prvouku

Dotazníky a posuzovací škály slouží k získávání informací o vlastnostech, postojích, zájmech apod. Jako všechny uvedené metody mají své výhody a přednosti a také určité nevýhody.

Jaké jsou jejich výhody?

- V první řadě je to snadná a rychlá administrace a také způsob jejich hodnocení.
- Během krátké doby můžeme získat velký počet údajů od mnoha osob, vyhodnocení probíhá většinou pomocí zhotovených šablon a je poměrně rychlé a přesné. Jako všechny psychologické metody mají i své nedostatky.

Jaké jsou jejich nevýhody?

- Nejpodstatnější výhradou vůči dotazníkům je možnost jejich záměrného zkreslení žádoucím směrem, což je označováno termínem *sociální desirabilita* (Shaver, 1977). Průměrně inteligentní osoba brzy přijde na princip otázek a může své odpovědi v tomto směru ovlivňovat. V tomto smyslu mohou dotazníky podávat nepravdivé odpovědi, které, jak subjekt věří, se mohou setkat se souhlasem okolí, o kterých si myslí, že budou akceptovatelné.
- Jako další problém se uvádí to, že dotazníky nehodnotí opravdu to, jaká osoba je, ale to, jak se ona sama vidí nebo dokonce jak by sama sebe vidět chtěla. Problematikou je i schematičnost odpovědí (viz. ukázky typů otázek a škál).

5.2 Sociometrie

Specifickou dotazníkovou metodou je **sociometrický dotazník**. Sociometrie je považována za *metodu měření neformálních vztahů v malých skupinách*. Tyto vzájemné vztahy jsou sledovány z pohledu *preferování, odmítání či lhostejnosti k jiným členům skupiny*.

Pojem sociometrie je spojen se jménem amerického psychiatra *Morena*, který v ní neviděl jen sociálně psychologický výzkumný postup, nýbrž také *terapeutické aspekty*. Sociometrická metoda je pro něho J. L. Moreno spjata se skupinovou terapií (psychodrama) a skupinovou dynamikou (vztahy ve skupině).

Průvodce studiem



Možná vás bude zajímat, že *Jacob Levy Moreno* shromažďoval ve vídeňském parku skupiny dětí, s nimiž hrál improvizované divadlo na různé náměty, později v takových pokusech pracoval s prostitutkami a za války s uprchlíky. Říká, že svět se může vyléčit ze svých sociálních a osobních těžkostí novým utvářením skupin. Jeho skupinové psychoterapeutické aktivity podněcují v člověku dva principy, *spontánnost a tvořivost*.

Podle Morena je základním jevem skupinové interakce **přitažlivost a odpudivost** mezi jednotlivými členy skupiny. Vztahy ve skupině se v podstatě vyčerpávají v dimenzích sympatie, antipatie a indiference.

Ve svých výzkumech vyvinul celou sérii diagnostických metod, především techniku *sociometrického testu a měření* (Kratochvíl, 1997).

Důležitá pasáž textu



Podstata sociometrického měření spočívá v tom, že *každý člen skupiny je písemně nebo ústně dotázán, koho by si přál za partnera pro určitý úkol nebo koho by odmítl*.

Základním principem sociometrie je tedy vybírání či odmítání jiných, které je založeno na citovém vztahu k těmto vybíraným osobám. V nejjednodušším pojetí má toto měření zjišťovat **kladné a záporné vztahy uvnitř skupiny**. Je známo z praktických výzkumů, že **rejekce** (odvržení, odmítání) ve skupině přináší často psychologické problémy. Většina dotázaných sice ví, koho za partnera nechce, ale přesto má nechuť toto uvést i v tom případě, že jde o utajenou volbu. Odmítání druhého bývá v rozporu s představou „sociální korektnosti“ (Papica, 1974).

Úkolem jednotlivé osoby je provést pozitivní nebo negativní výběr osob dané skupiny vzhledem k určitým kritériím. **Kritéria dotazování** jsou dána zpravidla činností, kterou členové skupiny vykonávají a má pro ně jasný význam. Sociometrické kritérium představuje určitou společenskou situaci, které se účastní všichni členové skupiny. Pro dotazovaného vystupuje kritérium ve formě otázky: *S kým bys chtěl sedět v jedné lavici?*

Kritéria dotazování

Při volbě kritérií by mělo být využito situací dobře známých všem členům skupiny a situací silně sycených mezilidskými vztahy. Minimálně by mělo být využíváno kritérií náhodných, zvláště pak takových, která jsou spojena s činností jen některých členů skupiny. Pokud jsou užívána nereálná kritéria, například vybrat si společníka na cestu vesmírem, mají odhalit postavení některých členů skupiny, kteří mohou mít ve skupině významné postavení nebo odhalují mimořádnou vazbu k těmto členům (Šimíčková-Čížková, 2004).

Příklad



- Kritérium spolupráce: *S kým byste chtěl spolupracovat? S kým ze třídy bys chtěl společně řešit úkol z matematiky?*
- Jinými kritérii mohou být relaxační činnosti se členy skupiny: *S kým byste chtěl jet na dovolenou? Koho ze třídy bys pozval na oslavu svých narozenin? S kým bys chtěl trávit prázdniny?*
- Další kritéria se mohou vztahovat k mimořádným situacím: *Koho byste si vzal s sebou k záchraně lidí postižených povodní? S kým ze třídy bys chtěl být na pustém ostrově?*

Podle původních Morenových požadavků by měl být subjektům dovolen neomezený počet výběrů nebo rejekcí. Tato podmínka bývá ale často modifikovaná „omezením výběru“ a to hlavně proto, aby se zjednodušilo vyhodnocení sociometrických údajů.

Omezený či neomezený výběr?

5.2.1 Otázka motivace sociometrických voleb

Moreno sesbíral velké množství sociometrického materiálu ze škol různého stupně, na jehož základě se pokusil určit sociometrickou strukturu odpovídající vývojovým etapám. Položil si následující otázky:

- *Které proměnné mohou sloužit k predikci (předpovědi) sociometrických konfigurací (seskupení, uspořádání)?*
- *Ovlivňuje věk, inteligence nebo vzdělání sociometrické volby ve skupině?*

Hledání odpovědi na tyto otázky vede k *objasnění problému motivace sociometrických voleb*. Chápeme-li sociometrické volby jako projevy hodnocení druhých (ale i sebe), je tato schopnost hodnocení podmíněna **věkem**. Většinou se uvádí jako dolní hranice období před vstupem do školy. Co bylo zjištěno?

- Stabilita výběrů roste s věkem, ale také s délkou existence skupiny.
- S věkem také vzrůstá integrace skupiny, což Moreno dokládá poklesem počtu izolovaných jedinců a růstem vzájemných výběrů.
- Také bylo potvrzeno, že v sexuálně smíšených dětských skupinách klesá s narůstajícím věkem počet heterosexuálních výběrů. Zatímco děti přibližně do sedmi let nečiní při volbě partnera žádný rozdíl mezi chlapci a děvčaty, v období od devíti až desíti let tvoří chlapci a děvčata téměř plně oddělené podskupiny, které se dokonce vzájemně odmítají.
- Podle Morenových údajů zlom nastává v pubertě, kdy opět narůstá počet sexuálně smíšených výběrů.

V sociometrickém výzkumu mohou být subjekti požádáni, aby vysvětlili, **proč vybrali či odmítli tu či onu osobu**, mají tedy vysvětlit motivaci svého výběru. Opět zde hraje důležitou roli **věk**. Co bylo zjištěno?

- Potvrdilo se, že u mladších dětí v motivaci volby převládá *prostorová blízkost* (například s kým sedí, s kým chodí stejnou cestou do školy, bydlí ve stejném domě), nebo nějaká *konkrétní situace*.
- *Rejekce jsou v mladším školním věku velice výrazné*, jsou mnohem diferencovanější než preference. Je možné to vysvětlit tím, že negativní zážitky jsou v tomto věku velmi časté a vzájemné vztahy jsou nestabilní.

Vedle těchto uvedených faktorů, které ustupují s přibývajícím věkem, lze obecně mluvit o dvou skupinách motivů, které ovlivňují sociometrický výběr. Jde o faktory **osobnostní a sociální**.

- V prvním případě může jít například o *charakterové vlastnosti* (četnost, spolehlivost, veselá povaha), o *školní chování* (úspěch neúspěch).
- Ve druhém například o *společné zájmy* (sport, šachy), *solidaritě v obtížných situacích* (chápu tě, cítím s tebou, souhlasím), *kooperaci* (pomoc při učení, spolupráce) a *zodpovědnost*.

Z Morenovské sociometrie pochází také nejznámější **popis rolí ve skupině**. Jde o dvě vůdcovské role (co do schopnosti a co do oblíbenosti) a roli černé ovce. Role vůdce ve smyslu schopnosti vedení se většinou nekryje s rolí vůdce ve smyslu nepopulárnějšího a nejoblíbenějšího člena skupiny, nazývaného též „hvězda“. Vůdce bývá zpravidla schopný, inteligentní, racionální, pracovitý, spolehlivý, obětavý, aktivní a jistý. Jako hvězdy bývají voleny osoby společenské, veselé, zábavné, nekonfliktní a srdečné. Černá ovce je člen pro ostatní nepřitažlivý, lhostejný, nesympatický či odmítaný (Kratochvíl, 1995).

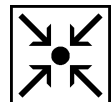
5.2.2 Některé způsoby zpracování sociometrických dat

Sociometrickým testem získáme údaje o tom, kdo koho volí či odmítá pro určitou situaci či činnost. Tyto údaje jsou většinou málo přehledné, proto je nutno je dále zpracovat. Jedním z možných zpracování je **sociometrická matice a sociogram**.

Maticová analýza je základní formou zpracování sociometrických dat. Tvoří ji v podstatě zápis výsledků šetření do tabulky. Do řádků tabulky zanášíme provedené výběry. Pokud dotazovaní zaznamenávali také pořadí preference, zapisujeme do řádků pořadí výběru. Většinou se používá pro pozitivní označení + a pro negativní -. Ve sloupcích obdržíme výběry orientované k osobám uvedeným na začátku řádku. Dolní a krajní část tabulky slouží k provedení sumačních výsledků. Nepředpokládá se, že by jedinec volil sám sebe. Z tohoto důvodu se diagonála matice proškrtává. Zakroužkováním lze označit provedené vzájemné kladné volby.

Maticová
analýza

Příklad



Sociometrická matice (Chráska, 2007). Po okrajích sociometrické matice jsou uvedeny součty obdržných a odevzdaných voleb ve skupině. Tyto údaje ve spodní části tabulky charakterizují sociometrický status jednotlivých respondentů.

	A	B	C	D	E	F	G	H	Odevzdané volby		
									+	-	Σ
A	X	+	-	-		+			2	2	4
B	+	X	-		+	+			3	1	4
C	-	+	X			+	+	+	4	1	5
D	+	-	-	X		-	-		1	4	5
E	+	+			X	+		+	4	0	4
F	+	-			+	X	+		3	1	4
G	+	+	+				X		3	0	3
H	-	+			+			X	2	1	3
+	5	5	1	0	3	4	2	2	22		
Obdržené volby	-	2	2	3	1	0	1	1	0	10	
Σ	7	7	4	1	3	5	3	2			32

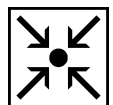
Ze sociometrické matice vyčteme základní informace:

- Kdo koho volil, zda pozitivně či negativně, kolik provedl voleb a zda jeho volby byly opětovány.
- Kdo kým byl volen, kolika osobami.
- Kolik výběrů bylo provedeno v rámci skupiny, jakého charakteru a jaké volby převažují.

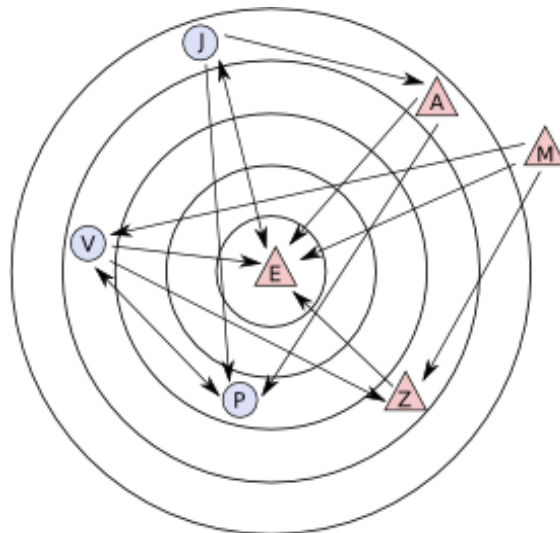
Nejčastěji užívaným způsobem prezentace sociometrických dat je jejich uspořádání do grafické Sociogram podoby, tedy konstrukce tzv. **sociogramu**. Sociogramy jsou vlastně jakýmsi „mapami“ neformálních vztahů ve skupině. Existuje celá řada variant jejich konstrukce, uvedeme si pro ilustraci jen některé z nich.

Mezi nejjednodušší sociogram patří *sociogram kruhový*. Při jeho konstrukci znázorňujeme jednotlivé členy skupiny pomocí kroužků po obvodu kružnice a volby mezi nimi šipkami uvnitř kruhu.

Příklad



Kruhový sociogram (Chráška, 2007).



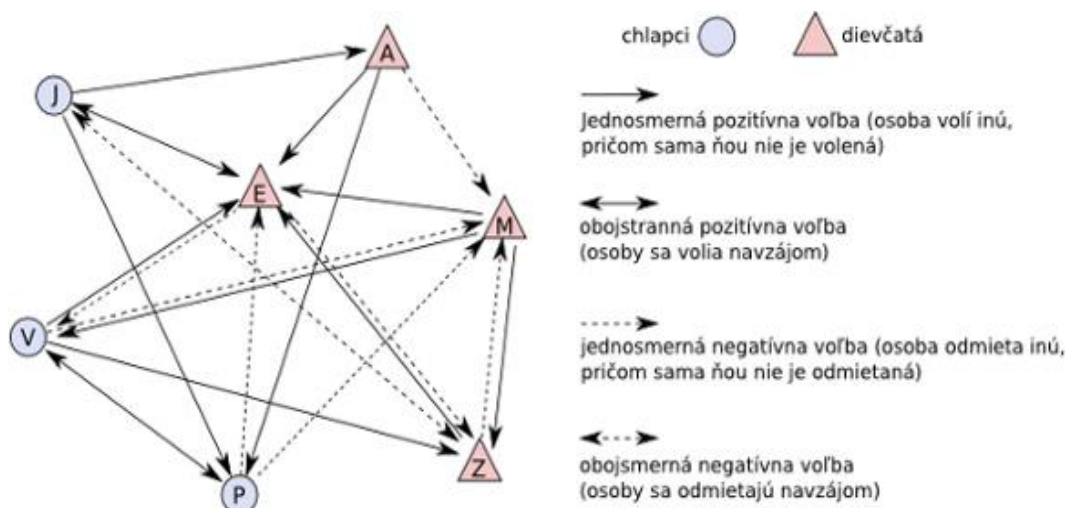
Princip provedení klasického sociogramu spočívá v tom, že každému členu skupiny přiřadíme symbol a zaznamenáváme volby, které realizoval.

- Osoby mužského pohlaví se značí například trojúhelníkem, osoby ženského pohlaví kruhem.
- Jednotlivé členy skupiny od sebe odlišíme tím, že do zvoleného výchozího místa (geometrického tvaru) napíšeme monogram člena nebo pořadové číslo, jež jsme mu předem přiřadili.
- Postupně si zakreslíme všechny členy skupiny a šipkami zaznamenáváme jejich výběry (volby).
- Při konstrukci sociogramu se zpravidla jednostranný kladný výběr znázorňuje plnou čarou se šipkou, která označuje směr výběru. Negativní výběry přerušovanou čarou se šipkou. Rozlišení by mohlo být i barevné.
- Vzájemný pozitivní výběr se označí zdvojenou plnou čarou se šipkami na obou jejích koncích a vzájemný negativní výběr přerušovanou čarou se šipkami na obou koncích. Vzájemné výběry se někdy zobrazují pouze jednoduchou, tedy nezdojenou čarou, reciprocitu výběru vystihují šipky na obou koncích.

Příklad



Schéma neuspořádaného sociogramu (Petrusek, 1969).

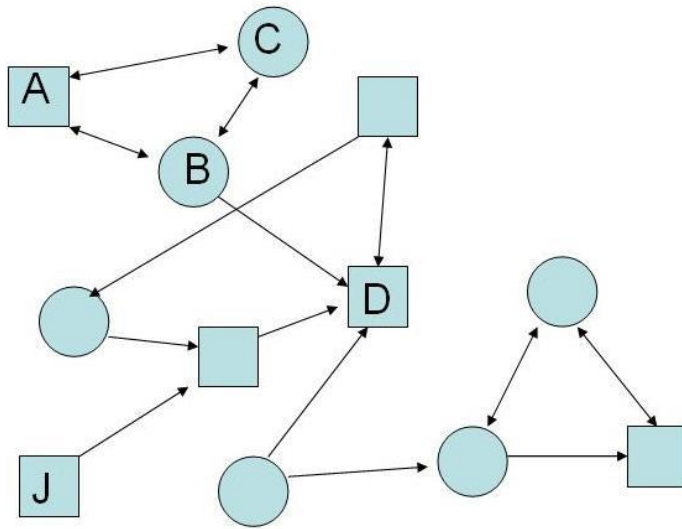


I když se hovořívá o neuspořádaném sociogramu, dbá se obvykle na racionální umístění zobrazovaných osob a to tak, že osoby, které se vybírají vzájemně, situujeme do sociogramu blíže sobě a snažíme se, aby spojnice mezi symboly individuů se protínaly co nejméně, viz. i další příklad (Petrušek, 1969; Chráska, 2007).

Příklad



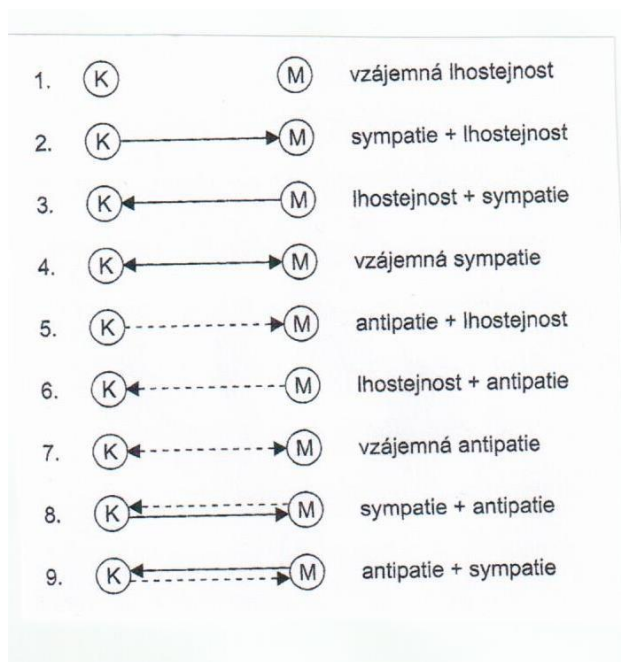
Sociogram - kroužky označují muže, čtverečky ženy, šipky označují směr vztahu.



Zdroj: https://cs.wikipedia.org/wiki/Sociogram#/media/File:Sociogramme_JS.JPG

Mezi dvěma jedinci skupiny je možno spatřit celkem 9 možných vztahů složených ze vzájemných sympatií, antipatií či lhostejnosti (Chráska, 2007).

Volba mezi
dvěma jedinci



5.2.3 Sociometrie ve škole

Škola a školní třída představuje vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí dítěte, protože rozšiřuje jeho sociální život o společenskou dimenzi. Je to sociální prostředí, do kterého dítě vstupuje prvním dnem své povinné školní docházky. Dítě ve třídě tráví spoustu produktivního času ve společnosti spolupracujících spolužáků i konkurentů (spolužáků), učitelů, popř. jiných zaměstnanců školy. Kromě získávání nových vědomostí zde společensky vospívá, roste a zraje. Školní třída je místo, kde se vrstevníci setkávají a vytváří se mezi nimi vztahy (Řezáč, 1998; Matějček, 2000).

Jak je známo, většina skupin všech velikostí má tendenci se dělit na *menší podskupiny*. Každá takováto podskupina si vytvoří vlastní normy a členství v ní začne záviset na jejich uznávání. *Čím je významné členství v podskupině?*

- Členství v podskupině jejím členům poskytuje pocit bezpečí, sounáležitosti a společenského přijetí, čímž uspokojuje základní lidskou potřebu. Podskupiny ve třídě
- Dítě v takovéto podskupině se snaží vyrovnat ostatním členům, pociťuje prestiž tohoto členství.
- Děti, které se do některé z podskupin, vytvořené ve školní třídě, nezařadí, se mohou cítit izolovaně a uvědomují si své sociální nedostatky.
- Děti mají sklon vytvářet svůj sociální okruh s těmi, kteří s nimi sdílejí jejich vlastní pohled na život a s těmi, kteří pocházejí z podobného prostředí jako ony samy.
- Vliv na toto sdružování mají samozřejmě i zájmy a postoje dětí.

Sociometrie, jak už bylo řečeno, je založena na pozitivních výběrech a odmítání mezi členy malé skupiny. Je metodou, pomocí které můžeme diagnostikovat *neformální strukturu třídy*. Jaké jsou nejčastější definované role? (Fontana, 2010). Neformální struktura třídy

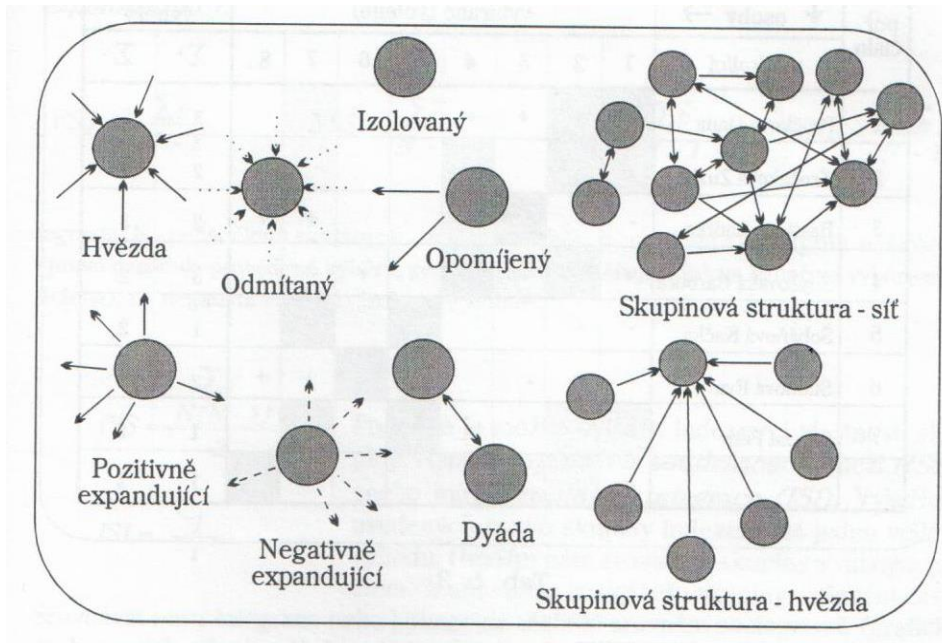
- **Sociometrická hvězda** (vůdce) je jedinec sympatický a přitažlivý pro větší část dané skupiny. Jedná se o osobu, která obdržela největší počet pozitivních voleb. Má nejvyšší neformální autoritu, ale nemusí být zároveň nejoblíbenější, protože to záleží na kritériích volby. Tyto děti jsou ohleduplné nejen k sobě, ale také k druhým, vzbuzují u druhých důvěru, jsou mírumilovné, nekonfliktní. Dokážou se ostatních zastat, povzbudit je a být jim oporou. Vyznačují se tím, že jsou společenské, zábavné a v určitých oblastech vynikají nad ostatními. Bývají velmi inteligentní, nadané, aktivní a zábavné. Na jejich postavení se mnohdy podílí i přitažlivý zevnějšek, charisma, prestiž. Psychologové zjistili, že existuje vysoká pozitivní korelace mezi prestiží a inteligencí hvězdy.
- **Černá ovce** (antihvězda) je odmítaný jedinec, který obdržel především negativní hlasy. Je neoblíbený, nepřijatý kolektivem třídy.
- **Šedivá myš** (opomíjený) je jedinec, který nedostává hlasy, sám však dává zejména hlasy pozitivní.
- **Ježek** (negativně expandující) je jedinec, který vyjadřuje převážně negativní hlasy vůči ostatním.
- **Outsider** je jedinec, který hodně volí, ale je málo volen a vcelku je odmítán. Vykazuje malou sociální interakci. Nevyhledává kontakt, zejména však není ostatními vyhledáván. Hraje ve třídě podřízenou roli.
- **Izolát** je osoba, která v této pozici nevolí nikoho a ani není nikým zvolena. Žije izolovaně na okraji třídy, nezajímá se o její život, a ta ho ignoruje. Jsou neoblíbené a členové jednotlivých podskupin se jim vyhýbají. Často trpí pocitem osamělosti (až deprese), což může přetrvávat po celý život.
- **Sedá eminence** představuje osobu v pozadí. Sama volí hvězdu a je hvězdou také volena, ale jinak je od skupiny izolována. Jedinec na této pozici bývá nepříliš nápadný, ale prostřednictvím hvězdy může život skupiny velmi ovlivnit.
- **Ambivalentní jedinec** je komplikovaný, má velký počet obdržených voleb a to jak pozitivních, tak i negativních.

Struktura grafického zobrazení postavení žáka ve školní třídě nám umožní například změnit přístup k žákovi a porozumět jeho zvláštnostem v sociálních interakcích. Na postavení, pozici žáka ve skupině často závisí jeho úspěchy v učení a spokojenost ve škole.

Příklad



Struktura grafického zobrazení postavení jedince ve skupině (Řezáč, 1998).



Je přirozené, že ve školní třídě se děti navzájem sblíží, utvoří různé přátelské dvojice, podskupiny a pravděpodobně vzniknou i nepřátelské vztahy. Učitel, který chce děti blíže poznat, vhodně na ně působit, vychovávat je a motivovat ke vzdělávání, by měl získat dostatečné vědomosti a dovednosti tyto vzájemné vazby a jevy diagnostikovat. Výsledky diagnostického šetření jsou pro učitele velmi užitečné a měly by být vždy spojovány s určitou intervencí ve třídě. Při čem mohou být nápomocny?

Význam pro fungování třídy

- Při formování třídního kolektivu a při sledování proměn vztahů ve třídě.
- Při motivaci dětí k výuce, při podpoře slabších dětí.
- Při prevenci krizových situací a sociálně patologických jevů (agresivita, šikana, záškoláctví, krádeže apod.).
- Při sledování vytváření podskupin a při případném odstranění nežádoucích podskupin.
- Při znovuzačleňování sociálně odmítaných, přehlížených či izolovaných dětí.
- Jsou oporou při zařazování nových žáků do třídního kolektivu.

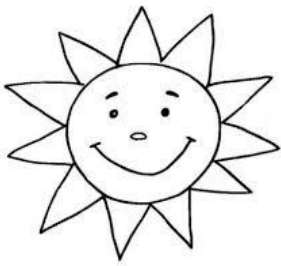
Poznání neformálního řádu třídy (kvalita a dynamika vztahů) je důležitým předpokladem pro její fungování (Kolář, 2012). Pro menší děti je osvědčené při zjišťování vztahů ve třídě zvolit tzv. obrázkové znázornění otázek (je nutné vždy doplnit rozhovorem).

Příklad



Kdo ze třídy je tvůj kamarád?

Kdo ze třídy není tvůj kamarád?



Moreno zformuloval 6 základních pravidel pro konstrukci sociometrického testu:

Konstrukce
sociometrické
ho testu

1. hranice sociální skupiny musí být přesně vymezeny (např. školní třída),
2. každý člen má neomezený počet výběrů,
3. kritérium výběru (pozitivní i negativní volby) musí být jednoznačně určeno,
4. výsledky vždy využít s určitými opatřeními týkajícími se restrukturalace zkoumané skupiny,
5. jednotliví členové nemají vědět o výběrech, které provedli ostatní,
6. otázky v testu mají být jasné a srozumitelné pro všechny.

Sociometrie je v současné době některými autory označována za jednu z vysoce užitečných technik, díky níž lze získat informace o emočních vztazích ve skupině. Je jednou z mála sociálně psychologických metod, která je přístupna každému učiteli či vychovateli. Výhodou metody bývá její časová nenáročnost a rovněž možnost opakování v promyšlených časových intervalech může být přínosné (např. při srovnávání skupinové charakteristiky třídy v průběhu jejího vývoje nebo při změnách soudržnosti třídy, skupiny, podskupiny) (Musil, 2003; Řezáč, 1998).

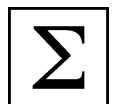
Úkol nebo cvičení



Vytvořte si, jen sami pro sebe, **sociogram vaší rodiny**. Možná se vám objeví zajímavé souvislosti a vysvětlí či objasní se mnohé problémy a nevyjasněné vztahy.



Shrnutí



- Dotazníky jsou psychologické metody založené na *subjektivní výpovědi* osoby o jejich vlastnostech, pocitech, postojích, názorech, zájmech, způsobech reagování v nejrůznějších situacích, také o tělesném zdraví a některých psychopatologických symptomech apod. Princip dotazníku je založen na *introspekci*, protože odpovědi jsou závislé na vnitřních poznatcích o sobě. Dotazník je způsob psaného řízeného rozhovoru.

- Otázky v dotazníku mohou být **uzavřené, otevřené a škálové**. *Uzavřené otázky* jsou buď alternativní (ANO - NE) nebo výběrové (kdy z navrženého seznamu více odpovědí je vybírána pouze jedna). *Otevřené otázky* v dotazníku dávají odpovědím dotazovaného širší vztahový rámec. Kladou málo omezení na odpovědi, mohou ukázat na důležité vztahy a souvislosti. Umožňují podnítit spolupráci a dosáhnout kontaktu tazatele s respondentem.
- Na podobném principu jako dotazníky fungují **posuzovací stupnice**, které mohou být založeny stejně jako dotazníky na *subjektivním sebehodnocení* nebo se může jednat o *hodnocení druhých*.
- Specifickou dotazníkovou metodou je **sociometrický dotazník**. Pojem sociometrie je spojen se jménem amerického psychiatra *Morena*. Sociometrie je považována za *metodu měření neformálních vztahů v malých skupinách*. Podstata sociometrického měření spočívá v tom, že každý člen skupiny je písemně nebo ústně dotázán, koho by si přál za partnera pro určitý úkol nebo koho by odmítl. Základním principem sociometrie je tedy *vybírání či odmítání jiných*, které je založeno na citovém vztahu k těmto vybíraným osobám. V nejjednodušším pojetí má toto měření zjišťovat kladné a záporné vztahy uvnitř skupiny. Jedním z možných zpracování je **sociometrická matice a sociogram**.
- Je přirozené, že ve školní třídě se děti navzájem sblíží, utvoří různé přátelské dvojice, podskupiny a pravděpodobně vzniknou i nepřátelské vztahy. Učitel, který chce děti blíže poznat, vhodně na ně působit, vychovávat je a motivovat ke vzdělávání, by měl získat dostatečné vědomosti a dovednosti tyto vzájemné vazby a jevy diagnostikovat. Ve školní třídě nám pomůže sociometrické měření **diagnostikovat neformální strukturu třídy**.



6 Projektivní metody

Psychika člověka tvoří jednotu s jeho činností což znamená, že duševní život se projevuje i v produktech, které člověk v průběhu činnosti vytvořil. Mohou to být dopisy, deníky, fotografie, ale také výsledky hry se stavebnicí, výtvary z papíru, písku či jiných materiálů, kreslené produkty apod. Výtvary mohou mít formu *verbální a neverbální*. Analýza produktů může být cenným zdrojem informací o zkoumané osobě. Zvláště v dětské diagnostice má své nezastupitelné místo a poskytuje mnohdy informace, které jinými objektivními metodami nelze získat.

Projektivní metody získaly svůj název od slova *projekce*, kdy zkoumaný jedinec promítá do testové situace své osobní prožitky. Vycházejí z předpokladu, že při zadání, které je záměrně neurčité, neukončené, má člověk tendenci reagovat spontánně a vidět nebo vkládat do zadání smysl, který je mu osobně blízký. Do svých odpovědí pak promítá své vlastní představy o daném jevu, své osobní přesvědčení a postoje, názory, které by při přímém dotazování nedovedl formulovat. *Projektivní mechanismus*, což je obecně platný fenomén při percepci, se projevuje v každém testovém materiálu, nejzřetelněji však v takovém, který je málo organizován. Schopnost projekce mají jak děti, tak dospělí.

Projekce -
promítání

6.1 Projektivní metody a děti

Projektivní metody je možno klasifikovat podle podnětového materiálu funkčního užití zkoušky. Lindsey (in Šimíčková-Čížková, 2004) klasifikuje tyto metody podle způsobu reakcí na podnětovou situaci:

- Konstruktivní techniky
- Expresivní metody
- Metody založené na výběru a řazení
- Doplnovací techniky
- Asociační techniky

Konstruktivní techniky spočívají v tom, že dítě sestavuje nový smysluplný celek (např. povídku podle obrázku, mozaiku ze skládanek apod.). Patří zde například *Test tematické apercepce* (TAT), kde pokusná osoba má podle předloženého obrázku s navrženým námětem vykonstruovat povídku.

Ke každému obrázku má vyprávět příběh, z něhož vyplývá, jak k této scéně došlo, co představuje a jak skončí. Interpretace imaginativních povídek se zakládá na předpokladu, že osoba se identifikuje s hrdinou. Některé obrázky jsou určeny chlapcům, některé děvčatům.

Expresivní metody spočívají v tom, že dítě je vystaveno podnětové situaci, v níž se má spontánně vyjádřit například kresbou, malbou, modelováním, psychodramatem. Kresba a malování představuje často užívanou projektivní techniku i terapeutický prostředek. Propracovaná je *kresba lidské postavy* (Goodenoughová), *kresba stromu* (Koch) a *kresba rodiny a začarované rodiny* (Matějček, Strohbachová).

Metody založené na výběru a řazení spočívají v tom, že dítě vybírá nebo strukturuje jednotlivé prvky do podnětového pole. Reprezentantem v této kategorii je *Test rodinných vztahů*. Jde o přechodnou formu mezi dotazníkem a projektivním testem. Dítě dostane ke hře figurky načrtnuté na kartonovém papíru, které se dají identifikovat s jednotlivými členy rodiny, včetně dítěte. Jeden obrázek s odvrácenou tváří představuje „nikoho“. U každé obrazové figurky je připojena schránka s odpovědí na otázky psychologa, který podá dítěti dopis, kde je napsáno například: „Tato osoba je v rodině velmi milá“. Dítě má dát vzkaz do schránky tomu v rodině, komu patří. Test je přínosný tím, že má normativní hodnocení, čímž umožňuje objektivnější přístup k interpretaci výsledků.

Test světa je metoda určená pro děti již od dvou let, dá se využít i u dospívajících. Materiál je tvořen miniaturními hračkami, jako jsou loutky, domy, stromy, zvířata apod. Úkolem dítěte je postavit „svůj svět“. Test zachycuje emoční svět dětí, jejich představivost, sociální vztahy, přání, oblasti konfliktů apod.

Doplňovací techniky spočívají v tom, že dítě doplňuje nějakou podnětovou situaci, např. povídku, větu. V této skupině metod patří mezi nejpoužívanější *Nedokončené věty*. Lze je snadno přizpůsobit, obměňovat vzhledem ke sledované situaci či problému. Děti jsou předkládány začátky vět k doplnění podle vlastního nápadu. Příklady větných začátků mohou vypadat takto:

- Myslím, že maminka většinou...
- Tatínkové někdy...
- Moje učitelka...
- Byl(a) bych moc šťastný(á), kdybych...
-

Asociační techniky spočívají v tom, že dítě má reagovat na podnětovou situaci prvním slovem nebo představou, která ho napadne. Nejznámější je v této kategorii *Rorschachův test inkoustových skvrn*. Je velmi rozšířen především v diagnostice duševních poruch. Podstatou je výpověď o tom, co v člověku černobílé a barevné skvrny vyvolávají, jaké konkrétnosti mu připomínají.

Můžeme zde zařadit i Projektivní interview, kdy se dítěte ptáme například na Tři přání. Taské může být dítě vybídnuo, aby se vžilo do role kouzelníka (chlapci) nebo pohádkové víly (děvčata), tedy osoby neomezeně mocné. Dítě tak může libovolně vytvářet a přetvářet svůj svět.

Projektivní metody mají své nezastupitelné místo v psychologické diagnostice.

Výhody a nevýhody

Jaké jsou jejich výhody?

- Přispívají k navození kooperativního kontaktu s dítětem.
- Lákové úkoly provokují dětskou tvořivost a imaginativní produkci.
- Významný je terapeutický aspekt metod.
- Umožňují projevit nevědomé složky motivace.

Jaké jsou jejich nevýhody?

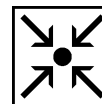
- Náročnost interpretace

6.2 Výtvarná činnost a dětská kresba

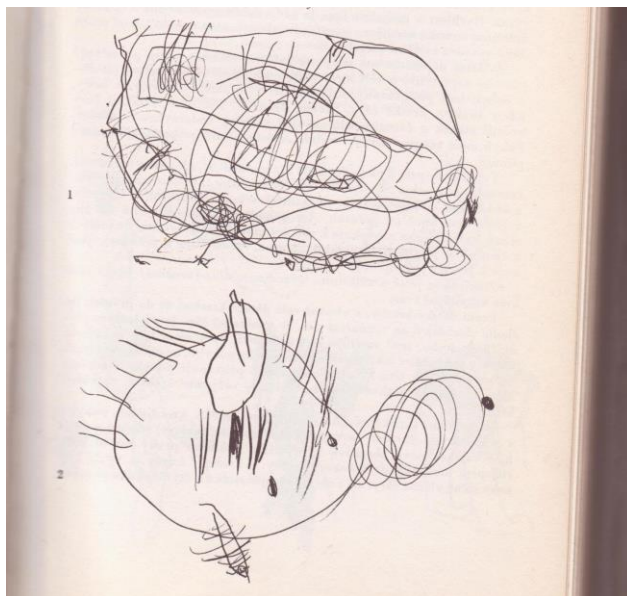
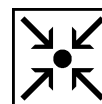
Výtvarná činnost vedle hry a pohybu patří mezi základní spontánní aktivity dětí. Hluboký pedagogický zájem věnoval dětským výtvarným činnostem až *J. A. Komenský*. Zdůrazňoval význam výtvarné činnosti, která má vést dítě k uskutečňování jeho tělesných a zejména duchovních potřeb. Komenského cílem bylo spojit vlastní „sua sponte“ dětskou aktivitu se smyslovým poznáním světa a duchovní harmonií. V Informatoriu školy mateřské dokonce praví, že: „*děti také do malířství a písáštvi zavozovány býti mají..., a to třeba hned v třetím nebo čtvrtém roku...jmenovitě dáváním jim do ruky křídly (neb uhle u chudších), a tím aby sobě punkty, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělali, jak chtějí...*“ (Uždil, 1984).

Kresba nám pomůže odhalit vnitřní svět dítěte a nabízí alternativní řeč, neverbální a symbolickou komunikaci. Podle Uždila (1984) se počátky dětské výtvarné "řeči" podobají řeči mluvené. Rané dětské "čáranice" tak mohou souviset s dětským žvatláním, rozvoj plně zformovaného zobrazení s rozvojem řeči. První čáranice jsou svědectvím prostého potěšení vyrobit něco viditelného tam, kde před tím nic nebylo, zanechat po sobě nějakou stopu. Většinou nemají žádný obsah, dítě projevuje radost z pohybu (Read, 1967; Uždil, 1984; Davido, 2008).

Čáranice

Příklad

Čáranice (děvče, 2 roky, 9 měsíců). Vyspělá čáranice, kde je možno vidět několik druhů grafických pohybů - ovál, plynulá linka, krátké škrtnutí, tečky. Pohyb ruky se soustředil na danou plochu, nikde ji nepřekračuje (Uždil, 1974).

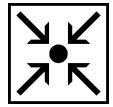
**Příklad**

Čáranice (chlapec 3 roky 2 měsíce) vyjadřující radost z pohybu a barev. Motorika vyspělá, chlapec již respektuje hranice psací plochy (zdroj vlastní).



Z čáranic vznikají první uzavřené tvary, které bývají často základem pro kresbu postavy.

Příklad



První náznak „postavy“ v čáranici (děvče 2 roky, 7 měsíců). V čáranicích vznikají první uzavřené tvary - ovály, náznaky kruhů, které jsou základem pro kresbu postavy (zdroj vlastní).



6.2.1 Kresba postavy

Test se používá pro diagnostiku dětí od 3,5 do 11 let. Může být zadáván skupinově i individuálně (což je nejvhodnější forma pro děti předškolního a mladšího školního věku).

Jak zní zadání testu?

- „Chtěl bych, abys mi na tento papír nakreslil obrázek pána. Nakresli obrázek tak, jak nejlépe dovedeš. Máš na to dost času, pracuj, jak nejlépe umíš“.

Kresba se standardně provádí obyčejnou tužkou na arch papíru velikosti A4 (Vágnerová, 2001). Během kreslení je vhodné sledovat chování a postup dítěte a případně si dělat poznámky. Po dokončení kresby bychom měli dítě nechat, aby se ke svému výtvaru vyjádřilo (Šturma, Vágnerová, 1982).

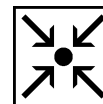
Vývoj kresby postavy

Děti jsou antropocentrické, proto je zpočátku zajímá především člověk a všechno s ním spojené. Lidská postava se tak stává nejčastějším a nejoblíbenějším tématem dětské kresby. Kresba člověka je ovlivněna sebepojetím dítěte a jeho představami o lidském těle. Podle Uždila (1974) je lidské tělo „jediná část světa, jež může být zároveň pociťována zevnitř i vnímána zvenčí“.

První zobrazení lidské postavy se vyskytuje v kresbách dětí mezi jejich třetím a čtvrtým rokem. Tato kresba je označována jako **hlavonožec**. Jeho hlava je znázorněna oválem, do kterého dítě vkresluje všechny významné lidské znaky, zahrnující především ústa a oči. K hlavě jsou připojeny většinou dvě vertikální čáry, které označují nohy. Hlavonožec

Kresba hlavonožce se postupně zlepšuje. Děti mu dokreslují další lidské znaky, například nos a vlasy. Později jsou znázorněny ruce, které jsou připojeny k hlavě. Trup je nakreslen poměrně pozdě, protože ho malé děti nepovažují za důležitý.

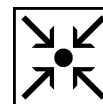
Příklad



Hlavonožec (děvče 2 roky, 10 měsíců). Vyspělí hlavonožci (znaky v obličejí), kterými děvče znázornilo své rodiče (zdroj vlastní).



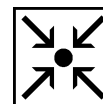
Příklad



Vyspělí hlavonožci (děvče 3 roky). Končetiny vycházejí z trupu, náznak prstů, znaky v obličejí, jeden hlavonožec dokonce uši (zdroj vlastní).



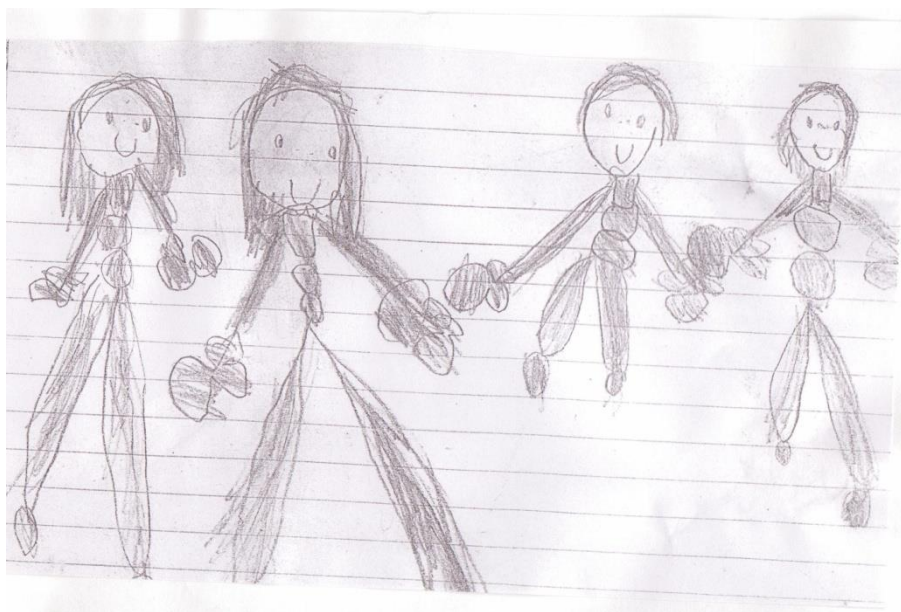
Okolo pátého roku dítěte dochází ke změně ve znázornění lidské postavy. Dítě přestává znázorňovat ^{Pět let} lineárně. Jeho kresby se stávají **dvojdimenzionální** a plošné. V kresbě je charakteristická disproporce ve znázornění trupu, hlavy a končetin. Hlava často bývá z celé postavy nakreslena největší, protože je dětmi považována za nejdůležitější.

Příklad

Přechod mezi jednodimenzionální a dvojdimenzionální kresbou postavy (děvče, 4 roky 10 měsíců) (zdroj vlastní).

**Příklad**

Kresba postav - moje rodina (děvče, 4 roky 11 měsíců). Dvojdimenzionální postava, trup z oválů, hlava spojená s trupem, proporce hlavy, trupu a končetin nejsou v souladu, vlasy po obvodu hlavy (zdroj vlastní).



Kresba lidské postavy se kolem šesti let výrazně vyvíjí. Formální znaky a proporce postavy se zdokonalují. Postava je členěna naprosto zřetelně. Kresbu lze označit za „montovanou“, protože děti kreslí jednotlivé části, které následně spojují. Nakreslená postava je více detailní, přibývá i oděv. Vlasy jsou zobrazeny převážně po obvodu hlavy. Šest let

Děti ve věku sedmi let jsou schopny nakreslit postavu, jejíž proporce se neustále zpřesňují. Hlavu a trup postavy spojuje krk, který plní funkci mezičlánku. Kresba je více propracovaná, zdokonaluje se oblečení i účes zobrazeného člověka. Sedm let

Kresba postavy, vytvořená dítětem v osmi letech, je typická snahou o přechod do profilu. Zpočátku není profil postavy zcela úspěšný, vzniká tak často profil smíšený. Děti mění techniku kresby, kdy jednou linií vytvarují najednou krk, rameno i paži. Osm let

Příklad



Profilová kresba a znázornění pohybu - dvě postavy (jedna profil), které vedou pejska na provázku (vyjadřuje pohyb). Zdroj vlastní.



Dítě se v devíti letech snaží zachytit v kresbě pohyb. Obličej nakresleného člověka má všechny důležité rysy. Oblečení postavy je více detailní a zdobné. Devět let

Kresba lidské postavy je u dětí ve věku deseti a jedenácti let charakteristická pokusem o stínování, tvarování a zachycení z perspektivy. Vývoj kresby je téměř u konce, dále záleží jen na jedinci, zda se bude v kresebné činnosti zdokonalovat (Plevová, Petrová, 2010). Deset-jedenáct let

Příklad



Kresba postavy (chlapec, 11let), vývoj postavy je ukončen, objevují se správné proporce, stínování, znázornění pohybu, detailní znaky oblečení, kresba je téměř dokonalá (zdroj vlastní).



Vývoj kresby je v tomto věku ukončen, pokud děti nemají nadání, ve většině případů přestávají rády kreslit.

Kreslířská činnost souvisí s vývojem *motorickým a rozumovým*. Z předpokladu, že se v dětské kresbě objevují určité prvky, které jsou typické pro určité vývojové období (viz. vývoj dětské kresby), tedy že děti v určitém věku kreslí zhruba stejným způsobem, vychází řada psychologických testů. Nejznámější je test lidské postavy od autorky *Goodenoughové*, která se domnívá, že tímto testem může zjistit intelektovou úroveň dítěte. Vychází z toho, že **dítě kreslí to, co zná a ne to, co vidí - intelektuální realismus**. Dokonce kreslí i to, co vidět nemůže nebo co ve skutečnosti není. Zdůrazňuje v kresbě ty části, které považuje za nejdůležitější. Právě proto můžeme kresbu považovat za ukazatele vývoje psychomotorických funkcí a za ukazatele vývoje kognitivních funkcí. Kolem desátého roku intelektuální realismus končí, dítě přestává kreslit „to, co zná“ a začíná kreslit „to, co vidí.“

6.2.2 Kresba rodiny

V dětské psychodiagnostice je kresba rodiny jednou z nejoblíbenějších a často užívaných metod. To dokazuje ostatně i mnohaletá práce Z. Matějčka (1986), který zdůrazňuje, že dobrý domov a rodina jsou podmínkou šťastného dětství.



Kresba rodiny prochází třemi stádii vývoje:

Vývoj kresby rodiny

1. **Statické a nediferencované ztvárnění:** děti předškolního věku. Rodinu často zobrazují jako statické figury stojící v řadě. Jediným rozdílem mezi nimi je diferencovanost v jejich velikosti, ovšem i ta může být více, či méně náhodná, nemusí zde jít o žádný projev ať už úmyslné, či neúmyslné tendence. Dítě ještě neumí dobře kreslit, je dost omezeno a to se také samozřejmě promítá do realizací jeho kreslířských úmyslů. Tyto kresby proto nelze hodnotit projektivně.

2. **Statické diferencované ztvárnění:** mladší školáci. Dítě již naznačuje odlišnosti nejen ve velikostech figur, ale rozdíly jsou patrné i v detailech postavy a oblečení, ve zpracování rysů v obličejí. Stejně tak i vzájemná blízkost je nyní záměrem, úmyslem dítěte nakreslit svou rodinu právě tímto způsobem. Taková kresba se už dá hodnotit projektivně, ale je třeba počítat se skutečností, že ještě nemusí poskytovat všechny žádoucí informace.
3. **Dynamické diferencované ztvárnění:** Jedná se o nejvyšší z kvalit v hierarchii ve vývoji kresby. Rozdíly již nejsou pouze ve zpracování jednotlivých figur, ale i ve vzájemné dynamice, v zaměření či aktivitě postav. Tato kresba je nejvhodnější pro kvalitativní diagnostiku. I v tomto případě platí zásada, že získané informace mohou sloužit pouze coby materiál k hypotézám a domněnkám, které mohou dále podněcovat k dalším vyšetřením.

Instrukce ke kresbě:

Instrukce

- Nakresli obrázek, který by vyjadřoval život celé vaší rodiny.
- Nakresli nějakou rodinu.
- Nakresli svoji rodinu.

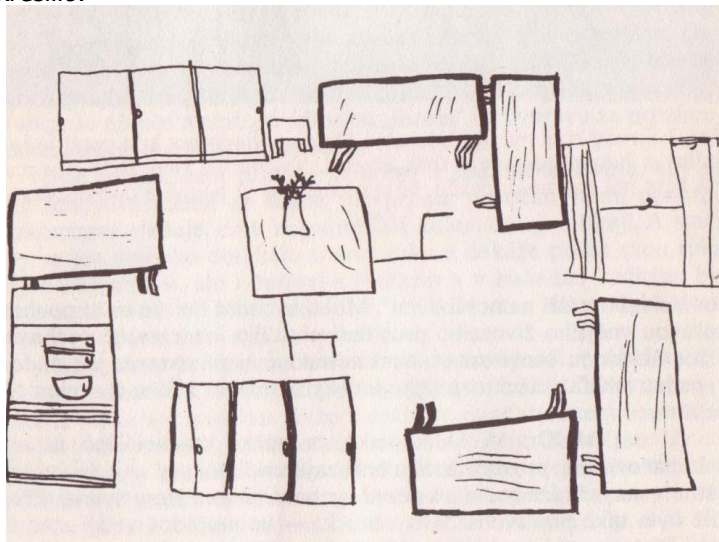
Co se v kresbě může projevit?

- Minulé zkušenosti, které dítě nějakým způsobem ovlivnily.
- Ve způsobu zpracování se projeví i anticipace budoucnosti, resp. přání dítěte, jak by tato situace měla nebo mohla vypadat.
- Postavení dítěte v rodině.
- Vztahy mezi členy rodiny.

Příklad



Kresba rodiny, chlapec z dětského domova, psychická deprivace (Matějček, 1986). Kresba ukazuje nemožnost vytvoření hlubších citových vztahů v prostředí dětského domova, je zcela bez lidí a ani samo dítě se nenakreslilo.



Kresba začarované rodiny

Test kresby začarované rodiny je u dětí oblíbený, zvířata jsou dětem blízká. Lze jej použít při individuálním i skupinovém vyšetření, i když při skupinové administraci jsme ochuzeni o některé informace (např. pozorování dítěte při kresbě, slovní výpovědi dítěte během kreslení apod.).

Instrukce ke kresbě.

Instrukce

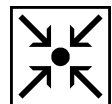
„Nakresli tady rodinu, ale začarovanou do zvířat. Jako kdyby přišel kouzelník a každého z vás začaroval do nějakého zvířete, kterému tak nejlépe odpovídá a nejlépe vyjadřuje jeho povahu“ (Matějček, Strohbachová, 1987).

Zajímavé může být zjištění, jakým způsobem vnímá dítě ostatní členy rodiny, a to vyobrazené do jejich zvířecí podoby podle:

- psychických vlastností a projevů chování zvířete v jejich antropomorfizaci (např. „je často špinavý jako prase“; „pilný jako včela“);
- vnějších viditelných znaků (např. „hezká jako motýl“; „velká jako žirafa“);
- vztahu dítěte k ostatním členům rodiny (např. „pořád mě hlídá – bude pes“; „stará se o nás a je pilná jako včelka“).

Kresba začarované rodiny stimuluje ve větší míře symbolické zpracování prožitků a postojů k vlastní rodině. Způsob proměny jednotlivých postav lze chápat jako určitou symboliku, jejíž význam je zašifrovaný a dítě si jej nemusí uvědomovat. Tímto způsobem je schopné sdělit informaci, kterou by jinak vyjádřit nedovedlo, popřípadě ani nechtělo.

Příklad



Například pro dítě může být obtížné sdělit, že má k matce ambivalentní vztah a že mu na ní něco vadí. Na vědomé úrovni obvykle převládá pozitivní složka postoje a negativní emoce jsou potlačeny. Symbolickým způsobem lze tento postoj vyjádřit bez problémů, dítě nemá zábrany jej projevovat. Taková matka může být zobrazena např. jako liška a její dítě jako kuřátko.

Je nutné respektovat, že individuálně specifický způsob zpracování tématu může být zkeslen a blokován *aktuálními mediálními vlivy*, módností různých zvířat (např. v jednom období kreslila většina dětí dinosaurusy), pohádkových bytostí apod. Obsahová interpretace musí vycházet z celkového pojetí kresby, tzn. že musí respektovat způsob zobrazení ostatních členů rodiny.

Dítě, které se *identifikuje s určitým členem rodiny*, může použít pro zobrazení sebe i tohoto člověka téhož symbolu (např. psa). Někdy bývá dokonce celá rodina prezentována stejným způsobem (např. všichni jsou ježci). Takový způsob zpracování se častěji vyskytuje u mladších dětí, které ještě nejsou schopné přesněji diferencovat. Pokud se objeví u staršího dítěte, může být vyjádřením potřeby harmonické rodiny, ale také vyjádřením dobrých vzájemných vztahů a příslušnosti k rodině.

Příklad



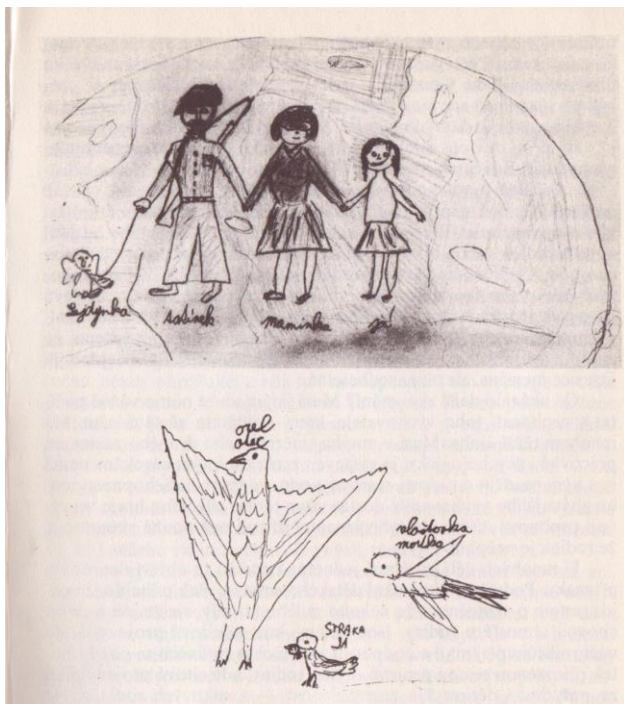
Kresba začarované rodiny (děvče, 10 let). Rodina koníků vyjadřující harmonické vztahy v rodině. Děvče kresbu komentuje: „Všichni jsme koníci a jdeme na procházku...“ Kresba vyjadřuje rodinnou intimitu a sounáležitost. Vyjadřuje společnou aktivitu rodiny (stejný směr pochodu) (zdroj vlastní).



Příklad



Kresba rodiny a začarované rodiny (děvče, 12 let). Děvče vyjadřuje protest proti rozchodu rodičů (rodiče žijí odděleně, děvče kreslí rodinu společně). Začarovaná rodina – děvče se zobrazilo jako straka. Tím zobrazuje své přestupky (drobné krádeže v rodině), kterými si neuvědoměle kompenzuje svou citovou nespokojenost (Matějček, 1986).



Rozbor kresby může přinést mnoho informací. Výzkumy totiž zjistily, že děti se mnohdy shodují v přisuzování lidských vlastností zvířatům. Tak podle dětí pes je věrný, kamarádský, spolehlivý, chytrý, hodný, kočka je přítulná, něžná, hravá, medvěd silný samotářský, lenivý, kůň je rychlý, věrný, pracovitý, hbitý, spolehlivý, lev je silný a nebojácny. Nesmíme se však unáhlivat při interpretaci kresby. Totéž zvíře může mít u dvou dětí různý význam.

Důležitá pasáž textu



Při hodnocení kresby **není významný jen produkt, ale celý proces kreslení**. Nad kresbami se v duchu ptáme (Novák, 2004): Co nám vlastně dítě sděluje? Proč to sděluje? Jak prožívá situaci v rodině? Je spokojeno v rodině nebo je nespokojeno? Jaké jsou jeho vztahy k ostatním členům rodiny? Co by se mělo změnit, aby se eventuální horší vztahy změnily?"

Jak ukazuje praxe, většina dětí kreslí rádo, nicméně je nutné respektovat to, že existují výjimky. V praxi se můžeme setkat i s dětmi, které kreslí nerady, nebo dokonce kreslit odmítají. Jak píše Matějček (2011), většinou v těchto případech zjišťujeme, že dítě zaostává ve vývoji jemné motoriky a vizuomotorické koordinace. **Přírozeností dítěte je to, že dělá především to, co mu jde**, a ne to, co mu nejde. U takového dítěte jsou pohyby tužkou nejisté a neurčité, na rozdíl od zacházení s pevným materiálem (kostky, hlína, hračky).

Příklad



Typickým příkladem může být čtyřapůlletý chlapec, který odmítá kreslit. Učitelka jeho chování v mateřské škole hodnotí jako „zvláštní vzdorovitost, ale jen když má pracovat s tužkou“. Chlapec dělá nanejvýš krátké čáry a nepokusí se napodobit ani kroužek. V oblasti verbální a sociální je spíše nadprůměrně vyspělý, v chování nejsou zvláštní nápadnosti. Anamnéza však naznačuje možnost drobného poškození CNS v období perinatálním. K nápravě došlo velmi rychle při zavedení „obkreslování s oporou“, což je obtahování věcí a tvarů tužkou pohybující se po jejich obvodu. Dítě tak obtahuje například talíř, krabičku od zápalek, ruku apod. Až potom přechází k obtahování tvarů předkreslených. Většinou po tomto nácviku již samo přejde k tradičním námětům spontánních dětských kreseb (Matějček, 2011).

Pokud chceme zjistit, jak se dítě projevuje při práci ve skupině, můžeme využít **metodu společné kresby**.

Společná kresba



Jak postupovat?

- Je vhodnější začínat v malé skupince 3-4 dětí, ale i práce ve dvojici je pro diagnostické pozorování přínosná.
- Můžete dát dítěti volnost při výběru partnera (tak zjistíte, koho dítě ve skupině preferuje) nebo mu do dvojice vybrat někoho záměrně, abyste navodili určitou situaci.
- Téma kresby může být např. dům, ve kterém budete společně bydlet, ostrov, na kterém byste chtěli společně žít apod. Téma si mohou zvolit i děti sami. Už jen pouhá domluva tématu vyžaduje jistou komunikační obratnost. A pak už můžete sledovat tu kouzelnou hru temperamentů a emocí, které se při práci projeví. Bezpečně tak zjistíte, které z dětí je dominantní, a které se naopak spíš přizpůsobí.
- Pedagog si může při pozorování vytvořit také představu o tom, kdo inklinuje spíše k agresivnímu, kdo ke spolupráci, kdo je emocionální oběť, kdo má smysl pro spravedlnost, kdo se drží zpátky apod.

Jaké jsou možnosti využití dětské kresby?

- Kresba poskytuje orientační informaci o celkové úrovni vývoje dítěte.
- Kresba je užitečná pro zjištění úrovně senzomotorických dovedností a vizuální percepce.
- Kresba může signalizovat způsob dětského prožívání.
- Kresba je užitečným nástrojem poznání specifických vztahů a postojů, které dítě buď nechce nebo nedovede projevit jinak (Vágnerová, 2001).

Rozbor dětských kreseb má bezesporu platné místo v psychologické diagnostice. Vhodná je její kombinace s jinými metodami, diagnosticky cennější informace poskytuje individuální aplikace.

Shrnutí



- Projektivní metody získaly svůj název od slova **projekce**, kdy zkoumaný jedinec promítá do testové situace své osobní prožitky. Vycházejí z předpokladu, že při zadání, které je záměrně neurčité, neukončené, má člověk tendenci reagovat spontánně a vidět nebo vkládat do zadání smysl, který je mu osobně blízký.
- Projektivní metody je možno klasifikovat podle podnětového materiálu funkčního užití zkoušky. **Konstruktivní techniky** spočívají v tom, že dítě sestavuje nový smysluplný celek (např. povídku podle obrázku, mozaiku ze skládanek apod.). Patří zde například *Test tematické apercepce* (TAT), kde pokusná osoba má podle předloženého obrázku s navrženým námětem vykonstruovat povídku.
- **Expresivní metody** spočívají v tom, že dítě je vystaveno podnětové situaci, v níž se má spontánně vyjádřit například kresbou, malbou, modelováním, psychodramatem. Kresba a malování představuje často užívanou projektivní techniku i terapeutický prostředek. Propracovaná je *kresba lidské postavy* (Goodenoughová), *kresba stromu* (Koch) a *kresba rodiny a začarované rodiny* (Matějček, Strohbachová).
- **Metody založené na výběru a řazení** spočívají v tom, že dítě vybírá nebo strukturuje jednotlivé prvky do podnětového pole. Reprezentantem v této kategorii je *Test rodinných vztahů*. Jde o přechodnou formu mezi dotazníkem a projektivním testem.
- **Doplňovací techniky** spočívají v tom, že dítě doplňuje nějakou podnětovou situaci, např. povídku, větu. V této skupině metod patří mezi nejpoužívanější *Nedokončené věty*. Lze je snadno přizpůsobit, obměňovat vzhledem ke sledované situaci či problému.
- **Asociační techniky** spočívají v tom, že dítě má reagovat na podnětovou situaci prvním slovem nebo představou, která ho napadne. Nejznámější je v této kategorii *Rorschachův test inkoustových skvrn*.
- **Test kresby postavy** se používá pro diagnostiku dětí od 3,5 do 11 let. Může být zadáván skupinově i individuálně (což je nejvhodnější forma pro děti předškolního a mladšího školního věku). Vývoj kresby postavy je ukončen kolem 10-11 roku dítěte.
- V dětské psychodiagnostice je **kresba rodiny** jednou z nejoblíbenějších a často užívaných metod. To dokazuje ostatně i mnohaletá práce Z. Matějčka, který zdůrazňuje, že dobrý domov a rodina jsou podmínkou šťastného dětství. Kresba rodiny prochází **třemi stádii vývoje**:
- *Statické a nediferencované ztvárnění* je typické pro děti předškolního věku.

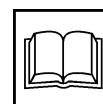
- *Statické diferencované ztvárnění je typické pro mladší školáky.*
- *Dynamické diferencované ztvárnění je typické pro starší školáky.*
- Variantou kresby rodiny je **kresba začarované rodiny**. Test kresby začarované rodiny je u dětí oblíbený, zvířata jsou dětem blízká. Lze jej použít při individuálním i skupinovém vyšetření, i když při skupinové administraci jsme ochuzeni o některé informace (např. pozorování dítěte při kresbě, slovní výpovědi dítěte během kreslení apod.).
- Je důležité neopomenout, že při hodnocení kresby **není významný jen produkt, ale celý proces kreslení**.

Průvodce studiem



Všechny diagnostické metody ve vzájemné kombinaci a při jejich správném užití poslouží nejen k diagnostice třídy, ale také k hlubšímu poznání jednotlivých žáků. Dobré pochopení a studium psychologických metod vám jistě bude nápomocné při studiu a také při vypracování závěrečné kvalifikační práce.

Literatura



- BALCAR, K. *Psychosociální problematika vývoje, jeho poruch a nápravných opatření v rodinách dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2012. 101 s.
- BERAN, J. *Psychoterapeutický přístup v klinické praxi*. Praha: HaH, 1992.
- BIČÍK, V., FRAŇKOVÁ, S. *Úvod do srovnávací psychologie*. Olomouc: VUP, 1985.
- ĎURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN, 1988.
- GOODWIN, C.J. *Research in Psychology*. USA: John Wiley and Sons, 1998.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 205 s., ISBN 978-80-7367-415-1.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 9788024713694.
- KASSIN, S. *Psychologie*. Brno: CPRESS, 2012, s. 771. ISBN: 978-80-264-0074-5.
- KERLINGER, F. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1997.
- KIMPLOVÁ, T. Rozhovor jako psychodiagnostická metoda. In. *Psychodiagnostické metody v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004, 72 s. ISBN: 80-7042-372-2.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 9788024737102.
- KOLUCHOVÁ, J. *Diagnostika a rehabilitační psychické deprivace*. Olomouc: PdF UP, 1988.
- KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén, 1995.
- KRATOCHVÍL S. *Základy psychoterapie*. Praha: Portál, 1997, 2007.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 9788026201748.
- MATĚJČEK Z. *Rodiče a děti*. Praha: Portál, 1986.
- MATĚJČEK Z., STROHBACHOVÁ, I. Kresba začarované rodiny. *Československá psychologie*, 25, 1987, s. 419-428.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007, 143 s.
- MIKŠÍK, O. *Úvod do psychologické metodologie II*. Praha: SPN, 1986.

- MUSIL, J. V. *Sociometrie v psychologické kognici: nástroj sociální kompetence učitele*. 1. vyd. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2003, 363 s. ISBN 8023889354.
- NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997.
- NOVÁK, T. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2004. 48 s.
- PAPICA, J. *Metody sociálně psychologického výzkumu*. Praha: SPN, 1974.
- PAPICA, J. *Vybrané kapitoly se sociální psychologie. I. a II. díl*. Olomouc: VUP, 1979.
- PENROD, S. *Social Psychology*. USA: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J. 1983.
- PETRUSEK, Miloslav. *Sociometrie – teorie, metoda, techniky*. 1. Praha: Svoboda 1969. 263 s.
- PLEVOVÁ, I., PETROVÁ, A. Dětská kresba. In. Šimíčková-Čížková, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UP, 2010.
- PUGNEROVÁ, M., KVINTOVÁ, J. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016, 293 s.
- READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. Vyd. 1. Praha, 1967.
- RUBINŠTEJN, S.L. *Základy obecné psychologie*. Praha: SPN, 1967.
- ŘEZÁČ, J.. *Sociální psychologie*. 1. Brno: PAIDO, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- SHAYER, K.G. *Principles of Social Psychology*. Massachusetts: Cambridge, 1977.
- STANČÁK, A. *Klinická psychodiagnostika*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982.
- SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 1999.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M., *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 307-312. Vyd. 1. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. Dotazník. In. *Psychodiagnostické metody v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004, 72 s. ISBN: 80-7042-372-2.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. Praha: Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.
- VÁGNEROVÁ, M. Kresebné techniky. In Svoboda, M. (ed.) *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. 404 s. Psyché.
- WEITEN, W. *Psychology: themes and variations*. California: Brooks/Cole Publ. Comp. 1998.

doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.

Psychologické metody pro výchovné poradce

Výkonný redaktor Mgr. Emílie Petříková

Odpovědný redaktor Bc. Otakar Loutocký

Technická redakce doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.

Návrh a grafické zpracování potisku CD Lenka Wünschová

Vydala a vyrobila Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

www.e-shop.upol.cz

vup@upol.cz

Publikace neprošla redakční a jazykovou úpravou ve VUP

1. vydání

Olomouc 2017

Ediční řada – Studijní texty

ISBN 978-80-244-5229-6

Neprodejná publikace

VUP 2017/0279