



UNIVERSITAS
COMENIANA

PSYCHOLOGICA

ZBORNÍK
FILOZOFICKEJ FAKULTY

SLOVENSKÉ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVO
BRATISLAVA

ZBORNÍK

FILOZOFICKEJ FAKULTY
UNIVERZITY KOMENSKÉHO

PSYCHOLOGICA

ROČNÍK XXIII—XXIV (XII—XIII)
1973 — 1974

LECTORI SALUTEM

BRATISLAVA 1975

SLOVENSKÉ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVO



Psych / 9354

© Univerzita Komenského v Bratislave, 1975

PSYCHOLOGICA
ZBORNÍK FILOZOFICKEJ FAKULTY UNIVERZITY KOMENSKÉHO

Vedecká publikácia Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Psychologickú časť redigujú: doc. dr. Ondrej Kondáš, CSc., doc. dr. Jozef Koščo, CSc., dr. Libuša Maršalová, CSc., prof. dr. Tomáš Pardel, DrSc.

Hlavný a zodpovedný redaktor: prof. dr. Tomáš Pardel, DrSc.

Tajomník redakcie: dr. Mária Vallašková

Príspevky, recenzné a výmenné výťažky posielajte na adresu: Redakcia zborníka Psychologica, Bratislava, Filozofická fakulta UK, Gondova ul. č. 2, ČSSR.

PARADIGMATICKE ASOCIAČNÉ ODPOVEDE U MLADŠÍCH ŽIAKOV

LIBUŠA MARŠALOVÁ

*Psychologický ústav Filozofickej fakulty Univerzity Komenského
v Bratislave*

Zdôvodňovať význam reči pre celkové správanie sa človeka nie je už dnes v oblasti psychológie potrebné. K dispozícii sú viaceré teoretické analýzy, ktoré vyzdvihli význam reči ako základného činiteľa rozvoja komplexnej mentálnej činnosti a priniesli i nemálo dôkazov z experimentálnej praxe (1, 2, 3). Chýbajú však ešte mnohé parciálne výskumy a analýzy, pomocou ktorých by bolo možné „krok za krokom“ — ako zdôrazňuje Lurija, „skúmať komplexné procesy, v rámci ktorých vzťahy získavané rečou vedú u dieťaťa k vytváraniu komplikovaných schém správania“ (2).

Popri špeciálnej oblasti psychológie reči a psycholingvistiky sa zvýšená pozornosť reči ako závažnému činiteľu venuje v oblasti psychológie učenia, a to predovšetkým v posledných dvadsiatich rokoch. Sleduje sa tu jednak vplyv verbalizácie, t. j. slovného formulovania situácie, resp. učebného materiálu na výkon v učení. Druhou oblasťou výskumu je postihovanie vplyvu jestvujúcich rečových návykov na výsledky učenia. Vo viacerých situáciách učenia sa zistilo, ako nadobudnuté rečové návyky pozmeňujú v kladnom, ale i zápornom zmysle výsledky učenia. Takto vystúpila do popredia úloha poznať tieto rečové návyky a vedieť usmerňovať ich vplyv v príslušných podmienkach učenia.

Jedna z možností, ktorá je k dispozícii na identifikovanie určitého typu rečových návykov človeka je známa metóda asociačného experimentu. Pri tomto experimente sa jednotlivcom podáva séria slovných podnetov a zaznamenáva sa prvá slovná odpoveď, ktorá im pri každom predložení slove napadá. Týmto spôsobom možno postihnúť viac-menej ustálené slovné väzby, ktoré sa v reči ľudí vyskytujú. Asociačné normy zostavené z výsledkov asociačného experimentu zachytávajú potom najčastejšie i menej časté asociačné odpovede na skupinu slovných podnetov, typické pre určitú populáciu. Podľa týchto noriem možno uzatvárať, že zvýšené percento ľudí má už na určité slovo nadviazané ďalšie slovo. Pri replikácii asociačných experimentov za vystriedania viacerých slovných podnetov možno potom

zostaviť určitú schému, hierarchiu väzieb alebo rečových návykov, charakteristickú pre slovník ľudí určitej populácie.

Výskum asociácií nemá však význam len pre spoznanie príslušných rečových návykov a pre možnosť ich pozitívneho využitia v učebnej praxi. Súčasne poskytuje obraz o kognitívnom spracovaní reality. Analýza asociácií naznačuje, že v slovníku sa uplatňuje určitá štrukturácia; t. j. asociácie navzájom pospájané slová možno kategorizovať do určitých tried, skupín, podobne ako možno klasifikovať predmety podľa ich senzorických i funkčných vlastností.

K záveru o štrukturácii slov možno už dôjsť klasifikovaním asociálnych odpovedí podľa ich zhody v lexikálnej triede (v slovnom druhu) vo vzťahu k príslušnému podnetovému slovu. Zisťuje sa, že mnohé asociálne odpovede dospelých nie sú len sekvenčnými doplnkami príslušných slovných podnetov, ako sa s tým môžeme stretnúť v bežných rečových prejavoch, napr. belasé — nebo; nožnice — strihajú a pod. Popri týchto sekvenčných alebo syntaktických asociáciách stretávame sa s typom asociácií tzv. paradigmatického typu. Sú to asociácie rovnakej lexikálnej triedy, do akej patrí aj podnetové slovo. S príslušným podnetovým slovom ťažko môžu vytvárať verbálny sled v plynulej reči. Ide o asociácie ako: muž — chlap; biely — čierny; krava — mlieko; orol — vták.

Takéto asociácie možno pokladať za určitý typ štrukturácie slov, resp. za bázu, z ktorej možno analyzovať ďalšiu štrukturáciu. Tu možno brať do úvahy napr. sémantické vzťahy (synonymita: muž — chlap; antonymita: biely — čierny), pojmové vzťahy (napr. druh — rod; orol — vták), vzťahy spoločného výskytu (more — loď) a pod. Slovo sa takto ocitá v systéme ďalších, jemu v určitom smere ekvivalentných slov. Prestáva signalizovať len výrazné vlastnosti svojho referenčného predmetu, ale aktivizuje systém ďalších slov s ich charakteristickými znakmi. V slove možno vidieť — ako pripomína napr. *Lurija* — prvok generalizovanej informácie. Reakcie nezávisia ani tak od daného slovného podnetu, ale od celého systému, do ktorého je tento slovný podnet zahrnutý (pozri 2).

Výskyt paradigmatických asociácií možno pokladať za dimenziu systémového usporiadania slov. Zoskupovanie sa slov patriacich do rovnakej lexikálnej triedy a ich kategorizovanie na podskupiny podstatných mien, prídavných mien, sloves, prísloviek atď. vytvára širší formálny rámec pre aktivitu generalizujúcu po špecifickejších obsahových dimenziách sémantickej príbuznosti, pojmovej blízkosti, spoločného výskytu a pod. Proces formálneho i obsahového systemizovania slov zrejme prebieha paralelne, v tesnej súvislosti.

Názor o paradigmatických asociáciách ako o odraze hrubej štrukturácie slov podporujú zistenia o raste paradigmatických asociácií s vekom. U malých detí sa prejavuje málo paradigmatických asociácií, ich vzostup je výrazný najmä v priebehu prvých troch školských ročníkov (4, 5, 6). Systematickejšie orientovanie a oboznamovanie sa s predmetmi okolitého sveta, vzrastanie osobných skúseností v prostredí dieťaťa a vnikanie do gramatickej štruktúry, do systému jazyka nachádza zrejme svoj odraz aj v presune od syntaktických asociácií charakteristických pre najmenšie deti k asociáciám paradigmatickým. Možno očakávať, že štrukturácia slov ako odraz štrukturácie reality poskytuje potom dieťaťu účinný a ekonomický

prostriedkov na orientáciu v realite a uplatňovanie sa vo svojom prostredí.

Spomínané výsledky rastúceho výskytu paradigmatických asociácií s vekom pochádzajú z výskumov na anglosaských, najmä amerických deťoch. Rast paradigmatických asociácií potvrdili však aj výsledky získané na malých vzorkách francúzskych (7) i nemeckých (8) detí. Nateraz nie sú známe analogické údaje zo slovanských jazykových oblastí. Keďže pre potreby výskumu v učení sme zostavili asociačné normy žiakov ZDS (9), podrobili sme asociačné odpovede aj analýze z hľadiska výskytu paradigmatických odpovedí ako možného ukazovateľa štruktúracie slov u našich mladších žiakov. Vzhľadom na plauzibilitu doterajších rozborov sme aj u našich detí predpokladali analogický trend rastu paradigmatických asociácií s vekom.

Porovnanie získaných údajov s údajmi v iných jazykoch poskytuje možnosť zachytiť prípadný vplyv špecifičnosti nášho jazyka v rámci predpokladanej všeobecnej vývinovej tendencie. Porovnanie medzi anglickými a francúzskymi výbermi detí nepoukázalo napr. na rozdiely v množstve paradigmatických odpovedí na jednotlivých vekových úrovniach. Ohybnosť nášho jazyka, transformovateľnosť slov pomocou predpôu a prípon môže ovplyvniť povahu asociačných väzieb a zodpovedať za prípadné rozdiely v počte paradigmatických asociácií medzi našimi deťmi a deťmi iných jazykových oblastí. K u r c z o v á (10) na materiáli dospelých ľudí ako prvá potvrdila, že špecifičnosť jazyka hrá úlohu vo výskyte paradigmatických asociácií. Poľskí vysokoškoolci poskytli významne menej paradigmatických asociácií ako americkí študenti.

Doterajšie výskumy paradigmatickosti asociácií tiež naznačili, že množstvo paradigmatických asociačných odpovedí sa mení v závislosti od lexikálnej triedy podnetu. Pri podstatných menách ako podnetoch asociačného experimentu sa zisťuje pomerne vysoké množstvo asociácií na každej vekovej úrovni. K výraznejšiemu pribúdaniu paradigmatických asociácií s vekom dochádza najmä pri prídavných menách a slovesách. Výber podnetových slov z kategórie podstatných mien, prídavných mien a sloves umožní overiť tieto trendy i na výberoch našich detí.

Zhodnosť výsledkov o raste paradigmatických asociácií s vekom, konštatovaná na viacerých výberoch detí, bola dôvodom pre to, že sa paradigmatickosť asociačných odpovedí pokladá za ukazovateľa rečového vývinu (6, str. 104). Toto stanovisko nadhodilo otázku, nakoľko je tento index modifikovaný aj inými činiteľmi psychologickej a sociálno-kultúrnej povahy. Vplyv inteligenčnej úrovne dieťaťa, druhu sídliska (veľkomesto, vidiek) a sociálno-ekonomického postavenia rodičov sledovala v svojom široko koncipovanom výskume E n t w i s l o v á (6). Všetky tieto faktory sa ukázali závažnými. U časti detí z našich výberov sledovala V n u k o v á (11) vzťah medzi množstvom paradigmatických odpovedí a inteligenčnou úrovňou. Zistila stúpenie počtu paradigmatických odpovedí s inteligeniou dieťaťa v 2., 3. a 4. ročníku ZDS.

Zo sociálno-kultúrnych činiteľov sme sa v súčasnej analýze zamerali na zisťovanie počtu paradigmatických asociácií v závislosti od vzdelania rodičov. Predpokladali sme, že výška vzdelania rodičov môže vplývať na povahu najbližšieho rečového prostredia dieťaťa a tým aj na tempo jeho rečového vývinu. V rodinách s vysokoškolským i stredoškolským vzdelaním

rodičov by bolo možné očakávať zvýšenie počtu paradigmatických odpovedí oproti deťom rodičov so základným školským vzdelaním.

Závislosť výskytu paradigmatických asociácií od školského ročníka detí, od lexikálnej triedy podnetu, od výšky vzdelania rodičov, ako aj porovnanie výskytu paradigmatických asociácií našich detí oproti doterajším výsledkom v inojazykových oblastiach sú základné otázky, ktoré sa pokúša osvetliť naša štúdia.

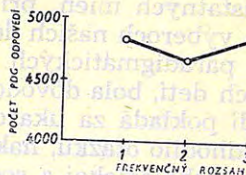
Postup práce

Na analýzu typu asociačných odpovedí z hľadiska zhody v gramatickej tride vo vzťahu k podnetovému slovu sme použili výsledky výberov detí 1., 2., 3. a 4. ročníka ZDS, ktoré nám slúžili i na zostavenie slovo-asociačných noriem. V každom ročníku išlo o 150 detí, 75 chlapcov a 75 dievčat.

Vzhľadom na vek detí použili sme individuálny asociačný experiment. Experimentátor čítal osobitne každému dieťaťu jednotlivé slovné podnety a zapisoval odpovede dieťaťa.

V zozname 120 podnetových slov (pozri 9, str. 6) bolo použitých 40 podstatných mien, 40 prídavných mien a 40 sloviess. Niektoré podnetové slová boli prebraté z publikovaných anglosaských noriem (6, 12) pre možnosť priameho porovnania so zahraničnými výsledkami.

Keďže sme rovnaké podnetové slová chceli použiť aj u starších detí a dospelých, prihliadalo sa pri výbere podnetových slov aj na hľadisko početnosti výskytu slov v jazyku. Využili sme údaje z *Mistríkovo* Slovníka frekvencie slov v slovenčine, zostaveného na základe písomných textov (13). Pravda, u malých žiakov ťažko možno predpokladať systematickejšie závislosti od frekvencie slova v textoch. Smerodajné by tu mohli byť zápisy z hovorenej reči detí, čo, žiaľ, nemáme u nás nateraz k dispozícii.



Obr. 1. Počet paradigmatických odpovedí v závislosti od frekvenčného rozsahu výskytu podnetového slova v jazyku (PDG = paradigmatický)

Ako ukázalo predbežné hodnotenie (pozri obr. 1), oprávnené sa neočakával závažný vplyv frekvencie podnetového slova v jazyku na počet paradigmatických odpovedí u mladších žiakov. Preto je aj tento činiteľ v ďalšej analýze opomínaný.

Pri hodnotení asociačných odpovedí z hľadiska ich lexikálneho vzťahu k podnetovým slovám brali sme do úvahy štyri možné alternatívy, ktoré

sme pokladali za potrebné rozlišovať a ktoré vyčerpávali zaznamenané odpovede:

a) paradigmatickú odpoveď, t. j. odpoveď tej istej lexikálnej triedy ako podnetové slovo, napr. krava — mlieko; povedať — hovoriť; biely — čierny (tento typ odpovedí podrobujeme práve širšej analýze);

b) paradigmatico-syntaktickú odpoveď, t. j. odpoveď zodpovedala lexikálnej triede podnetu, vytvárala však s ním v plynulej reči možný sled, napr. vedieť — čítať; kmeň — stromu;

c) hrubú syntagmatickú odpoveď, t. j. lexikálna trieda odpovede je odlišná od lexikálnej triedy podnetu, napr. oko — vidieť; šepkať si — ucho; báť sa — smelý (termín „syntagmatický“ tu chápeme širšie, ako je bežné v lingvistickej literatúre, pozri napr. 14);

d) syntagmaticko-syntaktickú odpoveď, keď ide o odlišnú lexikálnu triedu podnetu a odpovede, pričom navzájom vytvárajú taký sled, ktorý sa môže objaviť v plynulej reči, ako: nožnice — strihajú; niešť — nákup; dobrý — otec.

Vcelku sa v našom materiáli pri hodnotení asociačných odpovedí nevyskytovali také ťažkosti, ako sa zaznamenávajú pri anglickom jazyku, kde často nie je možné jednoznačne určiť tvar odpovede. Niektoré anglické slová funkčne môžu patriť k viacerým lexikálnym triedam. Napr. „walk“ môže byť podstatným menom (a walk — prechádzka) alebo slovesom (to walk — prechádzať sa); slovo — „light“ môže byť podstatným menom, prídavným menom i slovesom (svetlo; svetlý; ale aj ľahký; rozsvietiť). V našom materiáli sa podobných prípadov vyskytlo pomerne veľmi málo. Na ilustráciu možno uviesť kombináciu „slovenský — hovor“. „Hovor“ tu možno chápať buď ako podstatné meno mužského rodu, alebo ako 2. osobu rozkazovacieho spôsobu slovesa. V takýchto pomerne veľmi zriedkavých prípadoch sme sa rozhodli pre jednu alternatívu hodnotenia a systematicky sme ju zachovávali vo všetkých ročníkoch.

Ťažkosti s hodnotením vznikali skôr pri viacslovných odpovediach a pri rozlišovaní určitého typu syntagmatických a syntagmaticko-syntaktických odpovedí, ako uvádzame ďalej.

Pri viacslovných odpovediach, ktoré sa vyskytovali najmä v 1. školskom ročníku, nehodnotili sme hneď nasledujúce slovo, ale brali sme do úvahy jadro asociačnej odpovede v relácii na príslušný podnet. Napr. prípad „smútok — má mamička“ sme hodnotili ako paradigmatico-syntaktickú odpoveď; „šepkať si — ticho hovoriť“ ako paradigmatickú odpoveď; „orol — s ohnutým zobákom“ ako paradigmatico-syntaktickú odpoveď; „žiaľ — nikoho nemať“ ako syntagmatickú odpoveď.

V zozname podnetových slov sa prídavné mená vyskytovali len v mužskom rode (pekný, biely atď.). Pri asociovaní podstatného mena sme nehodnotili odpoveď ako syntagmatickú, keď išlo o podstatné meno ženského alebo stredného rodu. Prípady, ako „kúzelný — palička“, „pekný — dievča“, „čarovný — zrkadlo“ sme sa rozhodli hodnotiť sústavne vo všetkých ročníkoch ako syntagmaticko-syntaktické asociácie.

Výnimkou z tohto pravidla boli prípady gramatických transformácií podnetového slova. Vzniknávajú kombinácia bola buď „sémantickým pleonazmom“, ako „drevený — drevo“, „dlhý — dĺžňa“, alebo zvukovou asociáciou, ako „hrozný — hrozno“. Takéto asociácie sme nehodnotili ako syntagma-

ticko-syntaktické, t. j. v plynulej reči možné sledy, ale ako syntagmatické asociácie.

Pri úvahe o použití jedného alebo viacerých hodnotiacich sme sa rozhodli ponechať hodnotenie len na jednu osobu, autora. Vzhľadom na rozsiahlosť materiálu prichádzala do úvahy alternatíva kompletnej replikácie hodnotenia druhým pracovníkom. Pri rozhodovaní zavážil aj empiricky overený poznatok Entwistleovej, že chyba hodnotenia jedného experimentátora nie je väčšia než veľkosť odchýlok pri dvoch hodnotiacich (6, str. 34).

Na zistenie potrebných údajov o vzdelaní rodičov sme použili dotazník, ktorý mali deti odovzdať rodičom na vyplnenie. V dotazníku boli uvedené jednotlivé druhy škôl, a to: základná škola, účňovská škola, viaceré varianty strednej školy a vysoká škola. Rodičia mali zaznačiť, koľko rokov z akého druhu školy absolvovali. V analýze údajov pre postihnutie vplyvu vzdelanostnej úrovne rodičov na výskyt paradigmatických odpovedí sme potom pracovali s tromi kategóriami vzdelania rodičov: základným, stredoškolským a vysokoškolským. Do kategórie základného vzdelania sme zaradili rodičov so základnou školou, ktorých školská dochádzka nepresahovala 10 rokov. V kategórii stredného vzdelania sa nachádzali rodičia so strednou školou, ukončenou maturitou, resp. rodičia so školskou dochádzkou 11 rokov a vyššie. V kategórii vysokoškolského vzdelania boli rodičia s ukončeným vysokoškolským vzdelaním. Vzdelanostné kategórie sme nediferencovali podľa vzdelania otca a matky. Stačilo, keď jeden z rodičov zodpovedal kritériu príslušnej vzdelanostnej kategórie.

V ý s l e d k y

Tabuľka 1 uvádza percentuálne hodnoty jednotlivých alternatív asociálnych odpovedí podľa príslušných školských ročníkov.

Už tieto hrubé údaje naznačujú, že s vyšším školským ročníkom, a teda so zvyšovaním veku, počet paradigmatických odpovedí rastie. V 1. školskom ročníku je to 22 % odpovedí, v 4. ročníku 37 %. Rastúcu tendenciu paradigmatických odpovedí narúšajú len výsledky v 2. ročníku, kde je ich počet menší než v 1. ročníku. Tento zvrät môžeme zatiaľ vysvetliť len povahou výberu detí 2. ročníka. Rozbor všetkých výsledkov azda ešte umožní bližšie osvetliť povahu tohto zvratu.

Recipročne k počtu paradigmatických odpovedí klesá s vyššími školskými ročníkmi počet paradigmaticko-syntaktických, syntagmatických a syntagmaticko-syntaktických odpovedí. Príslušné trendy sú tu však oveľa miernejšie ako v prípade vzrastu paradigmatických odpovedí. Pochopiteľne, výnimku tvoria žiaci 2. ročníka, ktorí dosahujú vcelku najvyšší počet syntagmatických a syntagmaticko-syntaktických odpovedí.

Ako z tabuľky vidieť, najčastejším typom asociácie odpovede zostáva vo všetkých skúmaných školských ročníkoch syntagmaticko-syntaktická odpoveď. Táto asociácia odpovedí reprezentuje možný sled v plynulom rečovom prejave.

Keďže cieľom našej štúdie je osvetliť predovšetkým výskyt paradigmatických odpovedí, upúšťame od ďalšieho rozboru syntagmatických a syntaktických asociácií.

Tabuľka 1

Percentuálne hodnoty jednotlivých typov asocičných odpovedí v 1.–4. školskom ročníku*

Školský ročník	Typy odpovedí	Paradigmatická odpoveď	Paradigmaticky syntaktická odpoveď	Syntagmatická odpoveď	Syntagmaticky syntaktická odpoveď	Spolu
1. ročník		21,97	3,22	13,43	57,11	95,73
2. ročník		18,47	2,30	14,51	63,58	98,86
3. ročník		28,18	3,02	11,0	56,87	99,07
4. ročník		37,10	2,03	8,03	52,02	99,18

* Percentuálne hodnoty sú počítané zo základu 18000, t. j. počtu možných odpovedí pri 120 podnetoch a 150 deťoch na školský ročník. Chýbajúce hodnoty do 100 % v stĺpci 6 pripadajú na chýbajúce odpovede.

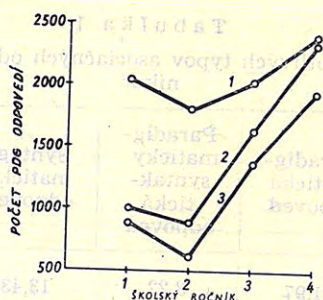
Tabuľka 2 uvádza percentuálne hodnoty paradigmatických odpovedí na jednotlivé lexikálne triedy podnetov v príslušných školských ročníkoch. Najvyššiu hodnotu paradigmatických odpovedí dosahujú žiaci pri podstatných menách ako podnetoch. Pri prídavných menách je hodnota paradigmatických odpovedí nižšia, a to takmer o polovicu v 1. a 2. školskom ročníku. Najnižšia hodnota sa objavuje pri slovesách. Z tabuľky však súčasne vidieť, že v 3. ročníku nie je až taký veľký rozdiel v percentuálnej hodnote

Tabuľka 2

Percentuálne hodnoty paradigmatických odpovedí na podnety jednotlivých lexikálnych tried v 1.–4. školskom ročníku*

Školský ročník	Lexikálna trieda podnetu	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
	Podstatné mená	51,69	54,64	40,12	35,96
	Prídavné mená	25,73	26,85	32,49	34,95
	Slovesá	22,57	18,49	27,37	29,08

* Percentuálne hodnoty sú počítané z celkového počtu paradigmatických odpovedí, t. j. v 1. ročníku z 3956, v 2. ročníku z 3325, v 3. ročníku z 5074 a v 4. ročníku z 6678 odpovedí.



Obr. 2. Počet paradigmatických odpovedí v závislosti od školského ročníka a lexikálnej triedy podnetového slova (1 = podstatné mená; 2 = prídavné mená; 3 = slovesá)

medzi podstatnými a prídavnými menami. V 4. ročníku sú dokonca tieto hodnoty takmer vyrovnané. Rovnako vzrastajú u tretiačkov a štvrtákov i hodnoty paradigmatických odpovedí na slovesá. Príslušný vzrast tu však nie je taký preukazný ako pri prídavných menách. Obr. 2 znázorňuje výskyt paradigmatických odpovedí v závislosti od školského ročníka a lexikálnej triedy podnetu. Silnú tendenciu vzrastu paradigmatických odpovedí badať najmä pri prídavných menách a slovesách. Paradigmatičnosť ako možný index rečového vývinu zachytáva teda i podľa nášho materiálu predovšetkým zmeny v prídavných menách a slovesách.

Tabuľka 3 uvádza, aké percentuálne hodnoty z celkového počtu paradigmatických odpovedí pripadajú na žiakov jednotlivite vzdelanostnej úrovne rodičov.

Z tabuľky je zrejмый vzrast paradigmatických odpovedí so vzdelanostnou úrovňou rodičov v každom školskom ročníku. Výnimku tvorí iba 2. školský

Tabuľka 3

Percentuálne hodnoty paradigmatických odpovedí v jednotlivých školských ročníkoch v závislosti od vzdelanostnej úrovne rodičov*

Školský ročník	Vzdelanie rodičov	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
Základné		28,58	33,56	24,24	28,84
Stredoškolské		33,64	25,86	31,78	28,99
Vysokoškolské		37,76	40,57	43,96	42,16

* Percentuálne hodnoty sú počítané zo základu ako v tabuľke 2.

ročník. Deti rodičov so stredoškolským vzdelaním vykazujú tu nižší počet paradigmatických odpovedí ako deti rodičov základného vzdelania. Výrazné rozdiely sú najmä medzi základným a vysokoškolským vzdelaním, predovšetkým v 3. a 4. školskom ročníku.

Tabuľka 4 uvádza percentuálne hodnoty paradigmatických odpovedí v jednotlivých školských ročníkoch v závislosti od pohlavia detí. V prvých troch ročníkoch sú hodnoty paradigmatických odpovedí vyššie u dievčat. V 4. ročníku prevládajú už paradigmatické odpovede u chlapcov, no nie tak výrazne ako u dievčat v prvých troch ročníkoch.

Tabuľka 4

Percentuálne hodnoty paradigmatických odpovedí u chlapcov a dievčat v jednotlivých školských ročníkoch*

Školský ročník	Pohlavie	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
Chlapci		44,99	39,87	45,44	52,30
Dievčatá		55,00	60,12	54,55	47,69

* Percentuálne hodnoty sú počítané zo základu ako v tabuľke 2.

Preto, aby sme mohli postihnúť závažnosť zmien vo výskyte paradigmatických odpovedí v závislosti od jednotlivých premenných, podrobili sme získané údaje analýze rozptylu. Z daných premenných lexikálna trieda podnetu zahrňovala korelované miery, t. j. každý jednotlivec poskytoval odpovede na podstatné mená, prídavné mená a slovesá. Z ostatných premenných sa každý subjekt zúčastňoval vždy len v jednej úrovni. Použili sme preto analýzu rozptylu pre štvordimenzionálny systém s konštantnými koreláciami medzi úrovňami jednej premennej (15). Výsledky uvedenej analýzy uvádza tabuľka 5.

Zo štyroch sledovaných premenných sa ako významné činitele ovplyvňujúce počet paradigmatických odpovedí ukázali: lexikálna trieda podnetu, školský ročník a vzdelanie rodičov. Ich pôsobnosť bola významná na 1 % hladine pravdepodobnosti. Rovnako významnou sa ukázala aj interakcia medzi lexikálnou triedou podnetu a školským ročníkom, analogicky aj terciárna interakcia: školský ročník, lexikálna trieda podnetu, pohlavie detí, vzdelanie rodičov. Pohlavie detí sa neukázalo významným činiteľom, hoci percentuálne údaje naznačovali najmä v prvých troch školských ročníkoch dosť veľké rozdiely. Keďže každá z významných premenných zahrňovala viac než 2 úrovne, zisťovali sme významnosť rozdielov medzi priemernými hodnotami jednotlivých úrovní. Použili sme tu Duncanov test.

Keď berieme do úvahy počty paradigmatických odpovedí na podstatné mená, prídavné mená a slovesá bez ohľadu na školské ročníky, ukázali sa rozdiely medzi všetkými priemernými hodnotami významné na 1 % hladine pravdepodobnosti. To znamená, že najvyšší počet paradigmatických odpovedí vykazujú podstatné mená. Významne nižší počet je pri prídav-

Tabuľka 5
Analýza rozptylu paradigmatických odpovedí

Zdroj rozptylu	Stupne voľnosti	Suma štvorcov	Rozptyl	F
Celkový	1200	46993,34		
Lexikálna trieda podnetu	2	10489,10	5244,55	209,11**
Ročník x lexikálna trieda podnetu	6	2353,54	392,25	15,64**
Vzdelanie rodičov x lexikálna trieda podnetu	4	93,20	23,30	0,93
Pohlavie x lexikálna trieda podnetu	2	130,74	65,37	2,60
Ročník x vzdelanie rodičov x lexikálna trieda podnetu	12	130,90	10,90	0,43
Ročník x pohlavie x lexikálna trieda podnetu	6	141,01	23,50	0,93
Vzdelanie rodičov x pohlavie x lexikálna trieda podnetu	4	121,66	30,41	1,21
Ročník x vzdelanie rodičov x pohlavie x lexikálna trieda podnetu	12	4631,91	385,99	15,39**
Chyba 1	1152	28901,28	25,08	
Celkový	600	392159,66		
Ročník	1			
Vzdelanie rodičov	3	14406,56	4802,18	16,82**
Pohlavie	2	6067,36	3033,68	10,62**
Ročník x vzdelanie rodičov	1	830,96	830,96	2,91
Ročník x pohlavie	6	2053,74	342,29	1,20
Vzdelanie rodičov x pohlavie	3	1209,15	403,05	1,41
Ročník x vzdelanie rodičov x pohlavie	2	333,25	166,62	0,58
Chyba 2	6	1436,78	239,46	
	576	164569,04	285,71	0,84

ných menách ako podnetoch asociačného zoznamu. I slovesá ako podnety vykazujú významne nižší počet paradigmatických odpovedí tak oproti podstatným, ako aj prídavným menám.

Rovnako sa ukázali významné na 1 % hladine pravdepodobnosti rozdiely medzi všetkými priemermi celkového počtu paradigmatických odpovedí jednotlivých školských ročníkov. Pravda, pri 2. ročníku sa ukázal zvrät, celkový počet paradigmatických odpovedí tu bol nie vyšší, ale nižší v porovnaní s 1. školským ročníkom.

Vzhľadom na bližšie osvetlenie paradigmatickosti asociačných odpovedí zaujímavejšie sú rozdiely jednak medzi lexikálnymi triedami podnetov v jednotlivých školských ročníkoch, jednak rozdiely medzi ročníkmi pri jednotlivých podnetových kategóriách. Analýza rozptylu potvrdila významnosť interakcie týchto dvoch činiteľov.

Uvažujeme najprv, aké sú rozdiely medzi lexikálnymi triedami podnetov v rámci každého školského ročníka. V 1. ročníku je rozdiel významný na 1 % hladine pravdepodobnosti medzi podstatnými a prídavnými menami, ako aj medzi podstatnými menami a slovesami. V 2. ročníku platí to isté, no tu sa začína objavovať aj rozdiel významný na 5 % hladine pravdepodobnosti medzi slovesami a prídavnými menami v prospech počtu prí-

davných mien. Tie isté vzťahy sa uplatňujú v 3. ročníku. V 4. ročníku nastáva zmena; zostáva síce ešte vysokovýznamný rozdiel (1 %) medzi slovesami a podstatnými menami, ale žiaden významný rozdiel už nie je medzi podstatnými menami a prídavnými menami. Ďalej, rozdiel medzi slovesami a prídavnými menami sa stáva významným už na 1 % hladine pravdepodobnosti.

Ak uvažujeme rozdiely medzi školskými ročníkmi, a teda vekom žiakov, sú pri jednotlivých lexikálnych triedach podnetov tieto rozdiely:

Pri podstatných menách badáme rozdiel významný na 5 % hladine pravdepodobnosti jedine medzi 4. a 2. ročníkom. Druhý ročník, ako vieme, je ročník s najnižším počtom paradigmatických odpovedí. Z nevýznamnosti rozdielov medzi školskými ročníkmi možno dedukovať, že v rámci vekového rozpätia našich prvákov až štvrtákov vzrast paradigmatických odpovedí pri podstatných menách nemožno pokladať za významnú vývinovú zmenu. Iná situácia sa javí pri prídavných menách. Tu sú prakticky všetky rozdiely významné s výnimkou rozdielu medzi 1. a 2. ročníkom. Pritom rozdiel v počte paradigmatických odpovedí medzi 1. a 3. ročníkom je významný na 5 % hladine pravdepodobnosti, ostatné 4 rozdiely (medzi 1. a 4., 2. a 3., 2. a 4. a 3. a 4. ročníkom) sú významné na 1 % hladine pravdepodobnosti.

Pri slovesách je situácia dosť analogická ako pri prídavných menách. Okrem nevýznamného rozdielu medzi 1. a 2. školským ročníkom nie je významný ani rozdiel medzi 1. a 3. ročníkom. Ostatné rozdiely, t. j. medzi 1. a 3., 2. a 3., 2. a 4. ročníkom sú významné na 1 % hladine pravdepodobnosti, medzi 3. a 4. ročníkom na 5 % hladine pravdepodobnosti. Výsledky analýzy rozptylu potvrdili, že výrazné zmeny v počte paradigmatických odpovedí v danom vekovom rozpätí 1. a 4. školského ročníka nastávajú jedine pri prídavných menách a slovesách. Pritom vzrast paradigmatickosti prídavných mien možno pokladať za významne rýchlejší ako vzrast paradigmatickosti sloves.

Ako sme už uviedli, analýza rozptylu potvrdila aj významnosť pôsobenia vzdelania rodičov na paradigmatickosť asociálnych odpovedí. Duncanov test ukázal rozdiely významné na 1 % hladine pravdepodobnosti medzi vysokoškolským a stredoškolským vzdelaním, ako aj medzi vysokoškolským a základným vzdelaním rodičov. Medzi základným a stredoškolským vzdelaním sa neukázal významný rozdiel. Keďže vzdelanie rodičov nebolo v interakcii so žiadnou inou premennou, možno uzatvárať, že v prostredí rodičov s vysokoškolským vzdelaním môžeme očakávať celkovo vyššie hodnoty paradigmatických odpovedí.

Významnosť uvedenej terciárnej interakcie ďalej nekomentujeme, keďže tu zrejme ide o odraz významnej interakcie medzi školským ročníkom a lexikálnou triedou podnetu.

Porovnanie s inými jazykovými vzorkami

Porovnaním našich údajov s inými jazykovými vzorkami detí malo sa odhadnúť, či na výšku paradigmatickosti môže vplývať špecifickosť jazyka. Vzhľadom na ohybnosť nášho jazyka, ako aj s uvážením citovaných vý-

sledkov K u r c z o v e j sme u našich detí očakávali nižší počet paradigmatických a vyšší počet syntaktických asociácií oproti doteraz známym výsledkom najmä u amerických detí.

Tabuľka 6 uvádza percentuálne hodnoty paradigmatických odpovedí u našich a amerických detí. Na porovnanie tu používame údaje z asocičných noriem E n t w i s l o v e j (6, str. 59). Od tejto autorky sme mali k dispozícii na porovnanie údaje žiakov 1. a 3. školského ročníka. Ako z tabuľky vyplýva, percento paradigmatických odpovedí na všetky lexikálne triedy podnetov je u našich žiakov podstatne nižšie. V 3. školskom ročníku je to takmer viac ako dvojnásobne.

Tabuľka 6
Porovnanie percentuálnych hodnôt paradigmatických odpovedí u slovenských* a amerických** žiakov

Lexikálna trieda podnetu		Podstatné mená		Prídavné mená		Slovesá		S p o l u	
Školský ročník	Žiaci	slov.	amer.	slov.	amer.	slov.	amer.	slov.	amer.
1. ročník		34,08	62,7	16,96	31,7	14,88	20,4	21,97	38,26
3. ročník		33,93	72,9	27,48	70,6	23,15	47,5	28,18	63,66

* Percentuálne hodnoty u našich žiakov sú počítané zo základu 6000 možných odpovedí, t. j. 40 podnetov x 150 žiakov.

** Percentuálne hodnoty amerických žiakov sú počítané zo základu 6720 odpovedí, t. j. 24 podnetov x 280 žiakov.

Tabuľka 7 zachytáva percentuálne hodnoty odpovedí rozdriedených podľa jednotlivých lexikálnych tried, a to opäť podľa našich asocičných noriem a asocičných noriem E n t w i s l o v e j (16, str. 23). V tomto prípade však ide o odpovede na podnety, ktoré sú v oboch normách rovnaké. Ide vždy o 8 podnetov z každej lexikálnej triedy. Aj tu sa výrazne prejavuje (pozri políčka s hrubšie vytiahnutými rámkmi), že u amerických detí je percento lexikálne rovnakých odpovedí ako podnet podstatne vyššie než u našich žiakov. Jedine pri slovesách sú v 1. školskom ročníku hodnoty vyrovnané. Vo vyššom percente slovesných odpovedí pri slovesách ako podnetoch nemožno však vidieť celkom primeraný obraz o paradigmatických odpovediach tejto kategórie. Medzi podnetmi sa nachádzalo totiž sloveso „začať“, ktoré vyvolalo u našich žiakov veľa syntaktických odpovedí (začať — písať a pod.). Preto sa aj mylne môže zdať podľa tejto tabuľky percento paradigmatických odpovedí pri slovesách relatívne vyššie ako pri prídavných menách.

Tabuľka 8 uvádza priemerný počet paradigmatických primárnych odpovedí u slovenských a amerických žiakov. V tomto prípade nám ako podklad na porovnanie poslúžili asocičné normy P a l e r m a a J e n k i n s a (12). Išlo o zistenie počtu paradigmatických odpovedí v rámci najčastejších, primárnych odpovedí na podnetové slová, ktoré sú v našich i príslušných amerických normách rovnaké. Bolo to spolu 32 podnetov, 18 z kategórie

Tabuľka 7

Porovnanie percentuálnych hodnôt odpovedí roztriedených podľa lexikálnej triedy u slovenských a amerických detí

Podnetové slová	Školský ročník	Podstatné mená		Prídavné mená		Slovesá		Príslovky		Zámená		Predložky		Iné	
		slov.	amer.	slov.	amer.	slov.	amer.	slov.	amer.	slov.	amer.	slov.	amer.	slov.	amer.
Podstatné mená	1.	32	63	21	11	39	20	0,2	2	—	2	—	1	5	0,6
	3.	36	65	39	16	21	13	0,3	1,9	—	0,7	—	0,3	2	1
Prídavné mená	1.	77	45	19	40	0,8	6	0,3	2	—	2	—	3	0,7	2
	3.	69	15	29	76	0,5	3	0,5	0,9	—	0,3	—	1	—	0,9
Slovesá	1.	51	40	0,5	3	26	25	5	16	0,7	7	—	2	14	3
	3.	47	17	0,5	4	32	62	7	11	3	1	—	0,7	9	0,9

Tabuľka 8

Priemerný počet paradigmatických primárnych odpovedí na rovnaké podnety u slovenských a amerických žiakov

Školský ročník		1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník	
Lexikálna trieda podnetu	Žiaci	slov.	amer.	slov.	amer.	slov.	amer.	slov.	amer.
Podstatné mená		1,58	3,99	1,45	7,62	1,75	6,39	2,89	7,87
Prídavné mená		0,60	1,44	0,18	4,55	0,69	3,66	1,82	6,32

Tabuľka 9

Percentuálne hodnoty paradigmatických asociácií u slovenských a francúzskych žiakov

Lexikálna trieda podnetu		Podstatné mená		Prídavné mená		Slovesá		Spolu	
Školský ročník	Žiaci	slov.	franc.	slov.	franc.	slov.	franc.	slov.	franc.
1. ročník		34,08	33	16,96	13	14,88	10	21,97	18,6
2. ročník		30,28	27	14,88	54	10,25	38	18,47	39,6
3. ročník		33,93	44	27,48	71	23,15	53	28,18	56,0

podstatných mien a 14 z kategórie prídavných mien. I z tohto čiastkového porovnania vyplýva, že počet paradigmatických odpovedí je u amerických detí značne vyšší, a to vo všetkých uvažovaných ročníkoch.

Podobne vyznelo aj porovnanie medzi slovenskými a francúzskymi žiakmi, ako ukazuje tabuľka 9. Príslušné údaje majú v tomto prípade hrubšiu orientačnú hodnotu, lebo výsledky francúzskych žiakov pochádzajú z malej vzorky detí (cca 20 v každom ročníku) a malej vzorky slov (spolu 30). S výnimkou 1. školského ročníka sú výsledky výrazne vyššie u francúzskych žiakov, a to najmä pri prídavných menách a slovesách. V 1. ročníku môžu byť výsledky u francúzskych žiakov relatívne nižšie aj preto, že išlo o vekovo mladšie deti, priemerne 6-ročné. Naši prváci boli zhruba o $\frac{1}{2}$ až $\frac{3}{4}$ roka starší. Ostatné dva ročníky sú vekovo porovnateľné.

Uvedené porovnania naznačili pomerne veľké rozdiely medzi našimi žiakmi a žiakmi americkými a francúzskymi. Na základe týchto rozdielov možno urobiť záver, že špecifičnosť jazyka je dôležitou premennou pre výskyt paradigmatických asociácií.

Zhrnutie výsledkov a diskusia

Uvedené výsledky poukázali na zmenu v povahe asociačných odpovedí, ku ktorej dochádza u detí základnej školy, teda u detí vo vekovom rozpätí približne 6–10 rokov. Prejavilo sa významné pribúdanie paradigmatických odpovedí, čím sa aj v našom jazykovom materiáli potvrdil vývinový trend konštatovaný u detí iných jazykových oblastí. Súčasne sa u našich žiakov potvrdila aj závislosť výskytu paradigmatických odpovedí od lexikálnej triedy podnetu. Kým pri podstatných menách ako podnetoch asociačného zoznamu nemožno hovoriť o výraznej zmene v 1. až 4. školskom ročníku, prídavné mená a slovesá, naopak — zaznamenávajú významný prírastok paradigmatických odpovedí. Pri prídavných menách sa príslušný vzrast ukazuje ešte rýchlejší ako pri slovesách. Paradigmatičnosť ako možný ukazovateľ rečového vývinu sa teda aj podľa našich údajov vzťahuje na lexikálnu triedu prídavných mien a slovies.

Vzrast paradigmatických odpovedí u ďalších slovných druhov, a to prísloviek, konštatovali pri malej vzorke slov Brown a Berko, Rosenzweig a Menahemová, u prísloviek a zámen Entwislóvá (6). V našom výskume sme sa zamerali na rozdiely len medzi podstatnými menami, prídavnými menami a slovesami, ako plnovýznamovými (autosématickými) slovami reči.

Povahe systematického stúpania paradigmatických odpovedí s vekom nezodpovedajú výsledky nášho 2. školského ročníka. Podľa údajov Entwislóvej na veľkých vzorkách detí 3 vekových kategórií javí sa významnou premennou paradigmatických odpovedí intelligenčná úroveň detí. Je možné, že sa nám pri deťoch 2. ročníka nepodarilo získať reprezentatívny výber, ale zachytili sme deti nižšej intelligenčnej úrovne. Entwislóvá podobne komentuje zvrät vývinového trendu paradigmatických odpovedí 3. školského ročníka v asociačných normách Palermo a Jenkinsa. Keďže sme v našich výberoch nemerali rozumovú úroveň všetkých detí, nemôžeme tento predpoklad, resp. vysvetlenie nižšieho počtu paradigmatických odpovedí druhákov potvrdiť.

Určité náznaky o oprávnenosti tohto predpokladu poskytujú však údaje o závislosti paradigmatických odpovedí od vzdelania rodičov. Ako z príslušnej tabuľky 3 vyplýva, systematický trend vzrastania paradigmatických odpovedí so vzdelaním rodičov narúšajú žiaci 2. ročníka s rodičmi stredoškolského vzdelania. Pri tejto kategórii vzdelania rodičov sme aj mali najväčšie ťažkosti so zatriedovaním žiakov. V niektorých prípadoch sme po konzultácii s učiteľmi zistili, že rodičia vždy neuvádzali správne údaje. Keďže sa dotazníky odovzdávali učiteľom, išlo zrejme u niektorých rodičov o zábrany priznať skutočnú výšku vzdelania. Absolvovaná učňovská škola sa napr. v príslušných dotazníkoch niekedy uvádzala ako stredná škola. Nie vždy bolo ľahké takéto skreslené informácie odhaliť, lebo pri dlhšej základnej škole sa celkový počet rokov zdal zodpovedajúcim. Je možné, že práve vo výbere druhákov sa v tejto vzdelanostnej kategórii vyskytlo najviac chýb. Ak pritom vezmeme do úvahy pozitívnu súvislosť medzi vzdelaním rodičov a inteligenciou detí (17), dôvod o neadekvátnosti výberu druhákov, a tým nižšieho počtu paradigmatických odpovedí nie je neprijateľný.

Výsledky žiakov v kategórii stredoškolského vzdelania rodičov neboli celkove také, aké sa očakávali. Ako ukázala analýza rozptylu, nešlo tu o významne vyšší počet paradigmatických asociácií oproti žiakom so základným vzdelaním rodičov. Otázka znie, či naše výsledky zodpovedajú skutočnému stavu, alebo či nie sú skreslené ešte nejakými inými vplyvmi. Predpokladáme totiž, že uvádzané ťažkosti a chyby v zatriedovaní žiakov podľa stredoškolskej kategórie vzdelania rodičov sa mohli prejavíť aj v ostatných školských ročníkoch. Ďalší činiteľ by potom mohol spočívať vo vzdelaní matky. Ako sme už spomínali, klasifikáciu podľa vzdelania sme nediferencovali podľa otcov a matiek. Je pravdepodobné, že vzdelanie matky môže predstavovať práve dôležitého činiteľa v rečovom vývine dieťaťa. Bolo by zaiste účelné doplniť analýzu a skorelovať výsledky s výškou vzdelania matky. Nateraz môžeme na základe našich údajov len konštatovať, že napr. vo výbere druhákov stredoškolskej kategórie vzdelania rodičov uvádzalo z 50 matiek stredoškolské vzdelanie ukončené maturitou len 12 matiek. Iba základnú školu absolvovalo 23 matiek. Ako ukazuje tabuľka 10, je to zo všetkých školských ročníkov relatívne najnepriaznivejšie zloženie vzdelania matiek, i keď rozdiely medzi jednotlivými školskými ročníkmi sú vcelku veľmi malé. Ako z tabuľky vyplýva, vzdelanie matiek je celkove výrazne nižšie než u otcov, matky vykazujú menej ukončené stredoškolské vzdelanie a podstatne viac prípadov len so základnou školou. Ani pri otcoch nie je situácia najlepšia, zhruba len polovica má stredoškolské vzdelanie ukončené maturitou. Keď pripustíme ešte prípady nespoľahlivých údajov, je otázne, či možno kategóriu stredoškolského vzdelania pokladať za dostatočne oddiferencovanú od kategórie základného vzdelania.

V tabuľke 11 uvádzame na porovnanie zloženie kategórie vysokoškolského vzdelania rodičov. Zaradeniu úplne vyhovuje vzdelanie otca. I u matiek je rozloženie vzdelania relatívne priaznivejšie než v kategórii stredoškolského vzdelania. Základné vzdelanie má iba 8 matiek oproti 76

Tabuľka 10

Zloženie kategórie stredoškolského vzdelania rodičov v jednotlivých školských ročníkoch

Rodičia		otec			matka		
Školský ročník	Roky školskej dochádzky	11 a viac s maturitou	11 a viac bez maturity	10 maximálne	11 a viac s maturitou	11 a viac bez maturity	10 maximálne
1. ročník*		33	9	7	23	13	14
2. ročník**		24	23	1	12	15	23
3. ročník		24	18	8	15	14	21
4. ročník*		27	17	5	18	14	18
Celkove		108	67	21	68	56	76

* 1 otec neuvádzaný

** 2 otcovia neuvádzaní

Tabuľka 11

Zloženie kategórie vysokoškolského vzdelania rodičov v jednotlivých školských ročníkoch

Rodičia		otec				matka			
Školské ročníky	Druh školy	Vysoká	Stredná s maturitou	Stredná bez maturity	Základná	Vysoká	Stredná s maturitou	Stredná bez maturity	Základná
1. ročník*		47	2			22	18	8	2
2. ročník*		48	1			27	9	12	2
3. ročník		47	3			18	21	10	1
4. ročník		50				19	13	15	3
Spolu		192	6			86	61	45	8

* 1 otec neuvádzaný

v kategórii stredoškolského vzdelania. Vysokú školu a ukončené stredoškolské vzdelanie tu vykazuje zhruba 75 % matiek.

Je možné, že pri prísnejších kritériách výberu detí stredoškolskej kategórie vzdelania rodičov by sa boli prejavili výraznejšie rozdiely. Prísnejšie kritériá však bolo dosť ťažko uplatniť. Mnohé deti sa museli vylúčiť práve preto, že nedoniesli vyplnený vzdelanostný hárok, resp. údaje boli neúplné. Záverom treba teda konštatovať, že výsledky žiakov so stredoškolským vzdelaním rodičov by vyžadovali ešte ďalšie overenie.

Výsledky analýzy rozptylu nepotvrdili ani významnosť rozdielu v počte paradigmatických asociácií medzi chlapcami a dievčatami. Z príslušnej literatúry máme tu k dispozícii na porovnanie výsledky Entwistlej (6) a Rosenzweiga s Menahemovou. Ani u týchto autorov, v prípade Entwistlej s veľkými výbermi detí, v prípade Rosenzweiga – Menahemovej s malými vzorkami detí analýza rozptylu nepotvrdila pohlavie ako činiteľa výskytu paradigmatických asociácií. Entwistlej tiež konštatuje napredovanie dievčat, napr. výraznejšie v 1. školskom ročníku. Tu separátna analýza rozptylu aj potvrdila významnosť medzi dievčatami a chlapcami. Vcelku však, pri uvážení všetkých vekových kategórií boli účinky pohlavia malé.

Za dôležitý výsledok nášho výskumu možno pokladať konštatovanie výrazného rozdielu v počte paradigmatických asociácií medzi našimi deťmi a deťmi z iných jazykových oblastí. Zdroj týchto rozdielov ťažko možno hľadať v konkrétnych použitých podnetoch asociačného zoznamu. Ako ukazujú tabuľky 7 a 8, výrazné rozdiely zostávajú aj vtedy, keď sa pri porovnaní vychádza z rovnakých podnetových slov. Na základe týchto výsledkov možno teda špecifickosť jazyka pokladať za dôležitého činiteľa výskytu paradigmatických asociácií.

Doterajšie výsledky ďalej svedčia o tom, že nižší výskyt paradigmatických asociácií je typický pre slovanské jazyky. Medzi americkými a francúzskymi deťmi sa napr. nezistili zďaleka takéto veľké rozdiely. Iba v 1.

a 2. školskom ročníku dávali americké deti vyššie percento paradigmatických asociácií než francúzske deti. Naproti tomu u poľských vysokoškolákov konštatovala K u r c z o v á výrazne nižší počet paradigmatických asociácií v porovnaní s americkými vysokoškolákmi. Taktiež údaje Z a l e v s k e j získané u ruských vysokoškolákov prinášajú dôkazy o nižšom počte paradigmatických asociácií oproti študentom turkotatárskej jazykovej oblasti, Kazachom, Kirgizom a Uzbekom (18). No, výrazne nižší počet paradigmatických asociácií možno vyčítať aj z výsledkov u japonských vysokoškolákov porovnávaných M o r a n o m a M u r a k a w o m s americkými študentkami (19).

Z doterajších výsledkov výskumu paradigmatických asociácií v spomínaných odlišných jazykových oblastiach možno vyvodit záver, že na špecifičnosť jazyka ako činiteľa výskytu paradigmatických asociácií treba prihliadať pri stavaní teórie vzniku a vývinu asociácií. Na dôležitosť tohto prístupu upozorňuje napr. Z a l e v s k a j a (20, str. 156). Ak sa zostane pri analýze faktov v rámci jedného jazyka, zanedbá sa podľa jej názoru celý rad zákonitostí a špecifických zvláštností, ktoré možno odhaliť len v procese medzijazykových porovnaní. V adekvátnej teórii asociácií sa musia tieto špecifické zvláštnosti brať do úvahy. Ako vyplýva z údajov K u r c z o v e j, Z a l e v s k e j (18) a našich výsledkov, v slovanských jazykoch sa prejavuje určitá špecifičnosť asociatívnych spojov. Analýza tejto špecifičnosti môže predstavovať jeden z ďalších syntetizujúcich prvkov v súčasných prístupoch teoretického osvetľovania vzniku a povahy asociatívnych verbálnych spojov.

Vysoký výskyt syntaktických asociácií v slovanských jazykoch poukazuje jednak na nutnosť rátať ďalej s modelom vzniku asociácií na základe spoločného výskytu (priamej styčnosti) verbálnych prvkov v plynulom rečovom slede. Tento model teda predpokladá vznik priamych, reťazovo sprostredkovaných asociácií. Je možné, že vo flektívnych jazykoch pôsobia sufíxy slov ako signály gramatickej polohy. V dôsledku toho sa na tieto slová asociatívne odpovedá dopĺňovaním slov na základe minulej verbálnej skúsenosti. D e e s e (21) ako príklad takejto možnosti uvádza v angličtine adverbá s príponou -ly. Tieto adverbá vykazujú najmä syntaktické asociácie (blissfully — hungry, mainly — because). Popri sémantickom význame takéto slová súčasne sprostredkujú gramatický alebo kontextový (polohový) význam.

Skutočnosť paradigmatických asociácií vysoká v angličtine, francúzštine i nemčine a relatívne nižšia v slovanských jazykoch predstavuje zložitejší problém. Možno ho približne redukovať na otázku: sú paradigmatické asociácie odrazom kognitívneho spracovávanie skúseností, a tým aj štruktúrácie slovníka, alebo sa paradigmatické asociácie vytvárajú na základe vyššej úrovne spracovávanie vplyvu rečových kontextov? Náročnejší, ale aktuálnejší variant tejto otázky by znel: v akej podobe možno syntetizovať princíp štruktúrácie slov a princíp rečového kontextu pri vysvetľovaní vzniku paradigmatických asociácií?

Úlohu rečového kontextu ako činiteľa paradigmatických asociácií zdôrazňuje E r v i n o v á (5). Podľa jej teoretickej predstavy paradigmatické asociácie začínajú vzrastať v dôsledku skúsenosti s mnohými rozmanitými rečovými kontextami. Slová rovnakej lexikálnej triedy začínajú vytvárať

vzájomné asociačné väzby, ak sa vyskytujú na rovnakých miestach vo viacerých kontextoch, identických sémanticky i gramaticky. Kontextová identita alebo ekvivalencia v rámci kontextovej rozmanitosti je základom pre vznik paradigmatickej asociácie. Paradigmatickú asociáciu „hlboký — plytký“ možno odvodiť napr. z lingvistickej skúsenosti viet: táto diera je plytká (hlboká); podaj mi hlboký (plytký) tanier; kačky plávali v plytkej (hlbokej) vode.

Ervinová sa pokúša aj o bližšie osvetlenie mechanizmu, ako k paradigmatickej asociácii v uvedenom zmysle dochádza (22). Navrhuje tu model priamej styčnosti vo forme tzv. negatívnej anticipácie. Predpokladá, že počúvajúci anticipuje to, čo hovoriaci povie. Pritom sa však môžu slová, ktoré sa nachádzajú v rovnakom sémantickom a lingvistickom kontexte, anticipovať chybné. Napr. vo vete „matrac je tvrdý“, nesprávne sa anticipuje slovo „mäkký“. Pre tento parciálny model Ervinovej sa však nezískali uspokojivé dôkazy (23).

K línii myslenia Ervinovej v súvislosti s princípom kontextovej ekvivalencie možno priradiť aj stanovisko Browna a Berku, i keď títo autori zostávajú viac na úrovni gramatickej ekvivalentnosti. V objavovaní sa paradigmatickej asociácie vidia odraz vnikania dieťaťa do gramatickej štruktúry jazyka. Ako sa vyvíja používanie syntaxe u detí, stáva sa syntaktická podobnosť v slovách dôležitým determinantom slovnej asociácie. Adjektíva „svetlý — tmavý“ nie sú len sémantickými antonymami, ale adjektívami, majúcimi vysoko podobné privilégia výskytu v reči, teda objavujú sa v podobných alebo identických kontextoch.

Princíp štrukturácie pri vzniku paradigmatických asociácií je viac zdôraznený v teórii Mc Neilla a v teórii Deeseho (23, 21). Ani títo autori však neopomínajú úlohu rečového kontextu.

Mc Neill zastáva stanovisko, že slová sa postupne začínajú grupovať do skupín v dôsledku prítomnosti spoločných sémantických atribútov alebo znakov (markerov). Stotožňujúc sa so stanoviskom lingvistov (Katza a Fodora), Mc Neill nepredpokladá, že by k spojeniu medzi slovami dochádzalo preto, že patria spolu do určitej sémantickej triedy, napr. triedy podstatných mien označujúcich živých ľudí. Skôr vidí v spojení napr. medzi slovami muž — hrdina vplyv prítomnosti rovnakých sémantických atribútov ako: podstatné meno; osobné meno; mužský rod; sila a pod.

Uvedenej predstave Mc Neilla zodpovedajú aj výsledky Deeseho. Deese konštatuje napr. pri prídavných menách ako podnetoch asociačného zoznamu kontrastovú schému v príslušných paradigmatických asociáciách. Spojenia slov ako „veľký — malý“, pomalý — rýchly“, prvý — posledný“ a pod. vykazujú najvyšší počet spoločných sémantických atribútov. Kontrastová paradigmatická odpoveď je danému podnetu — s výnimkou bipolárneho kontrastu — sémanticky najbližšia. Patrí s ním do jednej sémantickej dimenzie.

Slová malých detí nemajú — ako ďalej rozvádza Mc Neill — dostatočný počet sémantických znakov. Preto sú ich triedy slov širšie, a tým aj rozmanitosť asociačných odpovedí je väčšia. Postupné pribúdanie sémantických atribútov k slovám vyúsťuje v rast paradigmatických asociácií. Je to dané tým, že slová, ktoré majú najviac podobných sémantických atribútov, nachádzajú sa aj v rámci tej istej lexikálnej triedy.

I McNeill vidí podmienku vzniku paradigmatických asociácií v produktívnom používaní lexikálnych tried. To znamená, že dieťa vie, na ktorom mieste vo vete môže použiť ktorú lexikálnu triedu.

Deeseho teória štruktúrnosti asociácií sa zakladá na predpoklade schém, ktoré majú za funkciu dávať spolu štruktúrne súvisiace elementy z rozličných skúseností. Vo svojom analytickom prístupe používa faktorovú analýzu na spracovanie vzťahov medzi distribúciami odpovedí, ktoré výbery jednotlivcov poskytujú na skupinu podnetových, kategoriálne súvisiacich slov (21, 24). Na základe tejto analýzy, ktorej podrobil najmä adjektíva a podstatné mená ako podnety asociačného zoznamu, konštatuje Deese 2 základné schémy. Pri adjektívach, ktoré vykazujú vysokú frekvenciu používania v jazyku, konštatuje schému kontrastu, ako sme už uvádzali. Pri podstatných menách uvádza schému zoskupovania; zdá sa, že podstatné mená sú organizované ako skupiny. Do skupín sa dostávajú jednak v dôsledku prítomnosti spoločných deskriptívnych atribútov. Toto tvorí základ triedenia paradigmatických asociácií podstatných mien podľa štruktúry: nadradenosť, podradenosť, koordinácia. Ďalej sa podstatné mená zoskupujú preto, že sa ich denotáty podieľajú o rovnaké fyzické prostredie, že sa nachádzajú v nejakom vzájomnom vzťahu a že majú rovnaké kontextové okolie. Kontextové okolie tu neznamena ekvivalenciu polohy v danej vete. Ide len o súčasnú prítomnosť v rámci vety, teda na jej rozličných miestach.

Na úlohu kontextového okolia ako činiteľa pre vznik paradigmatických asociácií upozorňuje napr. aj Klimenková (25). V paradigmatických asociáciách sa môže odrážať rekonštruovanie kontextu. Ako príklad uvádza asociácie na základe porekadiel: „vremia — vrač“, „ždať — pogoňať“.

Možno teda povedať, že pre podstatné mená je charakteristický väčší počet špecifických typov skupinových štruktúr. Pri vytváraní týchto štruktúr má i podľa Deeseho dôležitú úlohu rečový kontext. No, tu na rozdiel od adjektív pripúšťa Deese väčšiu nezávislosť od rečového kontextu. Kognitívne štruktúry, ku ktorým možno priradiť aj asociačnú štruktúru, sú výsledkom operácie hypotéz o všeobecnej skúsenosti človeka. Pri podstatných menách možno práve rátať s väčšou mierou nelingvistickej skúsenosti na rozdiel napr. od adjektív. Pre adjektíva je typická vysoká lingvistická ekvivalencia, t. j. vzájomne sa nahrádzajú na rovnakých miestach vetného celku.

Deese sa dotýka typu asociačnej štruktúry aj pri iných druhoch slov. Vcelku aj tu konštatuje, že vo väčšej alebo menšej miere ide o uplatňovanie základných štruktúrnych typov — asociačného zákona kontrastu a asociačného zákona zoskupovania.

Ako z uvedeného náčrtu vyplýva, spomenuté teoretické prístupy prekonávajú hrubé klasifikovanie asociácií podľa formálneho princípu lexikálnej triedy. Usilujú sa postihnúť asociačné štruktúry a opísať i osvetliť mechanizmy ich vzniku. Obraz, ktorý podávajú, nemožno však ešte nateraz pokladať za dostatočne diferencovaný. Chýba presnejšia analýza asociačnej štruktúry pri zriedkavých adjektívach i ďalších druhoch slov; chýba kompletnejšie zmapovanie sémantických atribútov ako základu zoskupovania slov; neznámy je mechanizmus zásahu rečového kontextu do procesu zoskupovania slov. Preto aj Deeseho nové zákony asociácie — kon-

trast a zoskupovanie — majú ráz pojmov skôr deskriptívnych než explika-
tívnych.

Vzhľadom na všeobecnú platnosť asociačných štruktúr človeka treba podrobiť intenzívnej analýze typ hrubých syntagmatických asociácií. (V našej špecifikácii ide o asociácie nerovnakej lexikálnej triedy ako podnet, ale bez gramatickej nadväznosti na tento podnet.) Tieto hrubé syntagmatické asociácie vykazujú pomerne vysoké percento výskytu v našom jazykovom materiáli. Vďaka tomu, že sme tieto asociácie v našom rozbere vyčlenili ako samostatnú triedu, mohli sme sledovať ich vývinové zmeny. Ako vyplýva z našich výsledkov u starších detí a dospelých, tieto asociácie zaznamenávajú najvyššiu percentuálnu hodnotu u vzorky vysokoškolských študentov (25).

McNeill, Deese (21), Entwislóvá (6) sa zaoberajú hrubými syntagmatickými asociáciami ako prípadom tzv. pseudoparadigmatických asociácií. Oprávnenie tohto označenia vidia v tom, že syntagmatické asociácie, ktoré nevystupujú ako rečové sekvencie, poskytujú definíciu časti sématickej štruktúry podnetového slova. Zrejme pre pomerne nízku početnosť výskytu týchto asociácií v amerických normách, nepodrobili ich uvádzaní autori ani bližšej kvalitatívnej analýze, ani systematicky nezachytávali ich vývinové zmeny. Je možné, že rozbor hrubých syntagmatických asociácií výraznejšie vystupujúcich v našom jazyku a zrejme i v ostatných slovanských jazykoch naznačí potrebu uvažovať o ďalšom type asociačnej štruktúry.

I Zalevskaja (20) vo svojom modeli interverbálnych spojov ráta s potrebou diferenciacie asociácií na syntagmatickej osi. Syntagmatickú os alebo dimenziu tu však chápe širšie, so zahrnutím syntaktických asociácií.

Poznanie štruktúry verbálnych asociácií prekračuje rámec úzko špecifického teoretického poznatku. Svedčia o tom napr. výskumy Ervinovej (5) a Browna s Berkom (4). Ich experimenty dokumentovali vysokú koreláciu lingvistických spôsobilostí spočívajúcich v správnom vnímaní a použití slovných druhov s frekvenciou paradigmatických asociácií v asociačnom experimente. Paradigmatické asociácie sa ukázali účinné aj pri učení voľným vybavením, kde zvyšovali index zoskupovania asociačne viazaných učebných prvkov, a tým aj úroveň ich osvojenia (27). Je pravdepodobné, že ďalšie výskumy vykážu účinnosť asociačnej štruktúry, povrchove vyjadrenej v paradigmatických asociáciách, pri viacerých formách činnosti a správania sa jednotlivca. Analýzu štruktúralnosti verbálnych asociácií možno teda pokladať za dôležitý prístup ako sledovať vytváranie a povahu komplikovaných schém správania sa za účasti vzťahov získavaných rečou.

LITERATÚRA

1. VYGOTSKIJ, L. S.: Myšlení a řeč. Praha, 1970.
2. LURIJA, A. R.: The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior. London, 1961.
3. PARDEL, T.: Písaná reč, jej vývin a poruchy u detí. Bratislava, 1966.
4. BROWN, R., BERKO, L.: Word association and the acquisition of grammar. 1960, Child Development, 31, 1, 1–14.
5. ERVINOVÁ, S.: Changes with age in the verbal determinants of word association. 1961, Amer. J. Psychol., 74, 361–372.

6. ENTWISLE, D. R.: Word associations of young children. Baltimore, 1966.
7. ROSENZWEIG, M. R., MENAHEM, R.: Age, sexe et niveau d'instruction comme facteurs déterminants les associations de mots. 1962, L'Année psych., fasc. 1, 45—61.
8. ENTWISLE, D. R., MUUSS, R.: Word associations of rural german children. 1968, J. verb. learn. verb. beh., 7, 196—200.
9. MARŠALOVÁ, L.: Slovo-asociačné normy I. 1.—4. ročník ZDŠ. Bratislava, 1972.
10. KURCZOVA, I.: Porównanie powszchności skojeżeń w różnocyjnych grupach studenckich. 1967. Studia Psychologiczne, 8, 256—271.
11. VNUKOVÁ, M.: Výskum asociácií detí 2.—4. ročníka ZDŠ podľa slovo-asociačného experimentu. Diplomová práca, Bratislava, 1968.
12. PALERMO, D. S., JENKINS, J. J.: Oral word association norms for children in grades one through four. Pensylvania State University, 1966.
13. MISTRÍK, J.: Frekvencia slov v slovenčine. Bratislava, 1969.
14. PAULÍNÝ, E., RUŽICKÁ, J., ŠTOLC, J.: Slovenská gramatika. Bratislava, 1968, str. 338.
15. COLLIER, R. O.: Analysis of variance for correlated observations. 1958, Psychometrika 23, 3, 223—236.
16. ENTWISLOVÁ, D. R., FORSYTH, D. F., MUUSS R.: The syntactic — paradigmatic shift in children's word associations. 1964, J. verb. learn. verb. behav., 3, 19—29.
17. CARMICHAEL, L.: Manual of child psychology. New York, 1954, str. 645.
18. ZALEVSKAJA, A. A.: Nekotoryje problemy podgotovki asociativnogo eksperimenta i obrabotki jevo rezul'tatov. V: Eksperimentalnye issledovanija v oblasti leksiki i fonetiki anglijskogo jazyka. Učenyje zapiski, Tom 98, Kalinin, 1971.
19. MORAN, L. J., MURAKAWA, N.: Japanese and American association structures. 1968, J. verb. learn. verb. behav., 7, 176—181.
20. ZALEVSKAJA, A. A.: Ob issledovanii interverbalnych sviazej. V: Sbornik dokladov i soobščenij lingvističeskogo obščestva. tom II, vyp. 1, Kalinin 1971, 154—172.
21. DEESE, J.: The structure of associations in language and thought. Baltimore, 1965.
22. ERVINOVA, S., LANDAR, H.: Navaho word — associations. 1963, Amer. J. Psychol., 76, 1, 49—57.
23. Mc NEILL, D.: A study of word association. 1966, J. verb. learn. verb. behav., 5, 548—557.
24. DEESE, J.: On the structure of associative meaning. 1962. Psychol. Rev., 69, 161—175.
25. KLIMENKOVA, A. P.: K obsuždeniju rezul'tatov kačestvennyh paradigmatičeskich eksperimentov. 1968, Materialy vtorogo simposiuma po psiholingvistike. Moskva, 55—64.
26. MARŠALOVÁ, L.: Zmeny v asociačných odpovediach u starších detí a dospelých. Psychologica, v tlači.
27. SLAMKOVÁ, L.: Závislosť učenia voľným vybavením od asociačných charakteristik učebných prvkov. Psychologica, XXIII—XXIV (XII—XIII) 1973—1974, 107—131.

ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ ОТВЕТЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Либуша Маршалова

Resumé

Для анализа ассоциативных ответов мы использовали материал ассоциативных норм (1.—4.-ый класс основной школы). Мы учитывали согласованность или разность грамматического класса стимула с его ассоциативным ответом. Особое внимание мы уделяли частоте парадигматических ответов (одинаковость грамматического класса стимула и ответа). Согласованность, и разнос считались показателем структуризации словаря младших школьников. Мы интересовались зависимостью частоты парадигматических ответов от грамматического класса стимула, от школьного класса, от уровня образования родителей и пола. Наши результаты сравнили с результатами детей с иным родным языком.

Во всех классах мы обнаружили преобладание синтаксических ассоциативных ответов (стимул и ассоциативный ответ образуют секвенцию, которая появляется в связной речи). У прилагательных и глаголов подтвердился значительный рост парадигматических ответов в зависимости от класса, в котором дети учатся. Образование родителей значительно влияет на фреквенцию парадигматических ответов (но существенную разницу мы отметили только между основным и университетским образованием родителей, далее между средним и университетским образованием). Фреквенции парадигматических ассоциативных ответов мальчиков и девочек существенного не отличались.

Вместе с существенным повышением парадигматических ответов в зависимости от возраста учеников появились больше различия в количестве парадигматических ответов между словацкими учениками и учениками с иным родным языком (английским и французским). Различное количество парадигматических ответов словацких учеников и учеников с иным родным языком показали, насколько специфичность языка влияет на появление парадигматических ответов.

В заключении дается очерк современных теорий образования и развития ассоциаций именно парадигматического типа. Автор обращает внимание на неразрешенные вопросы и на необходимость анализа грубых синтагматических ассоциаций (несогласованность грамматического класса стимула и ответа, без плавной грамматической навязности). Грубые синтагматические ассоциации могут представлять собой тип структуризации слов в флексивных языках.

PARADIGMATIC ASSOCIATIONS IN YOUNGER PUPILS

Libuša Maršalová

Résumé

The material of association norms, composed on the selections of pupils of I-IV grades of the elementary nine-year school, has been used for the analysis of associative responses from the point of view of their relation to the respective stimulus words. We have taken into consideration the relation of agreement or difference in the grammatical class of the stimulus word and its associative response. A special attention has been devoted to the occurrence of paradigmatic responses (agreement in the grammatical class of the stimulus and the response) as an index of structuring of our younger pupils' vocabulary. The occurrence of paradigmatic responses has been followed in dependence on the grammatical class of the stimulus word, the school grade, the educational level of the parents and the sex of the children. The obtained results were compared with the results of the pupils from other-language areas.

In all the school grades the prevalence of syntactic associative responses has been shown (the stimulus word and the associative response create a sequence which then may occur in a fluent speech). The significant growth of paradigmatic responses with the school children has been confirmed, both with the adjectives and verbs as stimuli of the association list. The parents' education has been shown to be an important factor in the occurrence of paradigmatic responses, but the significant differences have been found only between the elementary and the university-level education and the secondary and the university-level education of parents. There have been no significant differences found between the boys and the girls as for the occurrence of paradigmatic associative responses.

Along with the significant growth of paradigmatic responses with the age of pupils, great differences have been found in the number of paradigmatic responses between the Slovak pupils and the pupils from other-language areas, namely American and French pupils. The differing number of paradigmatic responses of Slovak and other-language samples of pupils have pointed at the specificity of the language as a factor of occurrence of paradigmatic responses.

In the conclusion the present theories of the origin and development of associations, especially of the paradigmatic type, have been outlined. The unsolved questions are stated and the necessity of analysis of raw syntagmatic associations is

drawn attention to (the difference in the grammatical class of the stimulus and the response, but without the grammatically fluent linkage). The raw syntagmatic associations may represent a type of word structuralization in inflective languages.

PARADIGMATISCHE ASSOZIATIONSANTWORTEN BEI DEN JÜNGEREN SCHÜLERN

Libuša Maršálová

Zusammenfassung

Das Material von den Assoziationsnormen, das aus der Auswahl der Schüler des I. bis IV. Jahrganges der Grundbildenden Mittelschule zusammengestellt war, wurde für die Analyse der Assoziationsantworten vom Standpunkt der Beziehung zu den betreffenden Reizworten verwendet. Es wurde die Beziehung der Übereinstimmung, event. des Unterschiedes der grammatischen Klasse, zwischen dem Reizwort und seiner Assoziationsantwort in Betracht gezogen. Eine besondere Aufmerksamkeit wurde dem Vorkommen paradigmatischer Antworten (Übereinstimmung in der grammatischen Klasse des Reizes und der Antwort) als ein Index der Strukturalisierung des Wortschatzes unserer jüngerer Schüler, gewidmet. Das Vorkommen paradigmatischer Antworten wurde in der Abhängigkeit von der grammatischen Klasse des Reizwortes, vom Schuljahrgang, vom Bildungsniveau der Eltern und vom Geschlecht der Kinder untersucht. Die gewonnenen Ergebnisse wurden mit Ergebnissen von Kindern aus anderen Sprachgebieten verglichen.

In allen Schuljahrgängen äusserte sich ein Überwiegen der syntaktischen Assoziationsantworten (das Reizwort und die Assoziationsantwort bilden eine Sequenz, die in einer fließenden Rede vorkommen kann). Ein signifikantes Anwachsen paradigmatischer Antworten wurde beim Schuljahrgang der Kinder bestätigt, und zwar bei den Eigenschaftswörtern und Zeitwörtern als Reize der Assoziationsliste. Die Bildung der Eltern zeigte sich als ein signifikanter Faktor beim Vorkommen paradigmatischer Antworten, jedoch signifikante Unterschiede wurden nur bei der Grundbildung und Hochschulbildung und der Mittelschul- und Hochschulbildung der Eltern aufgezeichnet. Im Vorkommen paradigmatischer Assoziationsantworten zeigten sich zwischen den Jungen und Mädchen keine signifikante Unterschiede.

Neben dem signifikanten Anwachsen paradigmatischer Antworten mit dem Alter der Schüler zeigten sich gleichzeitig grosse Unterschiede in der Anzahl paradigmatischer Antworten zwischen den slowakischen Schülern und den Schülern aus anderen Sprachgebieten, konkret bei den amerikanischen und französischen Schülern. Die unterschiedliche Anzahl paradigmatischer Antworten bei den slowakischen Schülern und den Schülern aus anderen Sprachgebieten zeigte auf die Wichtigkeit der Sprachspezifität als ein Faktor des Vorkommens für paradigmatische Antworten.

Schliesslich ist hier eine Skizze der gegenwärtigen Theorien über das Entstehen und die Entwicklung der Assoziationen, besonders paradigmatischen Typs, vorgelegt.

Es wird auf die unvollkommen gelösten Fragen hingewiesen und die Notwendigkeit der Analyse roh syntagmatischer Assoziationen (der Unterschied in der grammatischen Klasse des Reizes und der Antwort, aber ohne eine grammatisch fließende Anknüpfung) empfohlen. Roh syntagmatische Assoziationen können den Typ der Wortstrukturalisierung in den flexiblen Sprachen darstellen.

**MERANIE POTRIEB VYSOKOŠKOLÁKOV V SÚVISLOSTI
SO SUBJEKTÍVNÝM PREŽÍVANÍM ŽIVOTNEJ ÚROVNE**
(Výsledky predvýskumu*)

JÚLIUS BOROŠ

*Katedra psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského
v Bratislave*

Ú v o d

V súčasnosti na niektorých našich psychologických pracoviskách sa stal problém potrieb jedným z veľmi frekventovaných pojmov. Záujem väčšiny psychológov zatiaľ neprekračuje teoretický rámec a na bazových pracoviskách sa podľa našich vedomostí bezprostredne ani nečrtajú vybočenia z medzi základného výskumu.

Na Výskumnom ústave životnej úrovne v Bratislave, kde som určitý čas na podnet prof. T. Pardela, DrSc., externe pracoval, sa problematike potrieb začala venovať pozornosť v posledných 3–4 rokoch. Hovoria o tom viaceré štúdie vypracované v tomto ústave. Potreby z psychologického hľadiska analyzujú: P a r d e l (Psychologické základy bádania v oblasti životnej úrovne obyvateľstva, 1969), V y k o p a l (Úvahy o potrebách a spotrebe obyvateľstva, 1969), K r e s á n e k (Potreby človeka a ich vzťah k životnej úrovni, 1968), F r o n k o v á (Potreby človeka a ontologická základňa absolútneho rozmeru hodnôt, 1969), B a u e r o v á (Úvaha o hodnotových dimenziách človeka, 1970), B o r o š (Psychologické aspekty potrieb) a. i.

Podľa nášho názoru sa tu zhromaždilo dostatočné množstvo teoretických štúdií i dostatok vedomostí pre to, aby sa mohli popri ďalšom teoretickom prehľbovaní poznania získavať empirické údaje z analyzovanej oblasti. Vychádzame pritom z predpokladu, že prežívaná životná úroveň odrážajúca sa v určitých formách správania sa osobnosti (na správanie sa pozeráme ako na jav psychologický) môže byť predmetom psychologického výskumu.

V predpokladanej čiastkovej práci „Meranie potrieb vysokoškolákov v súvislosti so subjektívnym prežívaním životnej úrovne“ vychádzame z predpokladu, že každé individuum sa snaží dosiahnuť svoju duševnú

* Materiál pre prácu som získal počas externého pôsobenia vo Výskumnom ústave životnej úrovne v Bratislave v r. 1969–1970.

rovnováhu saturovaním potrieb, ktoré sú mu viac-menej vlastné, pretože každú osobnosť považujeme za jedinečnú, neopakovateľnú, i keď svojimi črtami viac-menej zapadajúcu do určitej kategórie či skupiny ľudí. Uspokojovanie potrieb má veľmi úzky vzťah ku konkrétnym skúsenostiam daného jedinca, k jeho životnej orientácii, k jeho vyspelosti kultúrnej a spoločenskej, k jeho životnému štýlu a životnej úrovni.

S rozvojom osobnosti človeka sa rozvíja a mení rozsah, šírka, ale najmä štruktúra a kvalita potrieb. Medzi jedincami dochádza k diferenciacii potrieb nielen čo do štruktúry a kvality, ale diferencuje sa aj poradie naliehavosti pri ich uspokojovaní. Domnievame sa, že práve rámec týchto interindividuálnych rozdielov môže byť východiskom variability potrieb, ktoré musí jedinec uspokojiť, aby dosiahol psychickú rovnováhu. Z toho vyplýva, že jedným z hlavných činiteľov determinujúcich existenciu špecifických ľudských potrieb sú dimenzie osobnosti, vytvárajúce jej štruktúru a že podľa stavby a povahy tých alebo oných dimenzií budú prevažovať tie alebo iné potreby.

V podstate z týchto hľadísk sme sa rozhodli uskutočniť v danej etape pokus merať potreby vysokoškolákov v tom čase v súvislosti so životnou úrovňou. Pravda, vzhľadom na to, že ide o prvý pokus, predložený materiál si nemôže klásť za cieľ problematiku vyčerpať. Je výsledkom spracovania prípravnej fázy plánovaného širšie zameraného výskumu, ktorý sa perspektívne mal realizovať v rámci práce riešacej mechanizmus vzniku a dynamického vývoja potrieb jednotlivca. Išlo v ňom nielen o získanie empirických údajov pomocou dotazníka, ale o objasnenie niektorých otázok súvisiacich predovšetkým s metodologickým prístupom pred započatím spomínaného, no nezrealizovaného, širšie koncipovaného výskumu, ktorý by bol mal postupne obsiahnuť všetky dôležité vývojové štádiá daných jedincov (napr. obdobie vstupu do školy, pubertu, adolescenciu, vstup do práce, produktívny vek, starobu), no v jednotlivých štádiách aj ich členenie čo do pohlavia, profesie, územnej členitosti (mesto, vidiek a pod.), a tak získať relatívne reprezentatívne údaje na riešenie problematiky.

Problém a metóda

1. Problém

V našich podmienkach ide o jeden z prvých pokusov vykonať predvýskum psychologicky chápanej životnej úrovne. Po teoretickom objasnení otázok týkajúcich sa psychologických aspektov potrieb v rámci prípravnej etapy začali sme vypracúvať pracovnú definíciu psychologicky chápanej životnej úrovne. Podľa nej životná úroveň hovorí o výške hmotných a kultúrnych hodnôt danej spoločnosti, danej kultúry. Pritom táto výška zahŕňa jednak mieru (výšku) požiadaviek spoločnosti na životnú úroveň, jednak mieru (výšku) ich uspokojovania spoločnosťou a podľa súladu alebo disproporcie medzi výškou nárokov a ich uspokojovaním i výšku spokojnosti so životnou úrovňou v danej spoločnosti, v danej kultúre a v prebiehajúcej etape historického vývoja.

Z hľadiska tejto definície životnej úrovne sme sa rozhodli vykonať prieskum pomocou dotazníka, v ktorom sme sa pýtali na:

- a) potreby (požiadavky),
- b) uspokojenie potrieb (požiadaviek) a z toho vyplývajúcu
- c) spokojnosť s uspokojovaním potrieb (požiadaviek).

Vychádzame z toho, že výška životnej úrovne danej spoločnosti, danej kultúry a práve prebiehajúcej etapy historického vývoja je hodnotou relatívnou, pretože sa mení pod vplyvom najrôznejších okolností, za ktorých sa uskutočňuje.

Typovanie potrieb, resp. motívov ľudského správania (činnosti, konania), sme robili na základe Maslowovej hierarchickej koncepcie potrieb, skladajúcej sa z piatich kategórií potrieb, z ktorých prvé 2 kategórie označujú potreby nižšej úrovne, ďalšie 3 kategórie potreby vyššej úrovne.

Keď sú uspokojené potreby nižšej úrovne, človek môže realizovať svoje vyššie potreby.

I. kategória: základné fyziologické potreby (z tejto kategórie sme vytýpovali potreby týkajúce sa bezprostrednej životnej úrovne):

- potreby obživy,
- potreby odievania,
- potreby bývania (obydlia),
- potreby zdravia,
- potreby uvoľnenia;

II. kategória: potreba bezpečnosti a istoty (potreby hmotného majetku, potreby finančného zabezpečenia).

III. kategória: potreby spolupatričnosti a lásky, potreby afiliácie spoločenskej;

IV. kategória: potreby ocenenia, potreby finančného ocenenia;

V. kategória: potreba sebauskutočnenia (sebarealizácie), potreba poznania, potreba práce, potreba estetická.

Domnievame sa, že v súčasnej etape výskumu psychologických aspektov potrieb vo vzťahu k životnej úrovni sa nezaobídeme u nás bez metód, ktoré sa používajú ako nepriamo sprostredkované nástroje.

V našom predvýskume sme použili dotazník¹, ktorý obsahoval šesť skupín otázok. Otázky boli skonštruované na základe vytypovania potrieb, resp. motívov ľudského správania sa (činností, konania) podľa Maslowovej hierarchickej koncepcie potrieb, skladajúcej sa z piatich kategórií potrieb.

Prvú skupinu otázok v dotazníku tvoria otázky týkajúce sa identifikačných znakov — respondenta (vek, pohlavie, stav)

- rodičov (vek, vzdelanie, povolanie, čistý mesačný príjem),
- súrodencov (vek, pohlavie, stav, študijný odbor, ročník, vzdelanie, povolanie, príjem, bydlisko),
- starých rodičov (ak bývajú v spoločnej domácnosti s rodičmi respondenta, tak opäť: vek, pohlavie, zamestnanie, hrubý mesačný príjem).

Druhú skupinu tvoria otázky, ktorými sa pýtame na vytypované potreby I. kategórie, tak ako sme ich načrtli pri charakteristike problému danej práce.

— Prvá podskupina sa týka otázok, ktorými sa pýtame na potrebu obživy.

— Druhá podskupina zahrňuje potreby odievania (túžba, realita, spokojnosť).

— Tretia podskupina sa týka potrieb bývania (potreba veľkosti bytu, realita, charakter bytového vlastníctva, spokojnosť).

— štvrtá podskupina otázok zahrňuje potreby zdravia.

— Napokon posledná podskupina sa týka potrieb uvoľnenia (druh oddychu, množstvo oddychu, oddych cez prázdniny, realita, spokojnosť).

Tretia skupina obsahuje otázky týkajúce sa potrieb bezpečnosti a istoty, Bezprostredne sa pýtame na:

a) potreby hmotného majetku (čo by respondenti chceli vlastniť, čo vlastní, nádej, spokojnosť),

b) potreba finančného zabezpečenia (želaný mesačný príjem v súčasnosti, realita, zdroje príjmu, súčasné náklady, spokojnosť).

Potreba spolupatričnosti a lásky, potreba spoločenskej afiliácie tvorí sústavu otázok 4. skupiny. Konkrétne sa pýtame na miesto stretávania, týždennú frekvenciu vyhľadávania spoločnosti, spokojnosť, príčiny.

Piatu skupinu tvoria otázky týkajúce sa potrieb ocenenia, potreby finančného ocenenia zvlášť (plat primeraný svojej budúcej profesii, realita, preferované povolanie, spokojnosť).

Šiestu skupinu tvoria otázky, ktorými sa pýtame na:

a) potrebu sebauskutočnenia (sebarealizácie), potreba práce, rané predstavy o povolani, realita, rozhodnutie v prípade možnosti opätovnej voľby, príčiny, spokojnosť,

b) potreby poznania (čo by chceli najviac poznať, stav, spokojnosť),

c) potreby estetické (uprednostňovaný typ kultúry, frekvencia, spokojnosť, príčiny).

V poslednej časti dotazníka sú zaradené otázky týkajúce sa bezprostredne životnej úrovne rodiny respondentov v porovnaní s inými rodinami, poradia potrieb, finančného minima nutného na živobytie, na slušné vyžitie, poradia hodnôt, ktorým respondenti pripisujú v živote najväčší význam.

2. Stručná charakteristika respondentov

Jednotné názory na vek, v ktorom sa dosahuje dospelosť, nie sú. Od dosiahnutia plnej pohlavnej zrelosti po plné rozvinutie telesných a duševných schopností, teda dospelosť, uplynie ešte niekoľko rokov. Najmä horné ohraničenie sa udáva v rozpätí od 17. — 25. roku. Niektorí autori (napr. P i c h o n, 1953) tvrdia, že duševná dospelosť sa dosahuje až v polovici treťieho decénia, ak nie až na jeho konci. Jednoznačne sa dochádza k záveru, že medzi dospelosťou podľa zákona a psychickou dospelosťou, je určitá diskrepancia.

Obdobie adolescencie (označuje sa aj ako obdobie mládenca a devy) je charakteristické predovšetkým plným rozvinutím duševných schopností vzhľadom na to, že v telesnom vývine už nejaké výraznejšie zmeny nenašávajú. Telesné zmeny sú určitým záverom predchádzajúceho vývinu a týkajú sa prevažne detailov. Na jednej strane ide o harmonizáciu telesných

proporcií a na druhej o diferenciaciu mužských a ženských znakov. Zvýrazňujú sa mužské a ženské črty v tvári, ktorá dostáva definitívnu podobu. V porovnaní s predchádzajúcimi vývinovými obdobiami, v tomto období ide len o mierny kvantitatívny vývin.

V oblasti duševného vývinu objavuje sa na začiatku adolescencie ešte krátka emocionálna kríza, ale po jej prekonaní duševný vývin sa bez vážnejších výkyvov definitívne dotvára. Najvýznamnejšie zmeny nastávajú v erotickej a sexuálnej oblasti a v sociálnom živote adolescenta. Prehlbujú sa sociálne city a rozširujú sociálne snahy, formujú sa mravné a estetické názory, stabilizuje sa sebacit. Ukončuje sa duševný vývin ako reťaz vzájomne súvisiacich zmien, pokračuje však zdokonaľovanie. Týka sa to predovšetkým inteligencie. Rozumové schopnosti totiž predstavujú len možnosť zvládnuť určité úlohy, avšak vzhľadom na to, že sa mení množstvo a kvalita týchto úloh, mení sa tým i rozumová výkonnosť. Práve rozumovú výkonnosť považujeme za vlastnú zložku osobnosti, ktorá je determinovaná kultúrnou, civilizačnou a celkovou životnou úrovňou spoločnosti. Konečné dokončovanie vývinu jednotlivých schopností a vlastností osobnosti znamená nielen ich dozrievanie, ale najmä ich vzájomné prelínanie a integrovanie. Ukazuje sa, že dozrievanie osobnosti závisí vo veľkej miere od toho, ako vyššie city prenikajú do jej jednotlivých oblastí, ako ich ovládnu a usmernia na nasledujúci život. V tomto období by noetické cítenie a túžba po poznaní mala podstatne ovládnuť inteligenciu respondentov a usmerniť ju podľa súčasných perspektívnych tendencií vývoja spoločnosti a estetické cítenie by malo podobnú úlohu zohrať vo sfére vôle a citov.

Časové štruktúrovanie nášho súboru respondentov do 2., resp. 3. ročníka štúdia na vysokej škole bolo motivované týmito hypotézami:

a) Predpokladáme, že poslucháčov prvých ročníkov ešte ťažko možno považovať za vysokoškolákov v pravom slova zmysle. Skúsenosti potvrdili, že 1. rok štúdia na vysokej škole je fázou intenzívnej adaptácie subjektu na podmienky vysokoškolského spôsobu života, máme na mysli predovšetkým pracovné podmienky. V tejto fáze pobytu na vysokej škole sa len postupne jeden skôr a iný pomalšie zoznamuje s charakterom požadovanej aktivity, s náročnosťou požiadaviek, s podmienkami študijného úspechu a pod. Ide o obdobie, v ktorom poslucháči musia prekonať viac pracovných mechanizmov a stereotypov, ktoré sa vypracovali a zafixovali ešte počas štúdia na strednej škole a ktoré sa v nových študijných podmienkach javia ako disfunkčné.

b) Predpokladáme, že poslucháčov vysokej školy na konci druhého, resp. v treťom ročníku možno do značnej miery považovať za „plnohodnotných“ vysokoškolských študentov, ktorí sú už dostatočne oboznámení so špecifikami vysokoškolského charakteru práce a že sa stali viac subjektom než objektom vysokoškolského výchovno-vzdelávacieho procesu.

Poznatky z práce na vysokej škole potvrdzujú názor, že už v priebehu troch semestrov štúdia ubúda tých poslucháčov, ktorí z najrôznejších príčin nemôžu ďalej v štúdiu na vysokej škole pokračovať.

Poznamenávame, že vzorka respondentov je atypická, ale vzhľadom na momentálne možnosti aplikácie najviac možná.

3. Pracovné hypotézy, ciele a výsledky získané pomocou dotazníka

Dotazník* sme skonštruovali na základe poznania prostredia i problémov tak, aby sme získali subjektívne názory a postoje respondentov a na základe nich sa pokúšali overiť niektoré pracovné hypotézy v danom prieskume. Pri rozbere prvého variantu navrhnutého dotazníka sa zdôraznila požiadavka, aby všetky otázky boli zrozumiteľné, aby odpovede získané na ne boli kvantitatívne spracovateľné, a jednak aby boli podľa možnosti dostatočne vyčerpávajúce. Po zrekonštruovaní dotazníka v zmysle týchto požiadaviek sme bez pretestu začali robiť predvýskum.

A. Prvou skupinou otázok (1–5) v dotazníku sme zisťovali: a) identifikačné znaky respondentov. Zistili sme, že z celkového počtu respondentov je prevažná väčšina vo veku 19–23 rokov 96,47 % (tab. 1a), z toho mužov 42,73 % a žien 57,27 % (tab. 1b) a ďalej že 93,83 % respondentov bolo v čase prieskumu slobodných (tab. 1c).

Tabuľka 1a – Rozdelenie respondentov podľa veku

Vek	Celkový počet	‰	z toho			
			muži	‰	ženy	‰
18	1	0,44	1	0,44	—	—
19	38	16,74	7	3,08	—	—
20	76	33,48	38	16,74	31	13,66
21	47	20,70	18	7,93	38	16,74
22	40	17,62	15	6,61	29	12,77
23	18	7,93	13	5,73	25	11,01
24	5	2,20	3	1,32	5	2,20
25	2	0,88	2	0,88	2	0,88
Σ	227	100	97	42,73	130	57,27

Tabuľka 1b – Rozdelenie respondentov podľa pohlavia

Súbor respondentov	= 227	= 100 ‰
muži	= 97	= 42,73 ‰
ženy	= 130	= 57,27 ‰

Tabuľka 1c – Rozdelenie respondentov podľa stavu

Stav	Celkový počet	‰	z toho			
			muži	‰	ženy	‰
slobodní	213	93,83	89	39,21	124	54,63
v manželstve	14	6,17	8	3,52	6	2,64
Σ	227	100	97	42,73	130	57,27

b) identifikačné znaky rodičov, súrodencov a starých rodičov respondentov. V tabuľkách 2a, 2b, 2c a 2d sú údaje týkajúce sa veku, vzdelania,

* Dotazník – pozri príloha 2.

povolania a mesačného príjmu otca respondenta. Časť obdobných údajov týkajúcich sa matky, obsahujú tabuľky 3a a 3b. Okrem vzdelania súrodencov respondentov (tab. 4a), ich povolania (tab. 4b), príjmu (tab. 4c) a pohlavia (tab. 4d) sme zisťovali aj to, či a koľkí súrodenci respondentov bývajú u rodičov (u rodičov býva 69,40 %, tab. 4e). Napokon poslednými otázkami prvej časti nášho dotazníka sme získavali poznatky o starých rodičoch respondentov. Údaje tohto charakteru sú v tabuľkách 5a, 5b, 5c a 5d.

Tabuľka 2a
Vek otca respondentov

Vek	Počet	%
40 – 45	26	11,45
46 – 50	72	31,72
51 – 55	41	18,06
56 – 60	46	20,26
61 – 65	14	6,17
66 – 70	3	1,32
Nežije	25	11,01
Σ	227	100,00

Tabuľka 2b
Vzdelanie otca respondentov

Vzdelanie	Počet	%
základné	47	20,70
učňovská škola	4	1,76
stredná škola	79	34,80
vysoká škola	75	33,04
Neuviedli	22	9,70
Σ	227	100,00

Tabuľka 2c
Povolanie otca respondentov

Povolanie	Počet	%
Výrobné profesie	70	30,84
z toho robotníci	27	11,90
člen. JRD, roľníci	6	2,64
inžinieri a techn.	37	16,30
Nevýrob. profesie	132	58,15
z toho úradníci	58	25,55
iné	14	6,17
Neuviedli	60	26,43
	25	11,01
Σ	227	100,00

Tabuľka 2d
Príjem otca respondentov

Príjem	Počet	%
pod 1000	2	0,88
1001 – 1500	24	10,57
1500 – 2000	48	21,15
2001 – 2500	41	18,06
2501 – 3000	31	13,66
3001 – 3500	15	6,61
3501 – 4000	10	4,41
nad 4000	7	3,08
Nevedeli	26	11,45
Otec nežije	23	10,13
Σ	227	100,00

B. Pracovné ciele a hypotézy týkajúce sa bezprostredne vyššie vytypovaných potrieb sú formulované tak, aby sa ukázalo, či otázky v danom dotazníku môžu splniť hlavný cieľ práce – či umožnia dostatočne merať potreby danej sociálnej skupiny ľudí našej spoločnosti, či získaný empirický materiál bude môcť byť užitočne spracovateľný pre uvedený zámer.

V rámci prvej kategórie: „Základné fyziologické potreby“, nám pri potrebe obživy išlo:

1. o zistenie subjektívnych názorov na želanú štruktúru jedálneho lístka dnešných vysokoškolákov;

Tabuľka 3a
Vek matky respondentov

Vek	Počet	%
35 – 40	15	6,61
41 – 45	74	32,60
46 – 50	88	38,77
51 – 55	26	11,45
56 – 60	20	8,81
61 – 65	2	0,88
66 – 70	—	0,00
Nežije	2	0,88
Neuviedli	—	0,00
Σ	227	100,00

Tabuľka 3b
Vzdelanie matky respondentov

Vzdelanie	Počet	%
základné	92	40,53
učňovská škola	3	1,32
stredná škola	107	47,14
vysoká škola	13	5,73
Neuviedli	12	5,29
Σ	227	100,00

Tabuľka 4a
Vzdelanie súrodencov respondentov

Škola	Počet	%
ZDŠ	12	9,16
UŠ	14	10,69
SŠ	50	38,17
VŠ	55	41,98
Σ	131	100,00

Tabuľka 4b
Povolanie súrodencov respondentov

Povolanie	Počet	%
robotník	21	16,54
roľník	4	3,15
administratíva	35	27,56
technické	28	22,05
	34	26,77
iné	5	3,94
Σ	127	100,00

Tabuľka 4c
Príjem súrodencov respondentov

Príjem	Počet	%
500 – 1000	17	13,93
1001 – 1500	44	36,07
1501 – 2000	37	30,33
2001 – 2500	19	15,57
2501 – 3000	5	4,10
Σ	122	100,00

Tabuľka 4d
Pohlavie súrodencov respondentov

Pohlavie	Počet	%
mužské	191	48,97
ženské	199	51,03
Σ	390	100,00

Tabuľka 4e
Bydlisko súrodencov respondentov

Býva	Počet	%
u rodičov	248	69,40
zvlášť	103	28,70
neuviedli	7	1,91
Σ	358	100,00

Tabuľka 5a
Vek starých rodičov respondentov

Vek	Počet	%
menej ako 60	1	2,33
60 – 65	5	11,63
66 – 70	11	25,58
71 – 75	10	23,26
76 – 80	8	18,60
81 – 85	6	13,95
viac ako 85	2	4,65
Σ	43	100,00

Tabuľka 5b
Pohlavie starých rodičov respondentov

Pohlavie	Počet	%
mužské	11	25,58
ženské	32	74,42
Σ	43	100,00

Tabuľka 5c
Sociálne postavenie starých rodičov respondentov

Zamestnanie	Počet	%
dôchodcovia	39	90,70
roľníci	2	4,65
hostinskí	1	2,33
predavači	1	2,33
Σ	43	100,00

Tabuľka 5d
Príjmy starých rodičov respondentov

Príjem	Počet	%
do 400 Kčs	12	27,91
401 – 800 Kčs	17	39,53
viac ako 800 Kčs	5	11,63
neuviedli	9	20,93
Σ	43	100,00

2. o zistenie skutočného stavu stravovania vysokoškolákov, čo sa týka základného rozdelenia jedál (mäsité, múčne, zeleninové a iné);

3. o zistenie spokojnosti so stravovaním vysokoškolákov nášho súboru čo do želanej kvantity, a napokon sme zisťovali

4. spokojnosť respondentov so saturovaním potreby obživy.

Okrajovo sme chceli zistiť aj to, či štruktúra jedálneho lístka zodpovedá racionálne zdôvodnenému stravovaniu mládeže, najmä vysokoškolákov.

Výsledky

Subjektívne názory respondentov na želanú štruktúru jedálneho lístka sú spracované v tabuľke 6a. Prevažne mäsitými jedlami by sa chcelo stra-

Tabuľka 6a

Údaje o želaniach respondentov stravovať sa jedlami podľa druhu (mäsitými, múčnymi, zeleninovými a inými)

Želaný druh jedla	muži	%	ženy	%
mäsité	51	22,44	76	33,44
múčne	14	6,18	9	3,96
zeleninové	23	10,12	41	18,04
iné	9	8,96	8	3,52



vovať 65,56 % respondentov, prevažne zeleninovými 36,96 %, prevažne múčnymi 10,02 %. Niektorými inými druhmi jedál by sa chcelo stravovať 7,48 % opýtaných respondentov.

O tom, ako sa zhoduje želanie uspokojovať svoju potrebu obživy určitým druhom jedál so skutočnosťou, hovoria údaje v tabuľke 6b. Najviac respondentov nášho súboru sa stravuje mäsitými jedlami – 55,85 %, múčnymi – 10,14 %, zeleninovými – 28,16 % a inými 7,48 %.

Tabuľka 6b

Údaje o skutočnom stravovaní respondentov, pokiaľ ide o druh jedál

Používané jedlo	muži	%	ženy	%
mäsité	61	26,24	90	39,60
múčne	24	10,56	14	6,10
zeleninové	6	2,64	12	5,28
iné	6	2,64	14	6,10

Pokiaľ ide o želanú kvantitu stravovania, zisťujeme, že najvyššie percento respondentov sa momentálne domnieva, že sa stravuje takou kvantitou jedál, ako si to želá (51,48 %). Väčším množstvom jedla by sa chcelo stravovať 30,80 %, menším 13,20 % respondentov (tab. 6c).

Tabuľka 6c

Stravovanie respondentov čo do želanej kvality jedla

Želaná kvantita jedla	muži	%	ženy	%
väčším množstvom	44	19,36	26	11,44
menším množstvom	11	4,84	19	8,36
takým množstvom, ako si to želá	42	18,48	75	33,00

V skutočnosti (tab. 6d) sa však čo do kvantity jedál väčším množstvom, než si to želá, stravuje 8,36 % respondentov, menším 28,16 %; krytie želaného a skutočného množstva požívanej stravy konštatujeme na 57,20 % prípadov.

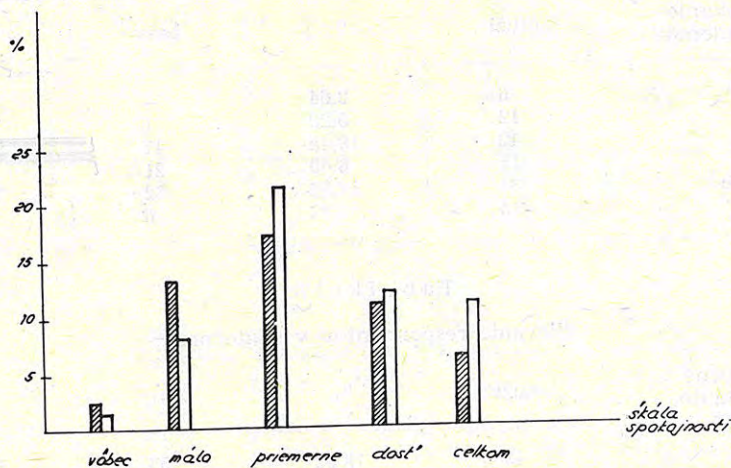
Tabuľka 6d

Stravovanie respondentov v skutočnosti

Skutočná kvantita jedla	muži	%	ženy	%
väčším množstvom	11	4,84	10	3,52
menším množstvom	34	14,96	30	13,20
takým množstvom, ako si to želá	50	22,00	80	35,20

Spokojnosť respondentov s množstvom a kvalitou svojej obživy sme v dotazníku zisťovali na 5 stupňovej škále (1 – vôbec, 2 – málo, 3 – priemerne, 4 – dosť, 5 – celkom). Očakávali sme (najmä u bývajúcich v študentských domovoch) určitú nespokojnosť s používaným množstvom i kvalitou obživy. Podľa obr. 1 musíme naše očakávanie korigovať, pretože len 3,8 % respondentov uviedlo, že sú vôbec nespokojní s kvalitou i kvantitou svojej obživy. Málo spokojných je 17,16 %, priemerne spokojných je 40,04 % respondentov. Dosť spokojných s kvalitou a kvantitou svojej obživy je 20,68 %, celkom spokojných je 14,96 %. Teda na základe údajov na obr. 1, korigujúc naše už prv spomínané očakávanie, konštatujeme, že u respondentov nášho súboru prevažuje spokojnosť s terajšou úrovňou kvantity a kvality obživy skúmaných vysokoškolákov.

B₁ Druhá podskupina otázok týkajúcich sa potrieb prvej kategórie zahŕňa potreby odievania.



Obr. 1. Spokojnosť respondentov so saturovaním potreby obživy. (Na vertikále percento respondentov, na horizontále škála spokojnosti; prázdne stĺpce = ženy, vyčiarkané = muži, platí to pre všetky obrázky).

Hypotézy

1. Všeobecne predpokladáme, že mládež, a to najmä vysokoškolská mládež, chce sa obliekať módne, elegantne, a ak by mala dosť prostriedkov, i luxusne.

2. Možno však očakávať – vzhľadom na súčasné postavenie respondentov – isté disproporcie medzi tým, ako by sa respondenti obliekať chceli, a tým, ako sa v skutočnosti obliekajú.

* Päťstupňovú škálu sme použili pri získavaní údajov o spokojnosti aj pri ostatných vytypovaných potrebách.

3. Predpokladáme získanie údajov o postojoch respondentov k danému stavu, čo sa týka spokojnosti, alebo nespokojnosti s obliekaním.

Výsledky

Maximum respondentov (tab. 7a) by sa chcelo obliekať vkusne (49,08 %), resp. elegantne (41,70 %) a módne (15,84 %). V skutočnosti sa však respondenti podľa vlastných subjektívnych údajov (tab. 7b) najviac obliekajú slušne (42,24 %) a vkusne 37,40 %).

Tabuľka 7a

Želanie respondentov odievať sa

Obliekanie respondentov	muži	%	ženy	%
skromne	6	2,64	—	—
slušne	12	5,28	1	0,44
vkusne	42	18,48	47	20,60
módne	15	6,60	21	9,24
elegantne	33	14,52	62	27,18
luxusne	3	1,32	6	2,64

Tabuľka 7b

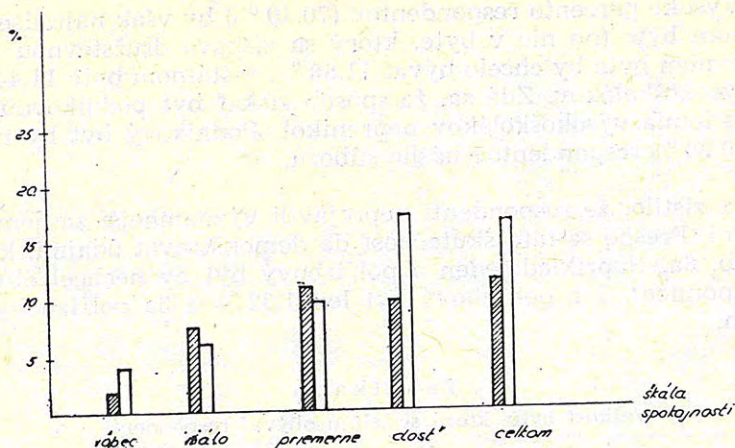
Odievanie respondentov v skutočnosti

Skutočné odievanie	muži	%	ženy	%
slušne	43	18,92	53	23,32
vkusne	30	13,20	55	24,20
módne	4	1,76	12	5,28
elegantne	5	2,20	6	2,64
skromne	21	9,24	8	—
luxusne	1	0,44	—	—

Ďalej je pozoruhodné i zistenie, že ani jedna žena nášho súboru si neželá obliekať sa skromne (tab. 7a), no i skutočnosť, že opäť ani jedna žena sa neoblieka luxusne (tab. 7b), hoci by sa z celkového počtu respondentiek chcelo (želalo) luxusne obliekať 2,64 %.

Zaujímavý je ďalej i poznatok získaný z analýzy údajov respondentov, čo sa týka spokojnosti s odievaním (obr. 2). Takých respondentov, ktorí by boli uviedli, že nie sú vôbec spokojní so svojim odievaním, v našom súbore nemáme. Celkom spokojných respondentov so svojim odievaním je 29,44 %, dosť spokojných 29,04 %, spokojných priemerne 22,24 %.

B₂ Ďalšia podskupina druhej skupiny otázok v predmetnom dotazníku sa týka potrieb bývania.



Obr. 2. Spokojnosť respondentov so svojím odievaním.

Hypotézy

11. Vzhľadom na reálnu situáciu v oblasti bytovej politiky predpokladáme, že sa respondenti zamerajú na získanie bytu družstevnou formou, i keď je to z finančného hľadiska pre nich značne zatažujúca položka.

2. Očakávame určitý vplyv skúseností s rodičmi obývaného bytu na voľbu budúceho bytu respondentov.

3. Domnievame sa, že vzhľadom na problémy riešenia bytovej otázky sa respondenti už teraz v odpovediach budú zameriavať na získanie väčšieho rodinného bytu než na provizórne riešenie.

Čiastkové ciele:

Získať údaje:

- a) o tom, koľko izbový byt by respondenti v budúcnosti chceli obývať;
- b) o tom, aký vlastnícky vzťah predpokladajú respondenti k budúceму bytu;
- c) o spokojnosti respondentov so svojím bývaním (myslí sa u rodičov).

Výsledky

Údaje uvedené v tab. 8a ukazujú, že získané podklady v našom súbore respondentov potvrdzujú našu tretiu hypotézu. Väčšina opýtaných by si priať mať trojizbový (30,02 %) alebo štvorizbový (celkom 33,40 %) byt. Nepotvrdila sa však hypotéza týkajúca sa formy vlastníctva budúceho bytu. V hypotézach sme ďalej predpokladali, že byt sa bude získavať družstevnou

formou. Vysoké percento respondentov (70,40 %) by však najradšej bývalo vo vlastnom byte (no nie v byte, ktorý sa získava družstevnou formou). V družstevnom byte by chcelo bývať 11,88 %, v štátnom byte 11,44 % opýtaných vysokoškolákov. Zdá sa, že spôsob získania byt podniku formou ešte do vedomia vysokoškolákov neprenikol. Podnikový byt by najradšej vlastnilo 0,88 % respondentov nášho súboru.

Ďalej sa zistilo, že respondenti neprejavili významnejší záujem o byty s polizbami. Presne sa táto skutočnosť dá demonštrovať údajmi, ktoré obsahuje tab. 8a. Napríklad jeden a pol izbový byt by nechcel obývať ani jeden respondent, 2 a pol izbový byt len 1,32 % a 3 a pol izbový 6,11 % opýtaných.

Tabuľka 8a
Veľkosť bytu, ktorú si želajú obývať respondenti

Veľkosť bytu	muži	%	ženy	%
garsónka	—	—	—	—
1 izbový	2	0,88	2	0,88
1 a polizbový	—	—	—	—
2 izbový	3	1,32	2	0,88
2 a polizbový	2	0,88	1	0,44
3 izbový	30	13,20	38	16,82
3 a polizbový	8	3,52	6	2,64
4 izbový	30	13,20	46	20,24
4 a polizbový	—	—	1	0,44
5 a viacizbový	18	7,92	17	7,48

Komplikovanejšou sa nám zdá otázka, či má vplyv, resp. aký má vplyv veľkosť rodičovského bytu (tab 8c) na veľkosť bytu, ktorý by opýtaní najradšej vlastnili. Ukazuje sa, že určitý vplyv sa zistiť dá. Napríklad až 25 % respondentov býva spolu s rodičmi v dvojizbovom byte. Avšak byt takejto veľkosti by v budúcnosti chcelo obývať len 2,20 % opýtaných.

Analýza získaného materiálu ďalej ukazuje, že charakter vlastníctva rodičovského bytu vplýval aj na voľbu vlastníckeho vzťahu želaného bytu respondentov v budúcnosti. K takejto dedukcii sa dostávame na základe porovnávania uvedených údajov v tab. 8b a 8d. Tu máme na zreteli predovšetkým skutočnosť, že 45,08 % rodičov t. č. obýva štátny byt, že v takomto byte vyrastali aj opytovaní, no v budúcnosti by štátny byt chcelo obývať, — ako sme to už uviedli — len 11,44 % respondentov nášho súboru.

Čo sa týka spokojnosti opýtaných (obr. 3) s bývaním (myslí sa u rodičov), konštatujeme, že priemerne spokojných respondentov nášho súboru je 44,88 %, dosť spokojných 32,12 %. Vôbec nespokojných respondentov s bývaním u svojich rodičov nemáme.

B₃ Štvrtú podskupinu otázok týkajúcich sa „základných fyziologických potrieb“ tvoria v našom prípade tie otázky, ktorými sme sa respondentov pýtali na potrebu zdravia.

Tabuľka 8b

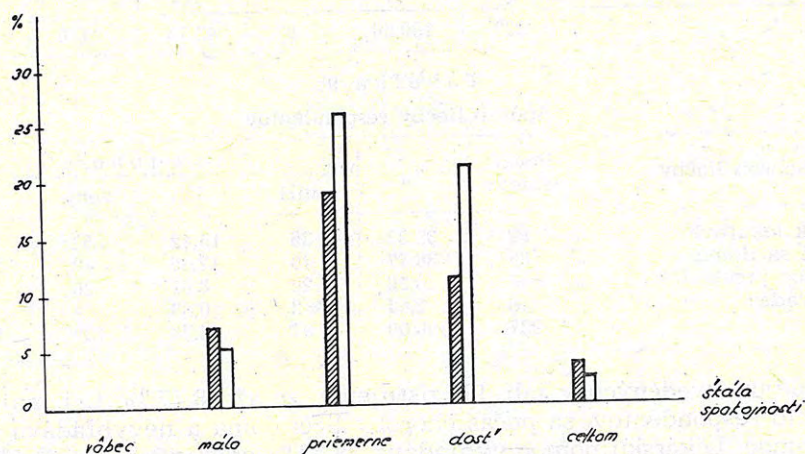
Charakter vzťahu respondentov k bytu, ktorý by najradšej obývali

Druh bytu	muži	%	ženy	%
vlastný	78	34,32	82	36,08
družstevný	8	3,52	19	8,36
štátny	9	3,96	17	7,48
podnikový	1	0,44	1	0,44
podnájom	—	—	—	—

Tabuľka 8c

Veľkosť rodičovského bytu, v ktorom respondenti bývajú

Veľkosť rodičovského bytu	muži	%	ženy	%
garsónka	—	—	—	—
1 izbový	3	1,32	4	1,76
1 a polizbový	—	—	1	0,44
2 izbový	22	9,68	36	15,84
2 a polizbový	8	3,52	10	4,40
3 izbový	41	18,04	36	15,84
3 a polizbový	5	2,20	5	2,20
4 izbový	10	4,40	17	7,48
4 a polizbový	—	—	—	—
5 izbový	2	0,88	4	1,76
6 izbový	1	0,44	—	—



Obr. 3. Spokojnosť respondentov s bývaním.

Cieľ: získať údaje: a) o frekvencii ochorení v danom súbore respondentov, b) o vzťahu respondentov k zdravotníckym službám, c) o spokojnosti so súčasnou zdravotníckou starostlivosťou.

Tabuľka 8d
Charakter vlastníctva rodičovského bytu

Druh bytu	muži	%	ženy	%
vlastný	22	9,68	44	19,36
družstevný	18	7,48	9	3,94
štátny	46	20,44	56	24,64
podnikový	5	2,20	5	2,20
podnájom	3	1,32	2	0,88

V ý s l e d k y

Tých, ktorí nepotrebujú zdravotnícke služby, pretože nebývajú vôbec chorí, bolo v našom súbore 12,77 % respondentov. Značne väčší počet je takých, ktorí bývajú nemocní občas (72,69 %). Na základe údajov v tab. 9a ďalej konštatujeme, že stále chorých je 2,64 %, často chorých 4,85 %, častejšie chorých 7,05 % respondentov.

Tabuľka 9a
Frekvencia výskytu ochorení respondentov

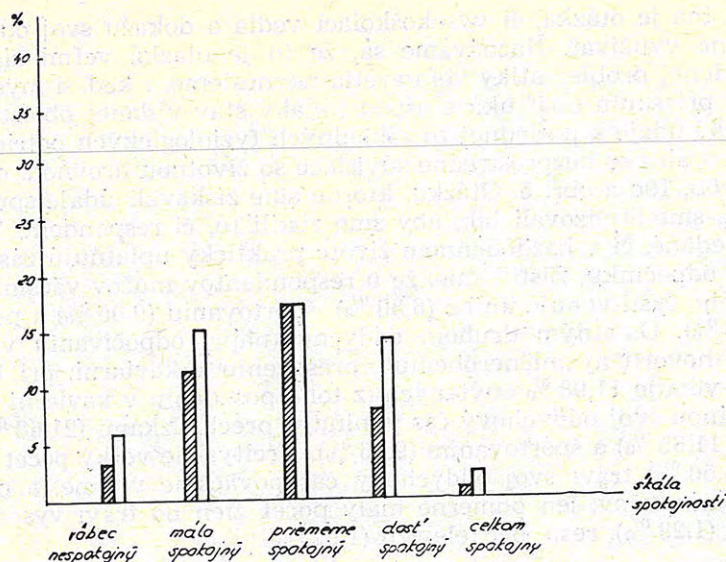
Výskyt ochorení						
Vôbec nebýva chorý	29	12,77	17	7,49	12	5,29
Býva chorý občas	165	72,69	69	30,40	96	42,29
častejšie	16	7,05	5	2,20	11	2,64
často	11	4,85	5	2,20	6	4,85
stále	6	2,64	1	0,44	5	2,20
Σ	227	100,00	97	42,73	130	57,27

Tabuľka 9b
Spôsob liečby respondentov

Spôsob liečby	Počet celkove	%	z toho			
			muži	%	ženy	%
Ide k lekárovi	87	38,33	35	15,42	52	22,91
Lieči sa doma	88	38,77	40	17,62	48	21,15
Nemoc prechodí	46	20,26	20	8,81	26	11,45
Neuvádza	6	2,64	2	0,88	4	1,76
	227	100,00	97	42,73	130	57,27

Z údajov uvedených v tab. 9b zisťujeme, že až 38,77 %, t. j. najvyššie percento respondentov, sa počas choroby lieči doma a nevyhľadáva lekársku pomoc. Lekársku pomoc vyhľadáva 38,33 % opýtaných. Je zarážajúce, že 22,90 % respondentov nemoc prechodí.

Údaje graficky zachytené na obr. 4 však do istej miery umožňujú pochopiť, prečo také vysoké percento opýtaných zdravotnícke služby nevyhľadáva. Zisťujeme totiž, že len 3,96 % respondentov je s kvalitou zdravotníckych služieb celkom spokojných. Väčší počet opýtaných je so zdravotnic-



Obr. 4. Spokojnosť respondentov so zdravotníckymi službami.

kými službami vôbec nespokojných (9,25 %), málo spokojných je až 29,07 %. No a 35,24 % respondentov, ktorí svoju spokojnosť so zdravotníckymi službami charakterizovali pojmom „priemerná“, je údaj hodne nejednoznačný, skrývajúci v sebe možnosť viacsmernej interpretácie.

B₄ Posledná podskupina otázok prvej kategórie sa týka potreby uvoľnenia.

Hypotéza

Overiť oprávnenosť niektorých kritických vyhlásení na adresu vysokoškolákov, podľa ktorých vysokoškolská mládež svoj oddychový čas trávi väčšinou neúčelne.

Ciele

Získať údaje o tom: a) ktorému druhu oddychu vysokoškoláci dávajú prednosť, keď práve nemajú prázdniny alebo iné dlhšie voľno, b) ktorý druh oddychu uprednostňujú cez prázdniny, c) či, prípadne ako, sú respondenti spokojní celkovo s využívaním svojho voľného času.

V hypotéze sme vychádzali z častého kritického hodnotenia mládeže (vrátane vysokoškolákov), že mládež svoj voľný čas nevyužíva dosť účelne; totiž poukazuje sa na to, že vysokoškoláci veľa času strávia, presedia v kaviarni, v kine atď. Predpokladáme však, že nezískame údaje, ktoré by súhlasili s týmto hodnotením, ako aj to, že stotožnenie sa s týmito názormi bez ich akéhokoľvek overenia by nebolo správne. Materiál získaný od nášho súboru respondentov by mal naznačiť v danej otázke reálnejší pohľad.

Pravda, iná je otázka, či vysokoškoláci vedia a dokážu svoj oddychový čas správne využívať. Nazdávame sa, že to je otázka veľmi zložitá, že tu do uvedenej problematiky veľa svetla nevnesieme, i keď si myslíme, že vykonaný prieskum opäť ukáže aspoň to, aký stav v danej oblasti je.

Empirické údaje k poslednej zo základných fyziologických potrieb, ktoré sme vytypovali ako bezprostredne súvisiace so životnou úrovňou, obsahujú tab. 10a, 10b, 10c a obr. 5. Otázku, ktorou sme získavali údaje spracované v tab. 10a, sme štylizovali tak, aby sme zistili to, či respondenti poznajú, lepšie povedané, či v každodennom živote prakticky uplatňujú zásady tzv. aktívneho odpočinku. Zistili sme, že u respondentov mužov väčšina svojho oddychového času venuje knihe (6,80 %), športovaniu (9,06 %) a prechádzkam (9,39 %). Ostatným druhom oddychu (napr. odpočívaniu v pokoji, zvykne sa hovoriť aj „ničnerobeniu“, presedeniu v kaviarni, pri televízii, v kine (sa venuje 11,98 % opýtaných (z toho posedeniu v kaviarni 2,27 %). Ženy väčšinou svoj oddychový čas vyplňujú prechádzkami (21,68 %), čítaním kníh (11,65 %) a športovaním (9,06 %). Určitý, nie veľký počet respondentiek (5,50 %) trávi svoj oddychový čas poväčšine v kine, a opäť podobne ako u mužov, len pomerne malý počet žien ho trávi vysedávaním v kaviarni (1,29 %), resp. pri televízii (1,62 %).

Tabuľka 10a
Druh oddychu respondentov

Druh oddychu	Počet celkove	%	z toho			
			muži	%	ženy	%
odpočívanie v pokoji	28	9,06	13	4,21	15	4,85
posedenie v kaviarni	11	3,56	7	2,27	4	1,29
pri televízii	11	3,56	6	1,94	5	1,62
v kine	28	9,06	11	3,56	17	5,50
pri knihe	57	18,45	21	6,80	36	11,65
športovanie	56	18,12	28	9,06	28	9,06
prechádzky	96	31,07	29	9,39	67	21,68
iný druh odpočinku	22	7,12	16	5,18	6	1,94
Σ	309	100,00	131	42,41	178	57,59

Tabuľka 10b
Aký druh oddychu uprednostňujú respondenti počas prázdnin, resp. dovoleníek

Druh oddychu	Počet celkove	%	z toho			
			muži	%	ženy	%
vychádzky	2	0,77	1	0,38	1	0,38
turistika	49	18,85	20	7,69	29	11,15
šport	21	0,08	13	5,00	8	3,08
cestovanie	108	41,54	45	17,31	63	24,23
rekreácia	41	15,77	16	6,15	25	9,62
oddyh doma	34	13,08	17	6,54	17	6,54
iný druh oddychu	5	1,92	3	1,15	2	0,77
Σ	260	100,00	115	44,22	145	55,77

Počas prázdnin a dovoleníek (tab. 10b) dávajú respondenti prednosť cestovaniu (41,54 %), turistike (18,85 %), rekreácii (15,77 %), oddychu doma

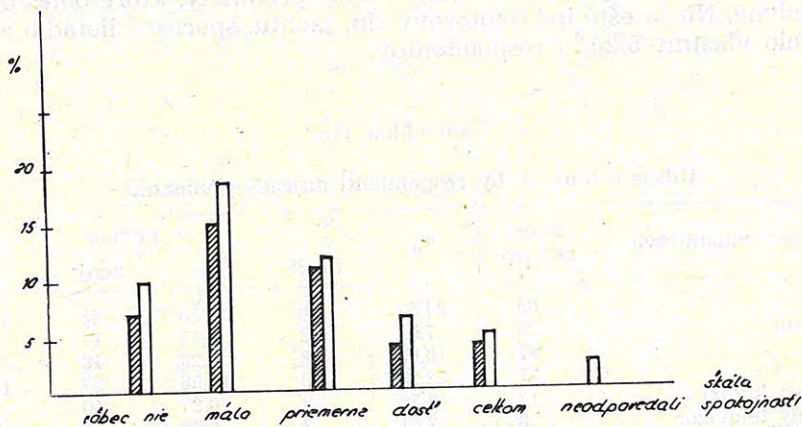
Tabuľka 10c

Skutočné využitie prázdnin respondentov, resp. dovoleník na oddych

Skutočný oddych	Počet celkove	‰	z toho			
			muži	‰	ženy	‰
Áno	106	46,70	41	18,06	65	28,63
Nie	113	49,78	56	24,67	57	25,11
Neviem	8	3,52	—	0,00	8	3,52
Σ	227	100,00	97	42,73	130	57,27

(13,08 ‰). Počas prázdnin, resp. dovoleník najmenej ako formu oddychu využívajú prechádzky (0,77 ‰).

Získané údaje v tab. 10c a na obr. 5 ukazujú, že skutočne využíva prázdniny, resp. dovolenky na oddych podľa prania 46,69 ‰ (18,06 ‰ muži a 28,63 ‰ ženy) respondentov. Iste pozornosť vzbudí zistenie, že až 49,78 ‰ opýtaných respondentov nevyužíva prázdniny na oddýchnutie. V našom súbore respondentov sme zaznamenali 3,52 ‰ takých, ktorí nevedia, či počas prázdnin oddychujú. Len 7,05 ‰ respondentov uviedlo, že sú s trávením svojho voľného času spokojní. Naproti tomu vôbec nespokojných s využívaním svojho voľného času je 28,63 ‰. Priemerne spokojných je 32,16 ‰, dosť spokojných 22,03 ‰, málo spokojných s trávením svojho voľného času 10,13 ‰ respondentov (obr. 5).



Obr. 5. Spokojnosť respondentov s využívaním prázdnin na oddych.

C. Ako sme už uviedli, druhú kategóriu zisťovaných potrieb, ktoré — podľa nášho názoru —, bezprostredne súvisia so životnou úrovňou ľudí, tvoria potreby bezpečnosti a istoty. Zamerali sme sa predovšetkým na potrebu hmotného majetku a potrebu finančného zabezpečenia.

Hypotéza

Vychádzajúc z vývojovej charakteristiky, a najmä však zo súčasného spôsobu života i obsahu pracovnej činnosti respondentov, sme predpokladali, že potreba vlastníctva by sa mala prevažne saturovať takými pred-

metmi, ktoré sú upotrebitelné v dennom praktickom živote (magnetofón, filmová kamera, gramorádio, resp. aj auto a pod.).

Cieľ

Zistiť:

- čo by respondenti najradšej vlastnili;
- ktoré v dotazníku uvedené veci (predmety) vlastnia v skutočnosti (škálu možností výberu pozri priložený dotazník str. 8, otázka A₁);
- aká je podľa názoru respondentov reálna nádej, že želanú vec (predmety) budú vlastniť v budúcnosti;
- spokojnosť (subjektívne prežívaná) so súčasným hmotným vlastníctvom respondentov.

Overiť tento predpoklad pomôžu údaje získané v našom prieskume otázkou: „Čo by ste vlastnili najradšej?“ Skúmaní mohli podľa výberu zo zoznamu 14 rozličných vecí a predmetov (hnutelných i nehnuteľných) niektorú podčiarknuť, alebo uviesť niečo iné, čo by najradšej vlastnili.

Vyhodnotením odpovedí na túto otázku (tab. 11a) zisťujeme, že najfrekvencovanejšia vec, ktorú by respondenti chceli vlastniť, je dom (24,57 %) a auto (22,25 %). Chatu by chcelo vlastniť 10,69 %, záhradu 7,51 %, magnetofón 5,78 %, cenný obraz 4,34 %, filmovú kameru 3,76 % atď. Dvaja respondenti uviedli, že by chceli vlastniť všetky predmety, ktoré boli v zozname uvedené. Niečo ešte iné (motorový čln, jachtu, športové lietadlo a pod.) by chcelo vlastniť 5,20 % respondentov.

Tabuľka 11a

Údaje o tom, čo by respondenti najradšej vlastnili

Predmet vlastníctva	Počet celkove	‰	z toho			
			muži	‰	ženy	‰
dom	85	24,57	40	11,56	45	13,01
záhrada	26	7,51	12	3,47	14	4,05
chata	37	10,69	18	5,20	19	5,49
auto	77	22,25	40	11,56	37	10,69
filmová kamera	13	3,76	3	0,87	10	2,89
farebný televízor	8	2,31	3	0,87	5	1,44
hudobná skriňa	11	3,18	8	2,31	3	0,87
gramorádio	6	1,73	3	0,87	3	0,87
magnetofón	20	5,78	5	1,44	15	4,34
šijací stroj	10	2,80	3	0,87	7	2,02
stroj na pletenie	1	0,29	1	0,29	—	0,00
šperky	10	2,89	2	0,58	8	2,31
hodnotný kožuš	5	1,44	1	0,29	4	1,16
cenný obraz	15	4,34	3	0,87	12	3,47
niečo iné	18	5,20	10	2,89	8	2,31
všetko	2	0,58	2	0,58	—	0,00
Neodpovedali	2	0,58	1	0,29	1	0,29
Σ	346	100,00	155	44,81	191	55,21

Domnievame sa, na základe údajov v tab. 11b, že nároky respondentov na veci a predmety, ktoré by najradšej vlastnili, nie sú prehnané, ale hodne blízke skutočne reálnym možnostiam. Azda sa treba pozastaviť nad zistením, že je veľa takých, ktorí jednak neveria v možnosť, nemajú nádej, že by raz mohli vlastniť želanú vec ani v budúcnosti (29,68 %, z toho 15,04 % mužov a 13,68 % žien), alebo zatiaľ ešte nevedia, či sa im vôbec v budúcom živote vyskytne reálna možnosť vlastniť želanú vec (23,35 %; pozri tab. 11c).

Tabuľka 11b

Ktoré z uvedených vecí respondenti vlastnia v skutočnosti

Predmet vlastníctva	Počet celkove	%	z toho			
			muži	%	ženy	%
dom	3	0,88	2	0,59	1	0,29
záhrada	12	3,53	9	2,65	3	0,88
chata	4	1,18	3	0,88	1	0,29
auto	10	2,94	7	2,06	3	0,88
filmová kamera	6	1,76	5	1,47	1	0,29
farebný televízor	—	0,00	—	0,00	—	0,00
hudobná skriňa	16	4,71	7	2,06	9	2,65
gramorádio	47	13,82	24	7,06	23	6,76
magnetofón	58	17,06	35	10,29	23	6,76
šijací stroj	52	15,29	17	5,00	35	10,29
stroj na pletenie	13	3,82	4	1,18	9	2,65
šperky	16	4,71	2	0,59	14	4,12
hodnotný kožuš	14	4,12	6	1,76	8	2,35
cenný obraz	13	3,82	6	1,76	7	2,06
niečo iné	2	0,59	2	0,59	—	0,00
všetko	—	0,00	—	0,00	—	0,00
nič	61	17,94	23	6,76	38	11,18
Neodpovedali	13	3,82	6	1,76	7	2,06
Σ	340	100,00	158	46,46	182	53,51

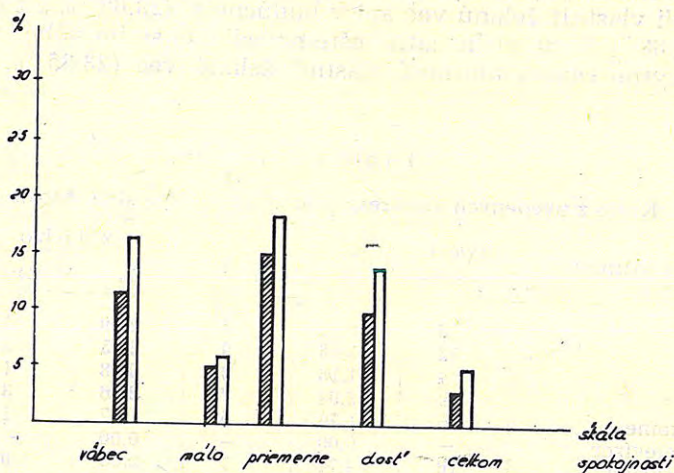
Tabuľka 11c

Možnosť vlastníctva želanej veci v budúcnosti

Možnosť	Počet celkove	%	z toho			
			muži	%	ženy	%
Áno	99	43,61	40	17,62	59	25,99
Nie	66	29,08	35	15,42	31	13,66
Nevedeli	53	23,35	29	12,77	24	10,57
Neodpovedali	9	3,96	4	1,76	5	2,20
Σ	227	100,00	108	47,58	119	53,32

Z údajov uvedených v tab. 11b ďalej zisťujeme, že 17,49 % opýtaných nevlastní z uvedeného zoznamu predmetov a vecí žiadnu, že väčšina respondentov vlastní magnetofón (17,00 %), šijací stroj (15,29 %), gramorádio

(13,82) atď. V tejto súvislosti však vyslovujeme otázku, na ktorú v našom materiáli nenachádzame odpoveď, či vlastníenie vecí tak ako ich opýtaní v dotazníku zakrúžkovali, vlastní skutočne respondenti alebo ich rodičia, či iní rodinní príslušníci, žijúci s nimi v spoločnej domácnosti.



Obr. 6. Spokojnosť respondentov so svojím súčasným hmotným vlastníctvom.

Na obr. 6 sú graficky spracované odpovede získané na otázku: „Ako ste spokojný (spokojná) so svojím súčasným vlastníctvom?“ Najviac respondentov nášho súboru sa v súvislosti so súčasným svojím vlastníctvom vyslovilo, že sú málo spokojní (35,24 %). Vôbec nespokojných je 17,62 %, priemerne spokojných 26 %, dosť spokojných 11,01 %, celkom spokojných 7,40 % skúmaných.

C₁ Poznáme výskumy, v ktorých sa konštatuje, že finančný príjem nemá prvoradú úlohu v živote ľudí.

Hypotéza

Predpokladáme, že v súbore našich respondentov sa toto konštatovanie nepotvrdí. Ďalej predpokladáme rozdielnosť predstáv, ktoré reprezentuje školská správa o poskytovanej výške štipendia a názormi vysokoškolákov.

Ciele

Získať údaje: a) aký mesačný príjem si respondenti želajú mať v prítomnosti; b) aká je výška ich osobného mesačného príjmu a z akých zdrojov ho vysokoškoláci získavajú; c) koľko peňazí minú mesačne; d) ako sú s daným mesačným príjmom spokojní; e) aký mesačný plat pokladajú za primeraný svojej profesii 3 roky po skončení štúdia; f) o názoroch na výšku skutočného platu z budúcej profesie; g) o názoroch respondentov na to, ktorá profesia je najprimeranejšie platená.

Pri cieľoch e) a g) išlo o skupinu otázok, ktoré sa týkajú finančného ohodnotenia budúcej profesie respondentov.

Tabuľka 12a

Mesačný príjem, ktorý si respondenti v súčasnosti želajú mať

Výška príjmu	Počet celkove	%	z toho			
			muži	%	ženy	%
Kčs 200–300	10	4,40	5	2,20	5	2,20
301–400	2	0,88	1	0,44	1	0,44
401–500	20	8,81	5	2,20	15	6,61
501–600	18	7,93	3	1,32	15	6,61
601–700	9	3,96	2	0,88	7	3,08
701–800	14	6,17	2	0,88	12	5,29
801–900	8	3,52	7	3,09	1	0,44
901–1000	22	9,70	5	2,20	17	7,49
1001–1100	22	9,70	21	9,25	1	0,44
1101–1200	4	1,76	1	0,44	3	1,32
1201–1300	1	0,44	1	0,44	—	0,00
1301–a viac	85	37,44	41	18,06	44	19,38
Neodpovedali	12	5,29	3	1,32	9	3,96
	227	100,00	97	42,73	130	57,27

Možnosť saturovania potrieb v súvislosti s finančným zabezpečením sme v našom prieskume zisťovali viacerými otázkami. Údaje o tom, aký mesačný príjem si respondenti v súčasnosti želajú mať, sú zachytené v tabuľke 12a. Z údajov uvedených v tejto tabuľke konštatujeme, že najviac opýtaných by v súčasnosti chcelo mať mesačný príjem vyše 1301,— Kčs (celkom 37,44 %, z toho 18,06 % mužov, 19,38 % žien). 19,40 % responden-

Tabuľka 12b

Skutočný mesačný príjem respondentov

Výška príjmu	Počet celkove	%	z toho			
			muži	%	ženy	%
Menej ako Kčs 200,—	11	4,85	4	1,76	7	3,08
Kčs 201–300	32	14,10	15	6,61	17	7,49
301–400	18	7,93	9	3,96	9	3,96
401–500	35	15,42	14	6,17	21	9,25
501–600	36	15,86	19	8,37	17	7,49
601–700	31	13,66	10	4,41	21	9,25
701–800	19	8,37	9	3,96	10	4,41
801–900	6	2,64	1	0,44	5	2,20
901–1000	6	2,64	1	0,44	5	2,20
1001–1100	4	1,76	4	1,76	—	0,00
1101–1200	4	1,76	—	0,00	4	1,76
1201–1300 a viac	6	2,64	2	0,88	4	1,76
Neodpovedali	19	8,37	9	3,96	10	4,41
	227	100,00	97	42,73	130	57,27

tov by mesačne potrebovalo 901–1100,— Kčs, zatiaľ čo mesačný príjem napr. vo výške 301–400,— Kčs len 0,88 % z analyzovaného súboru respondentov.

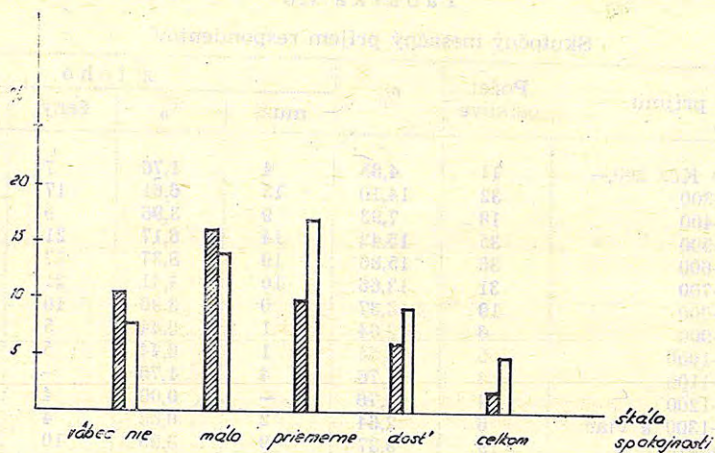
Už prv sme konštatovali, že 37,44 % opýtaných by si želalo mať počas štúdia čistý mesačný príjem 1301,— Kčs a viac. V skutočnosti však takýto príjem, — ako to vyplýva z údajov v tab. 12b — neuviedol ani jeden respondent. Z celkového počtu 2,64 % uviedli, že majú mesačný príjem 1201,— Kčs a viac. Najviac (31,28 %) respondentov uviedlo, že majú príjem 401–600,— Kčs, resp. 201–300,— Kčs (14,10 %).

Štipendium, ktoré študujúcim poskytuje školská správa (v tomto prípade zahrňame do štipendia i prospechové štipendium), dosahuje určitú výšku, ktorá by podľa predstáv školskej správy mala byť postačujúca. Predpokladali sme, že názory respondentov sa budú od tých predstáv podstatne diferencovať.

Pri overovaní tohto predpokladu sme zistili (tab. 12c), že najvyššie percento respondentov (43,31 %) dostáva finančné prostriedky od rodičov, resp. od štátnej školskej správy ako štipendium (41,86 %). Z rozličných iných zdrojov (štatisi, u mužov pracovné brigády a pod.) získava príjem 6,98 % skúmaných.

V súvislosti so životnou úrovňou nás zaujímala nielen želaná a skutočná výška, príp. zdroj príjmu respondentov nášho súboru, ale aj to, koľko peňazí minú v priebehu mesiaca. Na základe údajov v tab. 12d uvádzame, že všetky peniaze minie 7,05 %, viac ako 1000,— Kčs mesačne minia 3,08 %. Pravda, najvyššie percento respondentov (57,25 %) minie toľko peňazí, koľko dostane, teda 200–600,— Kčs (z toho ženy 34,04 %).

Vzhľadom na to, že sú diferencie medzi želanými a reálnymi finančnými príjmami respondentov, i spokojnosť s týmito príjmami prežívajú rozdielne (obr. 7). Vôbec nespokojných je 16,30 %, málo spokojných 29,96 %, priemerne spokojných 27,21 %, dosť spokojných 18,50 %. Celkom spokojných je iba 7,93 %, z toho 5,29 % žien skúmaných.



Obr. 7. Spokojnosť respondentov s ich súčasným mesačným príjmom.

Tabuľka 12c

Zdroj príjmov respondentov

Druh príjmu	Počet celkove	‰	z toho			
			muži	‰	ženy	‰
štipendium	144	41,86	61	17,73	83	24,13
od rodičov	149	43,31	73	21,22	76	22,09
pomocná vedecká sila	8	2,33	—	0,00	8	2,33
zamestnanie popri štúdiu	19	5,52	15	4,36	4	1,16
z iných zdrojov	24	6,98	16	4,65	8	2,31
	344	100,00	165	47,96	179	52,02

Tabuľka 12d

Koľko peňazí minú respondenti za mesiac

Množstvo	Počet celkove	‰	z toho			
			muži	‰	ženy	‰
Kčs 200—300	44	19,38	18	7,93	26	11,45
301—400	26	11,45	13	5,73	13	5,73
401—500	26	11,45	11	4,85	15	6,61
501—600	34	14,98	13	5,73	21	9,25
601—700	14	6,17	8	3,52	6	2,64
701—800	13	5,73	6	2,64	7	3,08
801—900	2	0,88	1	0,44	1	0,44
901—1000	8	3,52	3	1,32	5	2,20
1001 a viac	7	3,08	6	2,64	1	0,44
Nevie	11	4,85	5	2,20	6	2,64
Všetky — podľa okolností	10	4,41	—	0,00	10	4,41
Neodpovedalo	16	7,05	8	3,52	8	3,52
	227	100,00	97	42,73	130	57,27

Tabuľka 12e

Aký plat respondenti považujú za primeraný svojej profesii 3 roky po skončení

Plat v Kčs	Počet celkove	‰	z toho			
			muži	‰	ženy	‰
1000—1500	2	0,86	—	0,00	2	2,15
1501—2000	33	14,16	3	1,29	30	0,86
2001—2500	57	24,46	13	5,58	44	12,88
2501—3000	60	25,75	25	10,73	35	18,88
3001—3500	30	12,88	24	10,30	6	15,02
3501—4000	20	8,58	15	6,44	5	2,58
4001—4500	—	0,00	—	0,00	—	2,15
4501— a viac	21	9,01	17	7,30	4	0,00
Nevie	3	1,29	2	0,86	1	1,72
Neodpovedalo	7	3,00	2	0,86	5	0,43
	223	100,00	101	43,35	132	56,65

Úlohu výšky budúceho platu (mzdy) u našich respondentov sme overovali tými otázkami v našom dotazníku, ktoré sa týkali problému, aký plat respondenti považujú za primeraný svojej profesii tri roky po skončení štúdií (tab. 12e).

Ak sme uviedli, že na jednej strane sú viaceré práce, ktoré mzdu nekladú na popredné miesto v hierarchii ľudských potrieb, tak na druhej strane možno len prijať názory tých, ktorí sa na mzdu pozerajú ako na významného motivačného činiteľa v súvislosti so vzťahom k práci, s pracovným výkonom. V prieskume získaný materiál nám síce nepriamo, ale jednako preukazne poskytuje údaje týkajúce sa aj tejto problematiky. Okrem toho umožňuje nám urobiť si obraz predstáv respondentov o plate v profesiách, na ktoré sa pripravujú. Cifry uvedené v tab. 12f naznačujú, že u značného percenta respondentov prevládajú v tejto problematike skreslené predstavy. K takémuto názoru sme dospeli na základe toho, že 18,88 % respondentov si myslí, že ich mesačný príjem po skončení štúdií bude 2501–4001,— Kčs a viac. Avšak aj príjem 2001–2500,— Kčs, o ktorom si myslí, že ho bude mať až 23,79 % skúmaných, je z dnešného hľadiska nereálny. Do značnej miery za reálne možno pokladať predstavy tých respondentov, ktorí sa domnievajú, že ich mesačný príjem sa bude pohybovať v rozmedzí 1501–2000,— Kčs (37,44 %).

Tabuľka 12f

Skutočný plat profesie podľa názoru respondentov

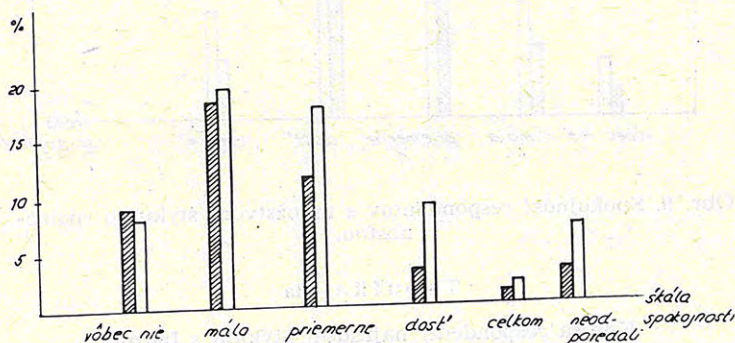
Plat v Kčs	Počet celkove	%	z toho			
			muži	%	ženy	%
1000–1500	22	9,70	8	3,52	14	6,17
1501–2000	85	37,44	33	14,54	52	22,91
2001–2500	54	23,79	18	7,93	36	15,86
2501–3000	31	13,66	20	8,81	11	4,85
3001–3500	1	0,44	—	—	1	0,44
3501–4000	6	2,64	3	1,32	3	1,32
4001 a viac	5	2,20	5	2,20	—	0,00
Neodpovedalo	23	10,13	10	4,41	13	5,73
	227	100,00	97	42,73	130	57,27

Vo vedomí vysokoškolákov prevláda názor, že niektoré profesie sú v súčasnosti v našej spoločnosti v porovnaní s inými profesiami nedocenené. Týka sa to viacerých profesií, ktoré si vyžadujú vysokoškolské vzdelanie. V tejto súvislosti sme sa respondentov opytovali, ktorá profesia je podľa ich mienky najprimeranejšie platená. Podľa údajov získaných od respondentov nášho súboru, je nateraz najprimeranejšie platená robotnícka profesia (tab. 12g). S takýmto názorom sa stotožňuje 11,90 % skúmaných. Skoro taký istý počet (11,01 %) tvrdí, že sú to remeselníci. Niektorí respondenti (6,17 %) zaradili medzi najprimeranejšie platené profesie šport. Až 10,57 % skúmaných si myslí, že u nás žiadna profesia nie je primerane honorovaná.

Tabuľka 12g

Najprimeranejšie platená profesia podľa názoru respondentov

Profesia	Počet celkove	‰	z toho			
			muži	‰	ženy	‰
robotník	27	11,90	11	4,85	16	7,05
poľnohospodár	1	0,44	—	0,00	1	0,44
remeselník	25	11,01	15	6,61	10	4,41
vedúci pracovník	5	2,20	1	0,44	4	1,76
vedeckí pracovníci	1	0,44	—	0,00	1	0,44
žiadna	24	10,57	10	4,41	14	6,17
Nevie	9	3,96	5	2,20	4	1,76
	8	3,52	4	1,76	4	1,76
riaditelia	5	2,20	1	0,44	4	1,76
baníci	16	7,05	6	2,64	10	4,41
riaditelia podnikov	13	5,73	2	0,88	11	4,85
šport	14	6,17	14	6,17	—	0,00
pridružená výroba	5	2,20	5	2,20	—	0,00
iné	37	16,30	23	10,13	14	6,17
Neodpovedali	37	16,30	—	0,00	37	16,30
	227	100,00	97	42,73	130	57,27



Obr. 8. Spokojnosť respondentov s mesačným príjmom, ktorý sa im črtá 3 roky po skončení školy.

Len veľmi málo respondentov (1,32 %) bude celkom spokojných so svojím mesačným príjmom, a to tak, ako sa im črtá 3 roky po skončení štúdia (obr. 8). Väčšina respondentov bude so svojím príjmom málo spokojná (35,68 %), resp. nebude vôbec spokojná (15,42 %).

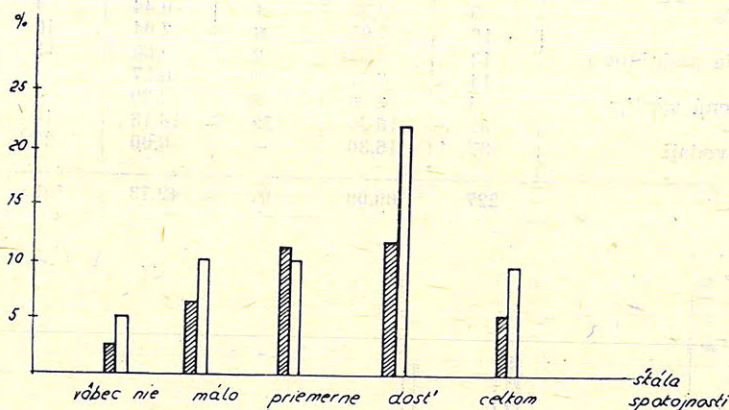
D. Pri získavaní údajov o potrebe spolupatričnosti a lásky, pri potrebe spoločenskej afiliácie sme sa pôvodne — ako je to predtým uvedené — zamerali na miesto stretávania, týždennú frekvenciu vyhľadávania spoločnosti, ako aj na spokojnosť so saturovaním tejto potreby, a na prípadné príčiny nespokojnosti. Neskôr po konzultácii so spolupracovníkmi sme od vyhodnocovania údajov a frekvencií vyhľadávania spoločnosti upustili.

Otázky v dotazníku (str. 8—9) sú odrazom týchto cieľov (kde sa respon-

denti najradšej stretávajú, spokojnosť s množstvom styku so spoločnosťou, prečo je to tak).

Výsledky

Z daného súboru respondentov (tab. 13a) sa 29,63 % najradšej stretáva so spoločnosťou na výlete (pri turistike), 19,34 % na zábave, takisto ako aj doma (19,34 %). Pri práci sa najradšej stretáva 17,29 % skúmaných. Údaje v tabuľke 13b, uvádzajú, čo určuje množstvo styku respondentov so spoločnosťou. To, ako respondentom vyhovuje množstvo styku so spoločnosťou, je zachytené na obr. 9.



Obr. 9. Spokojnosť respondentov s množstvom styku so spoločnosťou.

Tabuľka 13a

Kde sa respondenti najradšej sýtajú s ľuďmi

Miesto	Počet celkove	%	z toho			
			muži	%	ženy	%
v kaviarni	12	4,94	9	3,70	3	1,23
na zábave	47	19,34	24	9,88	23	9,47
doma	47	19,34	18	7,41	29	11,94
na výlete	72	29,63	24	9,88	48	19,76
v práci	42	17,29	17	7,00	25	10,29
inde	22	9,05	10	4,12	12	4,94
Neodpovedali	1	0,41	1	0,41	—	—
	243	100,00	103	42,38	140	57,62

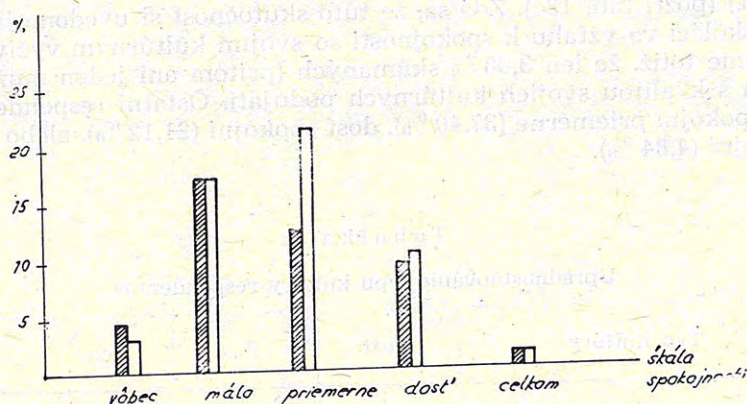
D₂. V súvislosti s potrebou poznania sme si kládli za cieľ zistiť postoje respondentov v úrovni svojho poznávania a zároveň zistiť ich spokojnosť

s dosiahnutými výsledkami svojho poznávania. Výsledky ukazujú, že so súčasným stavom svojho poznania je celkom spokojných len 0,88 %, na-proti tomu málo spokojných je 33,44 %, vôbec nespokojných 7,92 %. Najviac respondentov (35,20 %) nášho súboru je so zatiaľ dosiahnutými výsledkami svojho poznávania spokojná priemerne.

Tabuľka 13b

Čo určuje množstvo styku respondentov so spoločnosťou

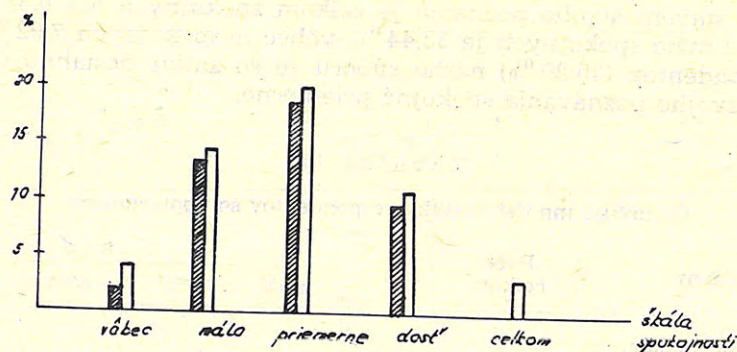
Príčiny	Počet celkove	%	z toho			
			muži	%	ženy	%
málo času, peňazí, možností	57	25,11	21	9,25	36	15,86
samotári, uzavretí skromní	27	11,90	13	5,73	14	6,17
To stačí	39	17,18	19	8,37	20	8,81
Má rád spoločnosť	28	12,33	10	4,41	18	7,93
Nemá primeranú spoločnosť	7	3,08	4	1,76	3	1,32
Neodpovedali	69	30,40	30	13,22	39	17,18
	227	100,00	97	42,73	130	57,27



Obr. 10. Spokojnosť respondentov s dosiahnutými výsledkami svojho poznávania.

Najviac zo všetkých vecí na svete by skúmaní chceli dôkladne poznať svoju špecializáciu (67,25 %), menšie skupiny respondentov by chceli poznať napríklad dejiny ľudstva (5,11 %), poznávať spôsob života v rozličných krajinách (2,04 %) a pod. Prieskum ukázal, že respondenti svoje túžby po poznaní zatiaľ buď realizujú, alebo ich hodlajú realizovať.

D₃. V určitých kruhoch našej spoločnosti sa stále výraznejšie poukazuje na nedostatočnú pozornosť venovanú výchove kultúrno-estetických citov u mládeže. Zastávame obdobný názor a očakávame, že výsledky nášho prie-



Obr. 11. Spokojnosť respondentov s kvalitou svojich kultúrnych podujatí.

skumu ho nevyvrátia. Súhlas s našim predpokladom môžeme dokumentovať napríklad aj tým poznatkom, že len 1,76 % respondentov (mužov nášho súboru) uprednostňuje koncerty, že väčšina respondentov dáva prednosť buď problematickému filmovému umeniu (47,96 %) a čítaniu literatúry (43,12 %) (pozri tab. 13c). Zdá sa, že túto skutočnosť si uvedomujú aj sami vysokoškooláci vo vzťahu k spokojnosti so svojím kultúrnym využívaním sa. Zistili sme totiž, že len 3,08 % skúmaných (prítom ani jeden muž) je spokojných s kvalitou svojich kultúrnych podujatí. Ostatní respondenti (obr. 11) sú spokojní priemerne (37,40 %), dosť spokojní (21,12 %), alebo sú vôbec nespokojní (4,84 %).

Tabuľka 13

Uprednostňovanie typu kultúry respondentov

Typ kultúry	Muži	%	Ženy	%
film	53	23,32	56	24,64
divadlo	23	10,12	57	25,08
koncert	11	1,76	27	11,88
televízia	9	3,96	9	3,96
rozhlas	4	1,76	7	3,08
čítanie literatúry	—	—	—	—
návšteva obrazární a výstav	10	4,40	15	6,60
revuálne predstavenia	3	1,32	2	0,88
kabaret	3	1,32	1	0,44
nejaké umenie	8	3,52	3	1,32

E. V ďalšom sme si určili niekoľko cieľov, ktoré sme overovali naším dotazníkom, a to:

Tabuľka 14

Porovnanie životnej úrovne rodiny respondentov s inými rodinami žijúcimi v blízkosti rodiny respondentov

Životná úroveň rodiny	Muži	%	Ženy	%
omnoho nižšia	7	3,08	5	2,20
trochu nižšia	12	5,28	21	9,24
približne rovnaká	57	25,08	75	33,00
trochu vyššia	21	9,24	20	8,80
omnoho vyššia	2	0,88	1	0,44

a) poznať životnú úroveň respondentov v porovnaní s inými rodinami žijúcimi v blízkosti rodín respondentov.

Pri poznávaní subjektívneho prežívania životnej úrovne rodiny respondentov v porovnaní s inými rodinami našej spoločnosti sme prišli k záveru (tab. 14), že životná úroveň rodín respondentov, ako aj iných rodín našej spoločnosti je vo väčšine prípadov približne rovnaká (58,08 %), prípadne že životná úroveň rodín respondentov je trochu vyššia (19,04 %). Omnoho vyššiu životnú úroveň svojej rodiny v porovnaní s inými rodinami uviedlo 1,32 % skúmaných. No na druhej strane trochu nižšiu životnú úroveň svojej rodiny v porovnaní s inými rodinami konštatuje 14,52 %, omnoho nižšiu úroveň 5,28 % skúmaných.

b) Od nášho prieskumu sme očakávali obraz poradia o určitých potrebách podľa toho, koľko peňazí respondenti na tú ktorú potrebu vynaložia. Pokiaľ ide o poradie potrieb podľa výdaja peňazí na ich saturovanie, respondenti mali možnosť zatriediť 6 rôznych potrieb (stravovanie, obliekanie, bývanie, kultúru, dopravu, výdavky na knihy a iné). Z vyhodnotenia údajov zisťujeme, že z nášho súboru respondentov kladlo potrebu:

V poradí, ktoré sme stanovili na základe spracovania získaných údajov, prvé miesto zaujímajú výdavky na stravovanie (51,90 %) u mužov 25,52 %, u žien 26,40 %). Výdavky spojené s obliekaním kladie na prvé miesto

Tabuľka 15

Respondentmi stanovené poradie potrieb podľa výdaja peňazí na ich saturovanie

Potreba	na I. m %	na II. m %	na III. m %	na IV. m %	na V. m %	na VI. m %
stravovania	51,92	22,44	8,80	5,28	4,84	0,44
obliekania	24,64	27,72	18,48	7,48	5,72	6,60
bývania	3,08	14,72	10,04	14,96	11,88	17,16
kultúry	9,21	13,20	21,12	25,20	17,08	4,84
dopravy	0,88	2,68	12,32	19,36	26,40	24,64
výdavky na knihy	5,28	10,98	13,64	17,16	19,80	18,48
výdavky na iné (koníčky, šport, fajčenie a pod.)	1,76	1,32	1,76	0,88	0,44	1,32

6,60 % mužov, 18,04 % žien. Z celkového počtu menej je tých respondentov, ktorí dávajú na prvé miesto výdavky na bývanie (3,08 %), na kultúru (9,24 %), dopravu (0,88 %), na knihy (5,28 %) a iné potreby (1,76 %). Okrem uvedených a ďalších údajov (tab. č. 15) je pozoruhodné zistenie, že skutočne veľmi nízku položku výdavkov tvoria výdavky na zábavu, koníčky, šport. Ani jedna žena z nášho súboru nevydáva peniaze na tieto činnosti.

c) Ďalej nám išlo aj o zistenie nevyhnutného množstva peňazí, ktoré respondenti nášho súboru mesačne potrebujú. Vo väčšine prípadov sa toto nevyhnutné množstvo peňazí pohybuje v rozmedzí od 200,— do 600,— Kčs, príp. až do 1200,— Kčs. Len ojedinele sme sa stretli s prípadmi, ktoré uvádzajú skutočne prehnanú sumu (2500,— až 3000,— — 0,88 %; 3000,— až 4000,— Kčs — 0,44 %).

V tabuľke 16a sú uvedené údaje o množstve peňazí, ktoré respondenti pokladajú pre svoje vyžitie za nevyhnutné. V nasledujúcej tabuľke 16b sú údaje o množstve peňazí, ktoré respondenti potrebujú na slušné vyžitie. Vidíme, že tu sa dolná hranica posunula k vyššej sume. Porovnaním údajov v týchto dvoch tabuľkách (16a a 16b) môžeme konštatovať, že na nevyhnut-

Tabuľka 16a
Nevyhnutné množstvo peňazí na vyžitie mesačne

Udaná suma v Kčs	Muži	%	Ženy	%
Menej ako 50	—	—	1	0,44
51—100	4	1,36	4	1,76
101—200	8	3,52	5	2,20
201—400	18	12,32	42	18,48
401—600	25	11,00	34	14,96
601—800	10	4,40	10	4,40
801—1000	11	4,84	8	3,52
1001—1200	15	6,60	7	3,08
1200 a viac	2	0,88	11	4,84

Tabuľka 16b
Množstvo peňazí potrebné respondentom na slušné vyžitie

Udaná suma	Muži	%	Ženy	%
50—100	—	—	3	1,32
150—200	1	0,44	5	2,20
200—400	4	1,76	12	5,28
400—600	27	11,88	32	14,08
600—800	16	7,04	21	9,24
800—1000	18	7,92	15	6,60
1000—2000	19	8,36	17	7,48
2000—2500	2	0,88	15	6,60
2500—3000	5	2,20	2	0,88
3500 a viac	5	2,20	2	0,88

né vyžitie mesačne napríklad sumu 200,— — 400,— Kčs potrebuje 30,80 % respondentov, naproti tomu na slušné vyžitie sa takouto sumou uspokojuje len 7,04 %. Väčšina z ostatných respondentov uviedla, že na slušné vyžitie by mesačne potrebovala 400,— — 600,— Kčs (25,96 %), 600—800,— Kčs (16,28 %), 800,— — 1000,— Kčs (14,52 %), alebo až 1000,— — 2000,— Kčs

Ísť pracovať popri štúdiu na zlepšenie svojho finančného rozpočtu je ochotných 67,13 % respondentov (z toho 31,24 % žien). Na podotázku „Za akých podmienok?“ sme prirodzene dostali rozličné odpovede: aby to vyhovovalo časove (12,27 %), aby práca súvisela so študovaným odborom (10,14 %), aby boli dobré platové podmienky (17,56 %), aby sa dali získať praktické poznatky (12,15 %), aby sa práca mohla brať domov, napr. písať diplomovky, ročníkové práce a pod. (3,78 %) atď. Treba poznamenať, že mnohí respondenti uviedli pripomienku asi v tom zmysle, že by išli pracovať len za primerane slušných podmienok.

Na ďalšiu podotázku („... aký druh práce by ste chceli vykonávať?“) sme získali zanedbateľné množstvo odpovedí, väčšinou typu — pomocná vedecká sila, opatrovať malé deti, písať na stroji a pod.

F. Osobitnú pozornosť sme venovali zisťovaniu jednak poradia uvedených hodnôt, ktorému respondenti pripisujú v živote najväčší význam, ako aj poradiu z uvedených hodnôt v dotazníku podľa toho, ktorým hodnotám akú dôležitosť pripisuje — podľa subjektívneho názoru respondentov — súčasná spoločnosť. Zo získaných údajov na tieto otázky sme vypočítali korelačné koeficienty.* Sú vyjadrením vzťahu medzi názorom respondentov na hierarchiu hodnôt usporiadanú podľa nich, a hierarchiu hodnôt, ktorá je typická podľa ich subjektívneho názoru pre našu súčasnú spoločnosť. Pritom sme však narazili na určitú ťažkosť, a to, že momentálne nemáme k dispozícii objektívnu hierarchiu hodnôt spoločnosti. V našom prípade ide len o hierarchiu, ktorá existuje v spoločnosti iba podľa subjektívnej mienky respondentov. Vzhľadom na tento fakt, ako aj na malý rozsah súboru respondentov (227) možno len ťažko uzatvárať, že ide o nejaké rozpory mládež — spoločnosť v oblasti hierarchie hodnôt. Už skôr možno povedať, že dané korelácie vyjadrujú to, nakoľko si respondenti myslia, že sú v rozpore s hodnotovým systémom našej spoločnosti.

Korelačné koeficienty týkajúce sa názoru respondentov na nimi zostavenú hierarchiu hodnôt, a hierarchiu hodnôt, ktorá je podľa predstáv respondentov typická pre našu súčasnú spoločnosť, sú zachytené v tabuľkách 19a až 19m, príloha 1. V tabuľkách uvedené údaje sme získali Pearson-Bravaisovým postupom.*

* Pri výpočtoch spolupracoval P. Vaňko, poslucháč psychológie.

* Postup pri výpočte a zostavovaní tabuliek:

1. Do prvého stĺpca tabuľky (zľava) sme postupne zaradili príslušné intervaly, resp. príslušné poradie, na ktoré respondenti zaraďujú danú hodnotu; vo výpočtoch je každá hodnota označená veľkým písmenom a názvom nad tabuľkou.
2. V ďalšom stĺpci pod indexom veľké X je zaradený počet respondentov, ktorí priradili danú hodnotu príslušnému poradiu.
3. Do stĺpca označeného veľké Y sme zoradili počet respondentov, ktorých sa daná hodnota — podľa ich názoru — v súčasnej spoločnosti oceňuje tým-ktorým poradím.
4. Pre oba stĺpce X i Y sme vyrátali jednoduché aritmetické priemery.

$$r_{xy} = \frac{\sum xy}{(\sum x^2) \cdot (\sum y^2)}$$

Vypočítané korelácie bolo možné zhruba zaradiť do piatich skupín:

- A. Vysoko kladná korelácia — (respondenti sa domnievajú, že v umiestnení tejto hodnoty v hierarchii súhlasia s názorom spoločnosti).
- B. Nízka kladná korelácia — (spoločenské ocenenie danej hodnoty má len slabý vplyv na oceňovanie u respondentov).
- C. Zanedbateľné korelácie — (názor spoločnosti nemotivuje názor respondentov).
- D. Nízka záporná korelácia — (spoločenské ocenenie hodnoty má vplyv na jej ocenenie u respondentov — ocenenie v negatívnom zmysle slova).
- E. Vysoko záporná korelácia (názor respondentov na význam danej hodnoty je v protiklade s názorom society).

Na základe získaného materiálu sme zistili tieto korelácie:

- A. 1. Vyhovujúca práca $r_{xy} = + 0,93$
2. Vhodné kultúrne podmienky $r_{xy} = + 0,56$
- B. 1. Byť obklopený krásnymi vecami $r_{xy} = + 0,41$
2. Pokojný rodinný život $r_{xy} = + 0,32$
- C. 1. Dobré priateľstvo $r_{xy} = + 0,14$
2. Dokonalá príprava na postavenie v spoločnosti $r_{xy} = - 0,01$
3. Prvotriedne bývanie $r_{xy} = - 0,03$
- D. 1. Luxusné obliekanie $r_{xy} = - 0,20$
2. Láska $r_{xy} = - 0,20$
3. Možnosť neobmedzeného vzdelania $r_{xy} = - 0,31$
- E. 1. Mimoriadne dobré jedlo $r_{xy} = - 0,50$
2. Majetok $r_{xy} = - 0,55$.

Diskusia

V opisnom type prieskumu uvádzame subjektívne názory a postoje určitej časti vysokoškôľákov spoločenskovedného zamerania. V nasledujúcej časti našej práce sa pokúsime analyzovať získaný materiál a hľadať určité príčinné súvislosti, ktoré nám môžu pomôcť objasniť niektoré disproporcie pri verifikovaní postavených hypotéz.

Pri konštrukcii dotazníka sa uvažovalo o tom, či okrem uzavretých otázok použiť aj otázky umožňujúce voľné rozprávanie (voľné rozpisanie). Vedeli sme, že práve týmito otázkami môžeme získať odpovede, ktoré za-

- 5. Odpočítaním aritmetického priemeru stĺpca X od jednotlivých hodnôt tohto stĺpca sme získali hodnoty malé x, ktoré sú v ďalšom stĺpci tabuľky.
- 6. Analogickým spôsobom sme dostali hodnoty stĺpca označeného indexom malé y.
- 7. Do stĺpcov x^2 a y^2 sme zoradili mocniny hodnôt malé x a malé y.
- 8. Posledný stĺpec xy tvoria súčiny hodnôt malé x a malé y.
- 9. Vyrátali sme $\sum$ stĺpcov x^2 a y^2 a xy.
- 10. Získané číselné hodnoty sme dosadili do vzorca pre výpočet Pearson-Bravaisovho korelačného koeficientu.

* Štatistické výpočty: tabuľka 19a — 19m, príloha 1.

chytávajú situačnú originalitu názorov. Ak sme v konečnej úprave v širšom meradle predsa len upustili od takýchto otázok, bolo to preto, že perspektívne by sa dotazník mal použiť i medzi respondentmi s nižšou inteligenciou úrovňou, a teda že by získané odpovede mohli byť skreslené jednak v závislosti od schopnosti respondentov verbálne sa vyjadriť, jednak tým, že štylizovanie odpovedí do veľkej miery závisí od záujmu o predmetnú záležitosť, od celkového stavu respondentov. Nie posledným dôvodom pre takýto prístup k tzv. otvoreným otázkam bola i skutočnosť, že pri nich ide o ťažkú klasifikačnú analýzu, pretože majú nerovnakú gnozeologickú hodnotu, ktorá je často ťažko porovnateľná, alebo je celkom neporovnateľná.

Nie vo všetkých výskumoch obdobného charakteru sa zisťujú tak podrobne poznávacie znaky respondentov. V našom prípade sme vychádzali z predpokladu, že údaje získané nielen od priamych rodičov respondentov, ale aj o ich starých rodičoch, ktorí ešte žijú a ktorí sú ešte efektívne aktívni v rodinnom kruhu (ešte zarábajú, vedú domácnosť a pod.), môžu významne pomôcť objasniť názory a postoje niektorých respondentov.

Obdobný význam sme pripisovali aj otázkam zameraným na súrodencov. Tu sme však nemohli predpokladať jednoznačný vplyv, pretože spôsob života, životný štýl a najmä životná úroveň sa s veľkou pravdepodobnosťou bude formovať inak v rodinách, kde je viac súrodencov, ako kde je jeden súrodenec, a inak v rodinách, kde sú už zarábajúci súrodenci, než ako kde sú súrodenci odkázaní ešte na bezprostrednú starostlivosť rodičov, resp. kde i zarábajúci súrodenci bývajú v spoločnej rodine s rodičmi respondentov.

* * *

Najfrekvencovanejším problémom, ktorý sa už dosť dlho rieši, no bez väčšieho efektu, je problém stravovania sa vysokoškolákov. Rieši sa množstvo, kvalita i pestrosť podávaných jedál. Nevieme však, že by sa bolo okrem všeobecnej kritiky pristúpilo k občasnému zorganizovaniu sondážneho prieskumu, ktorý by naznačil, aké konkrétne zmeny, predovšetkým v sortimente jedál, by mali nastať. Naš prieskum ukázal, že sa viac vysokoškolákov musí stravovať napríklad múčnymi jedlami, než by sa chcelo, no na druhej strane zasa, že oveľa viac respondentov nemôže uspokojovať svoju potrebu stravovať sa zeleninovými jedlami. Pravdaže, za pozornosť stojí i to, že až 28,16 % skúmaných si myslí, že sa stravuje menším množstvom jedál, než ako by si to vyžadoval ich fyzický stav a vek.

Saturovanie takej dôležitej potreby, akou je potreba obživy, považujeme za obzvlášť dôležité. Domnievame sa, že sústavné nedostatočné uspokojovanie tejto potreby (celkom spokojných je len 14,96 % respondentov) môže mať vplyv nielen na zdravie, najmä mladého človeka, ale u vysokoškolákov je tu ešte, povedali by sme determinujúci vplyv na činnosť i celkové ich správanie. Ako kuriozitu uvádzame, že na oddelení výživy VÚVL v Bratislave nemajú napr. prehľad urobený na základe empirických údajov o situácii v stravovaní sa vysokoškolákov (osobný dotaz).

Subjektívne sme očakávali jednoznačnejšie negatívne postoje k množstvu i úrovni stravovania sa vysokoškolákov. No vôbec nespokojných respondentov bolo len 3,8 % a málo spokojných 17,16 % z opýtaných nášho sú-

boru. Teda spolu niečo vyše 20 % skúmaných je nespokojných s možnosťami saturovania potreby obživy.

* * *

Pri štylizovaní otázok týkajúcich sa potrieb obliekania, najmä čo sa týka sémantickej hodnoty pojmov, boli sme v rozpakoch. Ťažko sme vedeli nájsť napríklad rozdiel medzi obliekaním sa módne a elegantne, alebo medzi obliekaním sa vkusne a elegantne a pod.

Predtým sme už uviedli, že ani jedna respondentka nášho súboru sa neobliekala luxusne. Isté vysvetlenie tohto stavu čerpáme z analýzy odpovedí získaných na otázku: „Prečo?“ (týka sa obliekania v skutočnosti). Zistili sme, že sú to predovšetkým ekonomické faktory — „Obmedzujú ma príjmy mojich rodičov“ (č. d. 146); „Terajšie ceny tovaru to neumožňujú“ (č. d. 124); „Elegancia a luxus veľa stojí“ (4. d. 161 a iné), alebo doslova „Túžbou každej ženy, najmä mladej, je čo najlepšie sa obliekať. Ale to nie je v mojich finančných možnostiach, tak sa snažím obliekať slušne a vkusne a hľadám strednú cestu v odievaní, ktorá potrvá i 5—6 rokov“ (č. d. 162). Prv sme uviedli aj to, že väčšina respondentov by sa chcela obliekať slušne, elegantne i módne. I pri svojich finančných prostriedkoch by sa tak chceli obliekať preto, že neznášajú nevкус a uniformitu (č. d. 45), zo spoločenských dôvodov (č. d. 61), obliekanie vyjadruje postoj k životu (č. d. 46), chcú sa dobre cítiť (č. d. 188).

S uspokojením treba akceptovať poznatok, že v analyzovanom súbore nebolo respondentov nespokojných so svojim odievaním. Je to dobrá vizitka nielen pre krajčírov, textilný priemysel, ale zdá sa, že i pre solídnu finančnú situáciu respondentov. Otázne je však, či saturovanie na slušnej úrovni potrieb obliekania nevedie zároveň k frustrácii niektorých iných potrieb. Najmä u respondentiek je takýto predpoklad dosť opodstatnený.

* * *

V súvislosti s potrebou bývania nám v danom prieskume nešlo o poznanie stanoviska k súčasnému bývaniu, ale o záujmy a spôsoby riešenia potreby bývania perspektívne, v budúcnosti. Pravdaže, pýtali sme sa i na to, aký byt respondenti obývajú s rodičmi teraz. To preto, aby sme prípadne mohli analyzovať otázku, či byt obývaný spolu s rodičmi nejakým spôsobom ovplyvnil rozhodnutie, voľbu želaného bytu respondentov.

Očakávaný predpoklad (respondenti sa zamerajú na družstevný byt) sa nesplnil, pretože družstevný byt by chcelo obývať len 11,88 % opýtaných. Hľadali sme vysvetlenie, prečo sa očakávaný predpoklad nesplnil, a prišli sme k názoru, že respondentom nie je jasná diferenciacia medzi vlastným a družstevným bytom. Dodatočne sme zistili, že štyria náhodne vybraní vysokoškooláci sa na základe doterajších poznatkov domnievali, že družstevný byt, to je byt vlastný. Ak by sme akceptovali tento dodatočne získaný poznatok, tak by sme pre náš očakávaný predpoklad získali zadostúčinenie (82,58 %).

Na základe nami získaného materiálu konštatujeme dôležitý poznatok, podľa ktorého respondenti daného súboru nemajú takmer žiadny záujem

o byty, v ktorých sú polizby (1 a polizbový, 2 a polizbový a pod.). Takýto poznatok sme nepredpokladali, ani neočakávali, a preto sme v použitom dotazníku nepoložili otázky, pomocou ktorých by sme ho mohli bližšie vysvetliť. Na druhej strane respondenti uprednostňujú byty troj- (30,02 %) alebo štvorizbové (33,44 %).

* * *

Vzhľadom na získané údaje sme dospeli k názoru, že súbor otázok týkajúcich sa potreby zdravia bude treba doplniť takými otázkami, ktoré by nám bližšie ozrejmili napríklad poznatok, prečo až 22,26 % skúmaných chorobu prechodí. Myslíme si, že by bolo vhodné uvážiť, či v tomto prípade nepoužiť otázky otvorené v širšom meradle. Takisto bude treba skonštruovať doplňujúce otázky, na ktoré by respondenti vyslovili svoj postoj k zdravotným službám a najmä svoje názory, prečo sú so zdravotnými službami vôbec nespokojní (v našom súbore 9,25 %), resp. málo spokojní (29,07 %). Konštatovať totiž, že určitá viac či menej početná skupina vysokoškolákov nie je so zdravotníckymi službami spokojná, nestačí. Preto aby konštatovanie neostalo konštatovaním, treba získať dostatok empirických údajov, ktoré by analyzovaný problém bližšie osvetlili.

* * *

Hodnotiace hlasy týkajúce sa predovšetkým využívania tzv. „mimoškolského“ času vysokoškolákmi sú nejednotné. Časť tvrdí, že vysokoškoláci majú až prebytok voľného času že ho neekonomicky využívajú, (vysedávajú v kaviarňach a pohostinstvách, zabíjajú čas hrou v karty a pod.), že v priebehu semestra priebežne neštudujú, že sa takto premárnený čas mnohí snažia v skúšobnom období dobehnúť šturmovaním atď. To sú hlasy z radov mimoštudentských. Študenti naproti tomu nielenže tieto hlasy považujú za neadekvátne, ale práve naopak — sťažujú sa, že voľného času majú málo, pretože je veľa prednáškových hodín, veľa skúšok, nevhodne zostavený rozvrh prednášok, seminárov a praktík, výučba sa uskutočňuje na viacerých, často vzdialených miestach, veľa času sa stráca na „presuny“ a cestovanie, že večer sú unavení a že v takomto psychologickom stave je štúdium neefektívne, že skutočne hľadajú nejaký vhodný spôsob uvoľnenia.

Nám nešlo a ani nejde o riešenie tohto problému. Snažili sme sa zistiť to, či vysokoškoláci majú voľný čas, ktorý by mohli venovať oddychu, a potom, či vedia účelne využívať práve ten čas, keď sa cítia unavení a hľadajú uvoľnenie počas semestra a pravdaže aj počas prázdnin. Na základe spracovaných výsledkov sa zdá, že predtým uvádzané tzv. kritické i sebakritické hlasy sú neodôvodnené. Získané údaje totiž tomu do značnej miery nasvedčujú. Najviac respondentov cieľavedome oddychuje jeden až dvakrát do týždňa. Oddychový čas vyplňajú prechádzkami, športovaním, čítaním kníh; cez prázdniny zasa turistikou, cestovaním a oddychom doma. Kaviarne stoja bokom záujmu respondentov nášho súboru.

Fakt, že takmer polovica respondentov (presne 49,78 %) nevyužíva prázdniny na oddych, možno vysvetliť viacerými alternatívami. Zapojenie sa do letnej aktivity spĺňa veľmi vážny politickovýchový aspekt, je však — okrem iného — aj veľmi dôležitou podmienkou pri prideľovaní internátu.

Týka sa to najmä nižších ročníkov. Iste je ďalej nie zanedbateľná tiež snaha získať počas letných prázdnin určité financie na zlepšenie svojej situácie aspoň na začiatku školského roku. A napokon, letný semester sa prakticky nekončí v júni, ale poslednou čiastkovou skúškou, ktorá sa neraz robí až neskoro v nasledujúcom semestri.

* * *

Citujeme J. A. C. Browna: „Názor, že peniaze sú jediným, alebo dokonca najdôležitejším z viacerých motívov, je taký pochabý, že každý, kto vážne zastáva túto mienku, sa tým stáva neschopným pochopiť či už priemysel alebo priemyselného robotníka.“ Teda tzv. hmotná zainteresovanosť je síce veľmi významným (tak sme to uviedli aj predtým), no nie dostačujúcim motivačným činiteľom. Výskumy, z ktorých sa mohli vyvodiť takéto závery, sa však realizovali v iných podmienkach i za iných okolností, ako sú naše. Preto údaje získané od respondentov nášho súboru treba pokladať za reálne a ak by sa vcelku potvrdili vo väčších vzorkách, mali by sa brať do úvahy. Takmer celá polovica respondentov by si želala mesačný čistý plat okolo 2500,— až 3000,— Kčs. Prakticky budú dostávať len asi 1300,— až 1500,— Kčs. Teda asi polovicu z toho, čo si želajú. Predpokladáme, že plat v takejto výške vôbec nebude významným motivačným činiteľom v tom pravom zmysle slova. Myslíme si totiž, že plat môže byť motivačným činiteľom len v tom prípade, ak má priamy vzťah na uspokojovanie potrieb, ak je diferencovaný v závislosti od kvalifikácie, kvality a množstva vykonanej práce. Ak sa u nás dnes veľa hovorí o pracovnej morálke, vysvetlenie daného stavu do istej miery môžeme hľadať aj v tom, čo sme už uviedli.

* * *

To, že ani jeden z opýtaných neuviedol, že profesia, pre ktorú sa pripravuje, je v našej spoločnosti profesiou s primeraným platovým ohodnotením, je fakt veľmi významný a bolo by sa treba nad ním zamyslieť. Týka sa to aj spokojnosti respondentov s mesačným príjmom tri roky po skončení vysokej školy. Ak totiž konštatujeme, že celkom spokojných je iba 1,32 %, musí nás okrem toho napadnúť aj otázka, prečo si potom opytovaní túto profesiu zvolili? Vedomie, že úsilie vynakladané počas štúdia, potom po vstupe do pracovného pomeru a najmä v začiatkoch aj snaha solídne pracovať a potom nasledujúca odmena, musí byť veľkým handicapom.

Akosi nám po týchto úvahách do kontextu nezapadajú údaje, podľa ktorých by si túto profesiu, na ktorú sa pripravuje teraz, opäť zvolilo až 74,93 % respondentov. Takýchto kontraverzií je viac.

Z á v e r y

a) k dotazníku:

Konstrukciu prieskumového dotazníka možno pokladať za originálnu vzhľadom na to, že nešlo o mechanické skladanie prevzatých otázok z rôznych iných dotazníkov podobného zamerania. Dotazník v danej podobe

nám ukázal, či sú otázky postavené správne, či sa správne pýtame. Overenie si takýchto otázok sme považovali za obzvlášť dôležité, pretože sme presvedčení, že ak sa nespýtujeme správne, je otázne, či získané údaje a odpovede majú dostatočnú poznávaciu hodnotu. V danej fáze išlo aj o vybranie terénu, na ktorom by sa overila metodická pripravenosť pre širšie zameraný výskum daných problémov.

Vzhľadom na to, že išlo prevažne o jedno prostredie, možno získané zo všeobecného a závery s istou dávkou opatrnosti aplikovať aj na širší okruh prostredia obdobného charakteru. Domnievame sa, že predmet nášho prieskumu nemožno pokladať za výnimočný, ale skôr za typický a i aplikovateľný. Získané závery však nemôžu mať všeobecnú platnosť, pretože prieskum zahrnul malý počet respondentov.

1. Praktické aplikovanie dotazníka ukázalo, že zvolené poradie otázok nebolo celkom správne. V našom dotazníku sme na začiatku umiestnili otázky týkajúce sa identifikačných znakov. Ukázalo sa, že umiestnenie týchto otázok na začiatok dotazníka bolo chybné, a to prinajmenšom z dvoch príčin:

a) i keď bol dotazník anonymný, predsa dané otázky vo vedomí respondentov mohli vyvolať oprávnený dojem, že môžu byť poznaní. Toto vedomie mohlo ovplyvniť postoje i vyslovené názory na dané otázky;

b) je prirodzené, že otázky tohto charakteru nevzbudili záujem, ale skôr opatrnosť a v istom zmysle slova i obavy.

V budúcnosti treba otázky týkajúce sa identifikačných znakov zaradiť na záver dotazníka a považovať o zredukovaní.

2. V ďalších častiach dotazníka sa v podstate dodržal metodický prístup charakteristický pre použitie dotazníka v oblasti výskumu. Až neskôr, po určitom „zahriatí sa“, nasledovala séria otázok, ktoré si vyžadovali dôkladnejšie zamyslenie. Ukázalo sa, že kladenie otvorených otázok bolo vhodné. Výraznejšie prejavy psychickej únavy počas vyplňovania formulárov sme nepostrehli.

3. Rozbor predmetným dotazníkom získaného materiálu ukázal efektívnosť poznávacej hodnoty otázok pre danú problematiku. Spracovanie údajov získaných najmä tzv. zatvorenými otázkami nespôsobovalo väčšie ťažkosti.

4. Ďalším nedostatkom dotazníka bolo to, že sme pri otázkach, na ktoré sme vytypovali alternatívne odpovede, chybné predpokladali, že opýtaný si zaručene vyberie jednu z uvedených eventualít. Neposkytovali sme možnosť neutrálnej odpovede (napr.: Nevieť), hoci nám od začiatku bolo zrejmé, že chceme poznať mienku, nároky respondentov. Nazdávame sa, že popri otázkach typu poloopenej kafetérie treba v budúcnosti použiť aj otázky s možnosťou neutrálnej odpovede.

5. Uvedené a vari aj ďalšie nedostatky preskúšaného dotazníka nemajú taký charakter, že by sa ním získaný materiál nemohol využiť. Z výskumného hľadiska je správne, že konštrukčné chyby, ktorých sme sa dopustili, sa pri príprave plánovaného širšie zameraného výskumu odstránia, a tým sa do značnej miery tiež odstráni možnosť zníženia reliability výsledkov. Domnievame sa, že vykonaný prieskum, kritická analýza dotazníka i získaného materiálu bola nanajvýš potrebná, pretože nie je možné predvídať všetky vplyvy a okolnosti, ktoré s výskumom súvisia.

6. V budúcnosti pri získavaní údajov o potrebe obživy respondentov bude treba otázky konštruovať tak, aby sa získali diferencované odpovede, to znamená, hodnotiť osobitne odpovede od respondentov, bývajúcich s rodičmi, bývajúcich v podnájme a bývajúcich vo vysokoškolskom internáte. To isté sa vzťahuje aj na niektoré iné otázky, napr. na otázky týkajúce sa potreby vlastníctva.

7. Bude potrebné vypracovať presnejšiu diferenciáciu hodnotiacej škály, t. j. pojmov použitých pri otázkach týkajúcich sa potreby odievania. Týka sa to aj otázok pre potrebu bývania (presne diferencovať vlastný a družstevný byt), ako aj otázok pre potrebu zdravia.

b) zo získaného materiálu;

1. Prieskum ukázal, že jedna pätina opýtaných vysokoškolákov je celkom nespokojných, resp. málo spokojných so saturovaním svojej potreby obživy. Dosť spokojných a celkom spokojných s kvalitou a kvantitou svojej obživy je 35,64 %. Ostatní opýtaní respondenti sú so stravovaním spokojní priemerne. Upozorňujeme ďalej na skutočnosť, že zeleninovými jedlami má možnosť stravovať sa len 10,56 %, hoci by sa nimi chcelo stravovať až 36,96 % respondentov nášho súboru.

2. Väčšina respondentov by sa chcela obliekať vkusne, módne a elegantne. Nespokojných respondentov so svojim obliekaním v našom súbore nemáme. Prevažná väčšina respondentov je s obliekaním spokojná priemerne (44,88 %), dosť spokojných je 32,12 %.

3. Tých respondentov, ktorí by chceli bývať v troj- a štvorizbovom byte, bolo 33,46 %. Viac ako dvojtretinová väčšina respondentov by chcela bývať vo vlastnom byte (nie však v družstevnom). Respondenti analyzovaného súboru neprejavili väčší záujem o štátne byty (11,44 %), podobne ako ani o družstevné byty, (11,58 %). Väčšina respondentov je s bývaním v rodičovskom byte priemerne spokojná (44,80 %) alebo dosť spokojná (32,12 %).

4. V našom súbore respondentov sme získali poznatok, že najviac skúmaných je chorých občas, že 38,77 % sa počas choroby lieči doma, že počas nemoci 38,33 % vyhľadá lekársku pomoc a že iba 3,96 % opýtaných je s kvalitou zdravotníckych služieb celkom spokojných.

5. Oddychovanie respondentov je diferencované (napr. čítanie beletrie, šport, prechádzky, turistika, cez prázdniny cestovanie a pod.). Predpoklad, že respondenti daného súboru cez prázdniny neodpočívajú, sa potvrdil čiastočne. Zistili sme, že počas prázdnin neodpočívajú 49,78 % opýtaných.

6. Časť respondentov by najradšej vlastnila dom (24,57 %), auto (22,25 %) a chatu (10,69 %). V otázke vlastníctva v dotazníku vymenovaných predmetov prevláda takmer u tretiny respondentov pesimizmus (29,68 %), alebo ešte nevedia, či sa im v živote vôbec podarí získať želanú vec (23,35 %). Ďalej sa zistilo, že 17,94 % opýtaných nevlastní žiadny z predmetov uvedených v dotazníku. I so súčasným vlastníctvom je časť respondentov málo spokojná (35,24 %) alebo vôbec nespokojná (17,62 %).

7. Zistila sa značná náročnosť pri uspokojovaní potrieb súvisiacich s finančným zabezpečením. Napríklad až 37,44 % opýtaných by už v súčasnosti chcelo mať príjem vyše 1301,— Kčs a 19,40 % by mesačne potrebovalo 901—1101,— Kčs. No, s mesačným príjmom 301,— — 400,— Kčs by sa uspo-

kojilo len 0,88 % opýtaných, hoci v skutočnosti približne takýto príjem má až 31,28 %. Prevažná väčšina respondentov svoj mesačný príjem získava od rodičov (43,31 %) alebo od štátu vo forme štipendia (41,86 %). Celkom spokojných respondentov so svojimi súčasnými mesačnými príjmami je 7,93 %.

8. Plat primeraný svojej profesii vo výške od 2000,— do 3000,— Kčs považuje 50,21 % opýtaných a plat vyšší ako 4501,— Kčs 9,01 %. Zistilo sa, že len 1,32 % opýtaných bude celkom spokojných so svojim mesačným príjmom, ktorý sa im črtá tri roky po skončení. Z ostatných bude málo spokojných 35,68 % a celkom spokojných 15,42 %.

9. S obsahom štúdia sú respondenti dosť spokojní (41,83 %) alebo celkom spokojní (29,48 %). Ostatní sú spokojní priemerne. So súčasným stavom poznania je však spokojných len 0,88 % opýtaných. Pri opätovnej možnosti ísť študovať na vysokú školu by sa pre vysokoškolské štúdium znova rozhodlo 87,11 % opýtaných.

10. Na základe údajov respondentov o subjektívnom porovnaní životnej úrovne rodiny respondentov s inými rodinami v príslušnom okolí sa zistilo, že u 58,08 % je subjektívne prežívaná úroveň približne rovnaká, u 18,04 % je životná úroveň respondentov trochu vyššia; oveľa vyššia životná úroveň rodiny respondentov v porovnaní s inými rodinami je u 1,32 % skúmaných.

11. Respondenti nášho súboru najviac peňazí vydávajú na uspokojovanie potreby stravovania (51,90 %) a na uspokojovanie potreby obliekania (24,64 %). Málo peňazí vydávajú na zábavu, koníčky a šport. Na uspokojovanie svojich potrieb väčšina respondentov mesačne potrebuje 200—600,— Kčs. Týka sa to uspokojovania nevyhnutných potrieb. Pracovať popri štúdiu na zlepšenie svojho finančného postavenia je ochotných 67,13 % respondentov.

12. Na základe subjektívnych názorov respondentov na hodnoty, ktorým v živote pripisujú najväčší význam, zisťujeme, že potrebe lásky a potrebe nezávislosti a osobnej slobody pripisuje najväčší význam, teda ich kladie na prvé miesto 30,80 % opýtaných. Potrebu dobrého priateľstva uviedlo na prvom mieste 8,36 %, vyhovujúcu prácu 7,48 %, pokojný rodinný život 9,24 % (z toho ženy 7,04 %) a pod.

13. Subjektívnym ohodnotením získané poradie hodnôt podľa toho, akú dôležitosť im pripisuje spoločnosť, prvé miesto pripisujeme hodnote majetku (42,80 %), vyhovujúcej práci (7,04 %), dokonalej príprave na poslanie v spoločnosti (6,60 %), láske (5,72 %) a pod.

Vysoko pozitívne korelácie medzi hierarchiou hodnôt, ktorú zostavili respondenti a hierarchiou hodnôt, ktorá je podľa subjektívneho názoru respondentov typická pre našu spoločnosť, sme získali u hodnôt „vyhovujúca práca“ a „vhodné kultúrne podmienky“. Nízku kladnú koreláciu u hodnôt: „byť obklopený krásnymi vecami“ a „pokojný rodinný život“. Zanedbateľné korelácie sú u takých hodnôt, ako je „dobré priateľstvo“, „dokonalá príprava pre postavenie v spoločnosti“ a „prvotriedne bývanie“. Nízku zápornú koreláciu sme získali u hodnôt ako „luxusné obliekanie“, „láska“ a „možnosť neobmedzeného vzdelávania“. Napokon, vysoko záporná korelácia je u hodnôt ako „mimoriadne dobré jedlo“ a „majetok“.

LITERATÚRA

- BOROŠ, J.: Psychologické aspekty potrieb (rukopis v odbore potrieb a spotreby VÚŽU), Bratislava 1970.
- FISCHEROVÁ, E.: Úvaha o hodnotových dimenziách človeka (rukopis v odbore potrieb a spotreby VÚŽU), Bratislava 1970.
- FRONKOVÁ, V.: Potreby človeka a ontologická základňa absolútneho rozmeru hodnot, VÚŽU, Bratislava 1969.
- HILLEBRANDT, F.: Elementárna štatistika, SPN, Bratislava 1958.
- KATRIAK, M.: Metodologické základy sociologického výskumu, SAV, Bratislava 1968.
- LAMSER — RŮŽICKA: Základy statistiky pro sociology, Nakladatelství Svoboda, Praha 1970.
- MOKRÝ, V.: Finálna spotreba obyvateľstva (I. kapitola) SAV, Bratislava 1970.
- PARDEL, T.: Psychologické základy bádania v oblasti životných potrieb; Informačné publikácie VÚŽU, Bratislava 1970.
- RICHTA, R.: Civilizácia na rázcestí, Bratislava 1966.
- SIROVÁTKOVÁ: Vývinová psychológia, SPN, Praha 1968.
- TORECKA — ČABAČOVÁ: Potreby detí a ich uspokojovanie III., Výskumné práce č. 41, VÚŽU, Bratislava 1970.
- VYKOPAL, F.: Úvahy o potrebách a spotrebe obyvateľstva, VÚŽU, Bratislava 1969.

ИЗМЕРЕНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА В СВЯЗИ С СУБЪЕКТИВНЫМ ПЕРЕЖИВАНИЕМ ЖИЗНЕННОГО УРОВНЯ

Юлиус Борош

Резюме

В работе публикуются результаты эмпирического исследования совокупности 227 студентов ВУЗа в возрасте 18—25 лет. Исходим из предположения, что «удовлетворение потребностей имеет тесную связь с конкретным опытом данного индивида, с его жизненной ориентацией, с его культурной и общественной зрелостью, с его способом жизни и жизненным уровнем».

Первый этап исследования является попыткой измерить потребности студентов в связи с жизненным уровнем. Жизненный уровень психологически определяется как степень материальных и культурных ценностей данного общества, данной культуры, причем сюда включает-ся: а) мера требований общества к жизненному уровню;

б) мера, до какой общество эти требования удовлетворяет;

в) мера индивидуального удовлетворения с жизненным уровнем в данном обществе. Мы предполагали, что первую меру (а) можно приобрести из информации о существующих потребностях; вторую (б) из информации об удовлетворенности и третью (в) из информации об субъективной удовлетворенности тем, как данное общество удовлетворяет соответствующие потребности.

На определение и измерение избранных потребностей мы использовали методику сведений о себе — вопросник с контролируемым ответами (только несколько ответов требовало свободных ответов).

Анализ результатов дается в форме статистической обработки ответов, приводятся таблицы процентов и диаграммы. В каждой группе вопросов из соответствующего типа потребностей приводятся гипотезы, цели, результаты и их словная формуловка.

MEASURING THE NEEDS OF UNIVERSITY-LEVEL STUDENTS IN CONNECTION WITH THE SUBJECTIVE EXPERIENCING OF THE STANDARD OF LIVING

Július Boroš

Résumé

The study presents the results of an empirical research which has taken place on a sample of 227 subjects — university-level students in the age of 18–25 years. The hypothesis followed was that “satisfying the needs is of a very close connection to the concrete experience of a given individual, his life orientation, his cultural as well as social maturity, his life style and standard of living.”

The first phase of this research represents an attempt to measure the needs of university-level students in connection with the standard of living. The psychologically conceived standard of living is defined as the height of material and cultural values of a given society, of a given culture, while this height includes both a) the amount of requirements of the society for the standard of living; b) the degree to what these requirements are met by the society; c) the degree of the individuals' satisfaction with the standard of living in a given society. It was supposed that the first measure (a) may be obtained from information on existing needs, the second (b) from information on contentedness and the third (c) from information on subjective satisfaction with the appropriate needs being satisfied by the society.

For the investigation and measuring of selected needs the methodics of self-reports, presented in a questionnaire with closed responses (except for a few questions requiring free responses) was used.

The analysis of results is presented on the basis of statistical elaboration of responses to individual questions into percentual tables and charts. The hypotheses, the objectives followed, the obtained findings and the verbal formulation of results are introduced for every enclosed passage (the complex of questions from a respective kind of needs).

MESSEN DER BEDÜRFNISSE BEI DEN HOCHSCHÜLERN IM ZUSAMMENHANG MIT DEM SUBJEKTIVEN ERLEBEN DES LEBENSNIVEAUS

Július Boroš

Zusammenfassung

In der Studie sind die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung dargelegt, die an einem Komplex von 227 Hochschülern im Alter von 18–25 Jahren gewonnen wurden. Es wird von einer Annahme hervorgegangen, dass „die Befriedigung der Bedürfnisse eine sehr enge Beziehung zu den konkreten Erfahrungen des Individuums, zu seiner Lebensorientierung, zu seiner kulturellen und gesellschaftlichen Höchstentwicklung, zu seinem Lebensstil und Lebensstandard hat“.

Die erste Phase dieser Untersuchung besteht aus einem Versuch die Bedürfnisse der Hochschüler im Zusammenhang mit dem Lebensstandard zu messen. Das psychologisch aufgefasste Lebens — niveau wird als die Höhe materieller und kultureller Werte der betreffenden Gesellschaft, der betreffenden Kultur definiert, wobei diese Höhe teils a) das Mass der Gesellschaftsforderungen auf das Lebensniveau, teils b) das Mass, mit welchem die Gesellschaft diese Anforderungen befriedigt und schliesslich c) die Friedlichkeit der Individuen mit dem Lebensstandard in der gegebenen Gesellschaft, enthält. Die einzelnen Masse sind auf Grund einer Voraussetzung folgendermassen zu gewinnen: das erste Mass a) aus den Informationen über die bestehenden Bedürfnisse, das zweite b) aus den Informationen über die Befriedigung, das dritte c) aus den Informationen mit der subjektiven Zufriedenheit dessen, wie die betreffende Gesellschaft die gegebenen Bedürfnisse befriedigt.

Für die Feststellung und das Messen der gewählten Bedürfnisse wurde die Fragebogen-Methodik mit den Berichten über sich selbst, mit gebundenen Antworten

(ausser mancher Fragen, deren Charakter freie Antworten erforderte) verwendet. Die Ergebnisse wurden statistisch bearbeitet und in den Tabellen und Diagrammen dargestellt. Über jeden abgeschlossenen Teil (Fragenbereich aus der betreffenden Art der Bedürfnisse) werden übersichtliche Hypothesen, Ziele, die weiter untersucht werden, gewonnene Feststellungen und eine verbale Formulierung der Ergebnisse angeführt.

The study presents the results of an empirical research which has taken place on a sample of 327 subjects - university-level students - in the age of 18-25 years. The hypothesis followed was that, satisfying the needs is a very close connected to the concrete experience of a given individual, and the orientation, the attitude as well as social maturity, his life style and the kind of living. The first aim of this research was to determine the needs of university-level students in connection with the standard of living. The general, logically conceived standard of living is defined as the amount of material and cultural values of a given society or a given culture, while the height of living is the amount of material values of the society for the standard of living. (b) the degree to which these requirements are met by the society or the degree of the individuals' satisfaction with the standard of living in a given society. It was supposed that the first measure (a) may be obtained from a questionnaire in existing needs, the second (b) from information on requirements and the third (c) from information on subjective satisfaction with the appearance needs being satisfied by the society. For the investigation and measuring of selected needs the method of self-reporting presented in a questionnaire with closed responses (except for a few questions regarding free responses) was used. The analysis of results is presented on the basis of statistical elaboration of responses to individual questions into percentage tables and charts. The hypothesis, the objectives followed, the obtained findings and the verbal formulation of results are introduced in every enclosed passage (the complex of questions from a respective kind of needs).

MESSUNG DER BEDÜRFNISSE BEI DEN HOCHSCHÜLERN IM ZUSAMMENHANG MIT DEM SUBJEKTIVEN ERLEBEN DES LEBENSSTANDARDS

János Boros

Zusammenfassung

In der Studie sind die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung dargestellt, die an einem Komplex von 327 Hochschülern im Alter von 18-25 Jahren gewonnen wurden. Es wird von einer Annahme ausgegangen, dass die Befriedigung der Bedürfnisse eine sehr enge Beziehung zu den konkreten Erfahrungen des Individuums zu seiner Lebensorientierung, zu seiner Kultur und gesellschaftlichen Mündigkeit aufweist. Der erste Zweck dieser Untersuchung besteht darin, die Bedürfnisse der Hochschüler im Zusammenhang mit dem Lebensstandard zu messen. Der allgemein aufgestellte Lebensstandard ist definiert als die Menge an materiellen und kulturellen Werten der betreffenden Gesellschaft, während die Höhe des Lebensstandards die Menge an materiellen Werten der Gesellschaft für den Lebensstandard ist. (b) der Grad, zu dem diese Anforderungen durch die Gesellschaft erfüllt sind. Es wurde vermutet, dass die erste Messung (a) aus den Informationen über die bestehenden Bedürfnisse, die zweite (b) aus den Informationen über die Befriedigung der Bedürfnisse mit der subjektiven Zufriedenheit, die das Individuum mit dem Lebensstandard empfindet, zu erhalten ist. Für die Erforschung und Messung der ausgewählten Bedürfnisse wurde die Methode der Selbstberichterstattung in einem Fragebogen mit geschlossenen Antworten (außer bei einigen Fragen, die freie Antworten erforderten) verwendet. Die Ergebnisse wurden statistisch bearbeitet und in Tabellen und Diagrammen dargestellt. Über jeden abgeschlossenen Teil (Fragenbereich aus der betreffenden Art der Bedürfnisse) werden übersichtliche Hypothesen, Ziele, die weiter untersucht werden, gewonnene Feststellungen und eine verbale Formulierung der Ergebnisse angeführt.

Tabuľka 19a
Mimoriadne dobré jedlo

Por. č.	X	Y	x	y	x ²	y ²	xy
1.	1	12	-14,3	- 2,7	204,49	7,29	+ 38,61
2.	1	20	-14,3	+ 5,2	204,49	28,09	- 75,79
3.	4	19	-11,3	+ 4,3	127,69	18,49	- 48,59
4.	7	21	- 8,3	+ 6,3	68,89	39,69	- 52,29
5.	5	21	-10,3	+ 6,3	106,09	39,69	- 64,89
6.	8	12	- 7,3	- 2,7	53,29	7,29	+ 19,71
7.	6	13	- 9,3	- 1,7	86,49	2,89	+ 15,81
8.	11	12	- 4,3	- 2,7	18,49	7,29	+ 11,61
9.	12	15	- 3,3	+ 0,3	10,89	0,09	- 0,99
10.	35	18	+19,7	+ 3,3	388,09	10,89	+ 65,01
11.	34	14	+18,7	- 0,7	349,69	0,49	- 13,09
12.	34	14	+18,7	- 0,7	349,69	0,49	- 13,09
13.	41	-	+25,7	-14,7	658,49	216,09	-377,79
Σ	199	191	0,0	0,00	2626,77	378,77	-495,77

$\bar{x}$ 15,3 14,7

$$r_{xy} = \frac{xy}{\sqrt{(\Sigma x^2) \cdot (\Sigma y^2)}} = - \frac{495,77}{\sqrt{2.626,77 \times 378,77}} = -$$

$$= - \frac{495,77}{\sqrt{994.941,6729}} = - \frac{495,77}{997,46} = -0,50$$

Tabuľka 19b
Luxusné obliekanie

Por. č.	X	Y	x	y	x ²	y ²	xy
1.	0	12	-15,2	- 3,3	231,04	10,89	+ 50,16
2.	1	21	-14,2	+ 5,7	201,64	32,49	- 80,94
3.	6	28	- 9,2	+12,7	84,64	161,29	-116,84
4.	8	25	- 7,2	+ 9,7	51,84	94,09	- 69,84
5.	4	20	-11,2	+ 4,7	125,44	22,09	- 52,64
6.	7	10	- 8,2	- 5,3	67,24	28,09	+ 43,46
7.	8	10	- 7,2	- 5,3	51,84	28,09	+ 39,66
8.	11	13	- 4,2	- 2,3	17,64	5,29	+ 13,34
9.	21	13	+ 5,8	- 2,3	33,64	5,29	+ 13,34
10.	32	16	+16,8	+ 0,7	282,24	0,49	+ 11,76
11.	33	22	+17,8	+ 6,7	316,84	44,89	+119,26
12.	51	9	+35,8	- 6,3	1281,64	39,69	-225,54
13.	15	-	- 0,2	-15,3	0,04	234,09	+ 3,06
Σ	197	199	0,0	0,0	2745,72	706,77	-283,62

$\bar{x}$ 15,2 15,3

$$r_{xy} = \frac{xy}{\sqrt{(\Sigma x^2) \cdot (\Sigma y^2)}} = - \frac{283,62}{\sqrt{2745,72 \times 706,77}} = -$$

$$= - \frac{283,62}{\sqrt{1940592,5244}} = - \frac{283,62}{1393,11} = -0,20$$

Tabuľka 19c
Vyhovujúca práca

Por. č.	X	Y	x	y	x ²	y ²	xy
1.	17	16	+0,9	+0,7	0,81	0,49	+0,63
2.	20	19	+3,9	+3,7	15,21	13,69	+14,43
3.	32	34	+15,9	+18,7	252,81	349,69	+297,33
4.	32	22	+15,9	+6,7	252,81	44,89	+106,53
5.	32	33	+15,9	+17,7	252,81	313,29	+281,43
6.	21	23	+4,9	+7,7	24,01	59,29	+37,73
7.	22	17	+5,9	+1,7	34,81	2,89	+10,03
8.	14	7	-2,1	-8,3	4,41	68,89	-17,43
9.	13	12	-3,1	-3,3	9,61	10,89	-10,23
10.	4	7	-12,1	-8,3	146,41	68,89	-100,43
11.	2	6	-14,1	-9,3	198,81	86,49	-131,43
12.	0	3	-16,1	-12,3	259,21	151,29	-198,03
13.	0	0	-16,1	-15,3	259,21	234,09	-246,33
Σ	209	199	0,0	0,0	1710,93	1404,77	1441,99

$\bar{X} = 16,1$ $\bar{Y} = 15,3$

$$r_{xy} = \frac{1451,99}{\sqrt{1710,93 \times 1404,77}} = \frac{1451,99}{\sqrt{2403463,1361}} = \frac{1451,99}{1550,31} = +0,93$$

Tabuľka 19d
Dobré priateľstvo

Por. č.	X	Y	x	y	x ²	y ²	xy
1.	19	5	+3,1	-10,0	9,61	100,00	-31,00
2.	33	14	+17,1	-1,0	292,41	1,00	-17,10
3.	47	18	+31,1	+3,0	967,21	9,00	+93,30
4.	24	11	+8,1	-4,0	65,61	16,00	-32,40
5.	28	16	+12,1	+1,0	146,41	1,00	+12,10
6.	15	19	-0,9	+4,0	0,81	16,00	-3,60
7.	16	22	+0,1	+7,0	0,01	49,00	+0,70
8.	9	23	-6,9	+8,0	47,61	64,00	-55,20
9.	8	23	-7,9	+8,0	62,41	64,00	-63,20
10.	5	18	-10,9	+3,0	118,81	9,00	-32,70
11.	2	19	-13,9	+4,0	193,21	16,00	-55,60
12.	1	7	-14,9	-8,0	222,01	64,00	+119,20
13.	0	0	-15,9	-15,0	252,81	225,00	+238,50
Σ	207	195	0,0	0,0	2378,93	634,00	173,00

$\bar{X} = 15,9$ $\bar{Y} = 15,0$

$$r_{xy} = \frac{173,00}{\sqrt{(2x^2) \times (2y^2)}} = \frac{173,00}{\sqrt{2378,93 \times 634}} = \frac{173,00}{1228,10} = +0,14$$

Tabuľka 19e
Majetok

Por. č.	X	Y	x	y	x ²	y ²	xy
1.	1	95	-14,3	+80,0	204,49	6400,00	-1144,0
2.	4	14	-11,3	-1,0	127,69	1,00	-11,3
3.	5	11	-10,3	-4,0	106,09	16,00	+41,2
4.	12	10	-3,3	-5,0	10,69	25,00	+16,5
5.	8	8	-7,3	-7,0	53,29	49,00	+51,1
6.	14	5	-1,3	-10,0	1,69	100,00	+13,0
7.	13	7	-2,3	-8,0	5,29	64,00	+18,4
8.	15	11	-0,3	-4,0	0,09	16,00	+1,2
9.	17	8	+1,7	-7,0	2,89	144,00	-11,9
10.	31	3	+15,7	-12,0	246,49	49,00	-188,4
11.	28	7	+12,7	-8,0	161,29	64,00	-228,6
12.	26	16	+10,7	+1,0	114,49	1,00	+10,7
13.	25	-	+9,7	-15,0	94,09	225,00	-145,5
Σ	199	195	0,0	0,0	1128,77	7154,00	-1555,0

Ø 15,3 15,0

$$r_{xy} = \frac{xy}{\sqrt{(\Sigma x^2) \times (\Sigma y^2)}} = - \frac{1.555,00}{\sqrt{1.128,77 \times 7.154,00}} = - \frac{1.555,00}{2.841,52} = -0,55$$

8,075.222,58

Tabuľka 19f
Prvotriedne bývanie

Por. č.	X	Y	x	y	x ²	y ²	xy
1.	7	8	-8,7	-7,0	75,69	49,00	+60,9
2.	6	37	-9,7	+22,0	94,09	81,00	-213,4
3.	5	24	-10,7	+9,0	114,49	484,00	-96,3
4.	15	29	-1,7	+14,0	2,89	196,00	-23,8
5.	22	13	+6,3	-2,0	39,69	4,00	-12,6
6.	24	27	+8,3	+12,0	68,89	144,00	+99,6
7.	22	15	+6,3	0,0	39,69	0,00	0,0
8.	20	9	+4,3	-6,0	18,49	36,00	-25,8
9.	41	12	+25,3	-3,0	640,09	9,00	-75,9
10.	21	8	+5,3	-7,0	28,09	49,00	-37,1
11.	11	6	-4,7	-9,0	22,09	81,00	+42,3
12.	7	7	-8,7	-8,0	75,69	64,00	+69,6
13.	4	0	-11,7	-15,0	136,89	225,00	+175,5
Σ	204	195	0,0	0,0	1356,77	1422,00	-37,00

Ø 15,7 15,0

$$r_{xy} = \frac{xy}{\sqrt{(\Sigma x^2) \times (\Sigma y^2)}} = - \frac{37,00}{\sqrt{1.356,77 \times 1.422,00}} = - \frac{37,00}{1.388,90} = -0,03$$

1,929.326,94

Tabuľka 19g
Vhodné kultúrne podmienky

Por. č.	X	Y	x	y	x ²	y ²	xy
1.	2	2	-13,2	-12,8	174,29	163,84	+168,96
2.	9	7	-6,2	-7,8	38,44	60,84	+48,36
3.	7	6	-8,2	-8,8	67,24	77,44	+72,16
4.	14	11	-1,2	-3,8	1,44	14,44	+4,56
5.	19	14	+3,8	-0,8	14,44	0,64	-3,04
6.	30	23	+14,8	+8,2	219,04	67,24	+121,36
7.	32	23	+16,8	+8,2	282,24	67,24	+137,76
8.	35	19	+19,8	+4,2	392,04	17,64	+83,16
9.	17	19	+1,8	+4,2	3,24	17,64	+7,56
10.	12	38	-3,2	+23,2	10,24	538,24	-74,24
11.	9	17	-6,2	+2,2	38,44	4,84	-13,64
12.	9	13	-6,2	-1,8	38,44	3,24	+11,16
13.	3	0	-12,2	-14,8	148,84	219,04	+180,56
Σ	198	192	0,0	0,0	1428,32	1252,32	+744,68

Ø 15,2 14,8

$$r_{xy} = \frac{xy}{\sqrt{(\Sigma x^2) \times (\Sigma y^2)}} = \frac{744,68}{\sqrt{1428,32 \times 1252,32}} = \frac{744,68}{\sqrt{1788713,7024}} = \frac{744,68}{1337,35} = +0,56$$

Tabuľka 19i
Možnosť neobmedzeného vzdelania

Por. č.	X	Y	x	y	x ²	y ²	xy
1.	6	13	-9,3	-2,1	86,49	4,41	+19,53
2.	19	11	+3,7	-4,1	13,69	16,81	-15,17
3.	18	5	+2,7	-10,1	7,29	102,01	-27,27
4.	24	10	+8,7	-5,1	75,69	26,01	-44,37
5.	25	9	+9,7	-6,1	94,09	37,21	-59,17
6.	27	13	+11,7	-2,1	136,89	4,41	-24,57
7.	15	17	-0,3	+1,9	0,09	3,61	-0,57
8.	18	11	+3,7	-4,1	13,69	16,81	-15,17
9.	12	19	+2,7	+3,9	7,29	15,21	+10,53
10.	11	25	-3,3	+9,9	10,89	98,01	-32,67
11.	19	28	-4,3	+12,9	18,49	166,41	-55,47
12.	3	35	-12,3	+19,9	151,29	396,01	-244,77
13.	2	-	-13,3	-15,1	176,89	228,01	-200,83
Σ	199	196	0,0	0,0	792,77	1114,93	-288,21

Ø 15,3 15,1

$$r_{xy} = \frac{xy}{\sqrt{(\Sigma x^2) \times (\Sigma y^2)}} = -\frac{288,21}{\sqrt{1.114,93 \times 792,77}} = -\frac{288,21}{\sqrt{883.883,0561}} = -\frac{288,21}{940,15} = -0,31$$

Tabuľka 19j
Dokonalá príprava na postavenie v spoločnosti

Por. č.	X	Y	x	y	x ²	y ²	xy
1.	5	15	- 8,6	- 0,1	73,96	0,01	+ 0,86
2.	3	32	+ 10,6	+ 16,9	112,36	285,61	- 179,14
3.	7	16	- 6,6	+ 0,9	43,65	0,81	- 5,94
4.	13	15	- 0,6	- 0,1	0,36	0,01	+ 0,06
5.	11	9	- 2,6	- 6,1	6,76	37,01	+ 15,86
6.	15	20	+ 1,4	+ 4,9	1,96	24,01	+ 6,86
7.	20	13	+ 6,4	- 2,1	40,96	4,41	- 13,44
8.	29	21	+ 15,4	+ 5,9	237,16	34,81	+ 90,86
9.	19	17	+ 5,4	+ 1,9	29,16	3,61	+ 10,26
10.	13	10	- 0,6	- 5,1	0,36	26,01	- 5,94
11.	19	14	+ 5,4	- 1,1	29,16	1,21	+ 69,46
12.	14	14	+ 0,4	- 1,1	0,16	1,21	+ 3,06
13.	9	-	- 4,6	- 15,1	21,16	220,01	- 0,44
Σ	117	196	0,0	0,0	597,08	646,93	- 7,62

Ø 13,6 15,1

$$r_{xy} = \frac{\Sigma xy}{\sqrt{(\Sigma x^2) \times (\Sigma y^2)}} = - \frac{7,62}{\sqrt{597,08 \times 646,93}} =$$

$$= - \frac{7,62}{\sqrt{386.268,9644}} = - \frac{7,62}{621,50} = - 0,01.$$

Tabuľka 19k
Pokojný rodinný život

Por. č.	X	Y	x	y	x ²	y ²	xy
1.	21	13	+ 5,3	- 1,3	28,09	1,69	- 6,89
2.	35	17	+ 19,3	+ 2,7	372,49	7,29	+ 52,11
3.	32	17	+ 16,3	+ 2,7	265,69	7,29	+ 44,01
4.	16	16	+ 0,3	+ 1,7	0,09	2,89	+ 0,51
5.	16	12	+ 0,3	+ 2,3	0,09	5,29	- 0,69
6.	17	20	+ 1,3	+ 5,7	1,69	32,49	+ 7,41
7.	18	21	+ 2,3	+ 6,7	5,29	44,89	+ 15,41
8.	10	20	- 5,7	+ 3,7	32,49	32,49	- 32,49
9.	9	18	- 6,7	+ 3,7	44,89	13,69	- 25,59
10.	10	16	- 3,7	+ 1,7	13,69	2,89	- 6,29
11.	5	16	- 10,7	+ 1,3	114,49	2,89	- 18,19
12.	4	7	- 11,7	- 7,3	136,89	53,29	+ 85,41
13.	9	-	- 6,7	- 14,3	44,89	204,49	+ 95,81
Σ	204	193	0,0	0,0	1060,77	411,57	+ 210,53

Ø 15,7 14,3

$$r_{xy} = \frac{\Sigma xy}{\sqrt{(\Sigma x^2) \times (\Sigma y^2)}} = \frac{210,53}{\sqrt{1060,77 \times 411,57}} =$$

$$= \frac{210,53}{\sqrt{436.581,1089}} = \frac{210,53}{660,74} = + 0,32$$

Tabuľka 19l
Byť obklopený krásnymi vecami

Por. č.	X	Y	x	y	x ²	y ²	xy
1.	0	2	-13,8	-11,9	190,44	141,61	+ 164,22
2.	3	6	-10,8	- 7,9	116,64	62,41	+ 85,32
3.	3	13	-10,8	- 0,9	116,64	0,81	+ 9,72
4.	6	11	- 7,8	- 2,9	60,84	8,41	+ 22,62
5.	9	21	- 4,8	+ 7,1	23,04	50,41	- 34,08
6.	8	15	- 5,8	+ 1,1	33,64	1,21	- 6,38
7.	8	16	- 5,8	+ 3,1	33,64	4,41	- 12,18
8.	17	24	+ 3,2	+10,1	10,24	102,01	+ 32,32
9.	21	20	+ 7,2	+ 6,1	51,84	37,21	+ 43,92
10.	19	14	+ 5,2	+ 0,1	27,04	0,01	+ 0,52
11.	34	24	+20,2	+10,1	408,04	102,01	+ 204,02
12.	23	24	+ 9,2	+10,1	84,64	102,01	+ 92,92
13.	28	1	+14,2	-12,9	201,64	166,41	-183,18
Σ	179	181	0,0	0,0	1358,32	778,93	+ 419,76

Ø 13,8 13,9

$$r_{xy} = \frac{\Sigma xy}{\sqrt{(\Sigma x^2) \times (\Sigma y^2)}} = \frac{419,76}{\sqrt{1.358,32 \times 778,93}} =$$

$$= \frac{419,76}{\sqrt{1.058.036,1976}} = \frac{419,76}{1.028,61} = + 0,56$$

Tabuľka 19m
Láska

Por. č.	X	Y	x	y	x ²	y ²	xy
1.	70	13	+ 53,9	- 2,0	2905,21	4,00	-107,8
2.	54	8	+ 37,9	- 7,0	1436,41	49,00	-265,3
3.	25	12	+ 8,9	- 3,0	79,21	9,00	- 26,7
4.	18	21	+ 1,9	+ 6,0	3,61	36,00	+ 11,4
5.	12	23	- 4,1	+ 8,0	16,81	64,00	- 32,8
6.	10	13	- 6,1	- 2,0	37,21	4,00	+ 12,2
7.	10	19	- 6,1	+ 4,0	37,21	16,00	- 24,4
8.	7	20	- 9,1	+ 5,0	82,81	25,00	- 45,5
9.	1	16	-15,1	+ 1,0	228,01	1,00	- 15,1
10.	-	20	-16,1	+ 5,0	259,21	25,00	- 80,5
11.	1	17	-15,1	+ 2,0	228,01	4,00	- 30,2
12.	1	13	-15,1	- 2,0	228,01	4,00	+ 30,2
13.	0	0	-16,1	-15,0	259,21	225,00	+ 241,5
Σ	209	195	0,0	0,0	5800,93	466,00	- 333,00

Ø 16,1 15,0

$$r_{xy} = \frac{\Sigma xy}{\sqrt{(\Sigma x^2) \times (\Sigma y^2)}} = - \frac{333,00}{\sqrt{5.800,93 \times 466,00}} =$$

$$= - \frac{333,00}{\sqrt{2.703.233,38}} = - \frac{333,00}{1.644,15} = - 0,20$$

VÝSKUMNÝ ÚSTAV ŽIVOTNEJ ÚROVNE BRATISLAVA

Vážení priatelia,

jedným zo základných predpokladov zdarného štúdia otázok životnej úrovne ľudu je získanie obrazu o hodnotení životnej úrovne širokou verejnosťou. V snahe získať objektívne hodnotenie životnej úrovne, bol na Výskumnom ústave životnej úrovne v Bratislave vypracovaný dotazník, ktorého úprimným zodpovedaním nám pomôžete i Vy rozšíriť okruh potrebných informácií.

V dotazníku je viac druhov otázok. Na niektoré z nich odpoviete vlastnými slovami, na iné tak, že zakrúžkujete číslo patriace k odpovedi, ktorá Vám vyhovuje. Pri otázkach líšiacich sa od týchto dvoch druhov otázok, nájdete potrebnú inštrukciu.

Svoje meno neuvádzajte, dotazník je anonymný!

1. Vy:
vek pohlavie stav
2. Otec:
vek vzdelanie povolanie
čistý mesačný príjem (vrátane príjmu z vedľajšieho zamestnania a príjmu z na-
turálií) Kčs
3. Matka:
vek vzdelanie povolanie
čistý mesačný príjem (vrátane príjmu z vedľajšieho zamestnania a príjmu z na-
turálií) Kčs
4. Súrodenci:
 1. vek pohlavie stav
na akej škole študuje
aký odbor ktorý ročník
vzdelanie povolanie
celkový čistý mesačný príjem Kčs; býva u rodičov
zvlášť (nehodiace sa nevyplňuje!)
 2. vek pohlavie stav
na akej škole študuje
aký odbor ktorý ročník
vzdelanie povolanie
celkový čistý mesačný príjem Kčs; býva u rodičov
zvlášť (nehodiace sa nevyplňuje!)
 3. vek pohlavie stav
na akej škole študuje
aký odbor ktorý ročník
vzdelanie povolanie
celkový čistý mesačný príjem Kčs; býva u rodičov
zvlášť (nehodiace sa nevyplňuje!)
 4. vek pohlavie stav
na akej škole študuje
aký odbor ktorý ročník
vzdelanie povolanie
celkový čistý mesačný príjem Kčs; býva u rodičov
zvlášť (nehodiace sa nevyplňuje!)
 5. vek pohlavie stav
na akej škole študuje
aký odbor ktorý ročník
vzdelanie povolanie
celkový čistý mesačný príjem Kčs; býva u rodičov
zvlášť (nehodiace sa nevyplňuje!)
5. Starí rodičia:
(Vyplňte iba vtedy, ak niektorý zo starých rodičov býva v spoločnej domácnosti
s Vašími rodičmi!)
1. vek pohlavie zamestnanie
čistý mesačný príjem Kčs;
2. vek pohlavie zamestnanie
čistý mesačný príjem Kčs;

I.

A. 1a) Chceli by ste sa stravovať prevažne jedlami:

- | | |
|-------------------|---|
| — mäsitými | 1 |
| — múčnymi | 2 |
| — zeleninovými | 3 |
| — ak inými, akými | 4 |

2a) V skutočnosti sa stravujete prevažne jedlami:

- | | |
|--|---|
| — mäsitými | 1 |
| — múčnymi | 2 |
| — zeleninovými | 3 |
| — ak inými, akými | 4 |
| 1b) Chceli by ste sa stravovať: | |
| — väčším | 1 |
| — menším | 2 |
| — takým množstvom jedál, ako sa stravujete | 3 |
| 2b) V skutočnosti sa stravujete: | |
| — väčším | 1 |
| — menším | 2 |
| — takým, | 3 |
| množstvom jedál, aké je primerané Vášmu veku? | |
| 3. Ako ste spokojný (-á) s množstvom a kvalitou svojej obživy: | |
| — vôbec | 1 |
| — málo | 2 |
| — priemerne | 3 |
| — dosť | 4 |
| — celkom | 5 |
| B. 1. Chceli by ste sa odievať: | |
| — skromne | 1 |
| — slušne | 2 |
| — vkusne | 3 |
| — módne | 4 |
| — elegantne | 5 |
| — luxusne | 6 |
| 2. Ako sa odievate v skutočnosti: | |
| — skromne | 1 |
| — slušne | 2 |
| — vkusne | 3 |
| — módne | 4 |
| — elegantne | 5 |
| — luxusne | 6 |
| Prečo? | |
| 3. Ako ste spokojný (-á) so svojim odievaním sa: | |
| — vôbec | 1 |
| — málo | 2 |
| — priemerne | 3 |
| — dosť | 4 |
| — celkom | 5 |
| C. 1a) Koľko izbových byt by ste chceli mať? | |
| 1b) Mal by to byť najradšej: | |
| — vlastný | 1 |
| — družstevný | 2 |
| — štátny | 3 |
| — podnikový | 4 |
| — podnájom | 5 |
| 2a) V koľko izbovom rodičovskom byte bývate? | |
| 2b) Je to: | |
| — vlastný | 1 |
| — družstevný | 2 |
| — štátny | 3 |
| — podnikový | 4 |
| — podnájom | 5 |
| 3. Ako ste spokojný so svojim bývaním (myslí sa u rodičov): | |
| — vôbec | 1 |
| — málo | 2 |

	— priemerne	.....	3
	— dosť	.....	4
	— celkom	.....	5
D. 1. Bývate chorý (-á)?:			
	— vôbec	.....	1
	— občas	.....	2
	— častejšie	.....	3
	— často	.....	4
	— stále	.....	5
2. Keď ochoriete:			
	— idete k lekárovi	.....	1
	— liečite sa doma	.....	2
	— nemoc prechodíte	.....	3
3. Ako ste spokojný (-á) so zdravotníckou starostlivosťou:			
	— vôbec	.....	1
	— málo	.....	2
	— priemerne	.....	3
	— dosť	.....	4
	— celkom	.....	5
E. 1a) Akému druhu oddychu dávate prednosť, keď práve nemáte prázdniny, dovolenku alebo iné dlhšie trvajúce voľno:			
	— odpočívanie v pokoji	.....	1
	— posedenie v kaviarni	.....	2
	— pri televízii	.....	3
	— v kine	.....	4
	— pri knihe	.....	5
	— športovanie	.....	6
	— prechádzky	.....	7
	— ak inému, akému	.....	8
2a) Koľkokrát priemerne za 1 týždeň si môžete podľa chuti oddýchnuť?			
1b) Akému druhu oddychu dávate prednosť cez prázdniny, dovolenku?:			
	— vychádzky	.....	1
	— turistika	.....	2
	— šport	.....	3
	— cestovanie	.....	4
	— rekreácia	.....	5
	— zostať doma a robiť si, čo sa človeku práve zažiada	.....	6
	— ak inému, akému:	.....	7
2b) Oddychujete v skutočnosti cez prázdniny, dovolenku podľa prania?			
3. Ako ste spokojný (-á) celkovo s využívaním svojho voľného času:			
	— vôbec	.....	1
	— málo	.....	2
	— priemerne	.....	3
	— dosť	.....	4
	— celkom	.....	5
II.			
A. 1. Čo by ste vlastnili najradšej:			
	— dom	.....	1
	— záhradu	.....	2
	— chatu	.....	3
	— filmovú kameru	.....	4
	— farebný televízor	.....	5
	— hudobnú skriňu	.....	6

- gramorádio 7
- magnetofón 8
- šijací stroj 9
- stroj na pletenie 10
- šperky 11
- hodnotný kožuš 12
- cenný obraz 13
- auto 14
- ak niečo iné, čo 15

2a) Ktoré z uvedených vecí vlastníte v skutočnosti:

2b) Ak nevlastníte, najviac želanú vec, máte reálnu nádej, že ju budete vlastniť v budúcnosti?

3. Ako ste spokojný (-á) so svojim súčasným hmotným vlastníctvom:

- vôbec 1
- málo 2
- priemerne 3
- dosť 4
- celkom 5

B. 1. Aký peňažný príjem si želáte v súčasnosti mať? Kčs;

2a) Koľko činí Váš osobný mesačný peňažný príjem? Kčs.

Z toho dostávate vo forme štipendia Kčs

Od rodičov Kčs

Za vedeckú pomocnú silu Kčs

Za zamestnanie popri štúdiu Kčs

Z iných zdrojov Kčs

2b) Koľko peňazí miniete za mesiac? Kčs

3. Ako ste spokojný (-á) s Vaším mesačným peňažným príjmom:

- vôbec 1
- málo 2
- priemerne 3
- dosť 4
- celkom 5

III.

A. 1. Kde sa najradšej stykate s ľuďmi:

- v kaviarni 1
- na zábave 2
- doma 3
- na výlete 4
- v práci 5
- ak inde, kde: 6

2. Koľkokrát priemerne za jeden týždeň vyhľadáte spoločnosť?

3. Ako Vám vyhovuje množstvo Vášho styku so spoločnosťou:

- vôbec 1
- málo 2
- priemerne 3
- dosť 4
- celkom 5

3b) Prečo je tomu tak?

IV.

- A. 1a) Aký plat by ste považovali za primeraný svojej budúcej profesii? Kčs
- 2a) Aký plat asi predstavuje táto profesia v skutočnosti? Kčs
- 2b) Ktorá profesia je dnes podľa Vás najprimeranejšie platená?
3. Ako budete spokojný (-á) s mesačným peňažným príjmom, ktorý sa Vám črtá po 3 rokoch zamestnania od ukončenia školy:
- | | |
|-------------|---|
| — vôbec | 1 |
| — málo | 2 |
| — priemerne | 3 |
| — dosť | 4 |
| — celkom | 5 |

V.

- A. 1. O akom povolani ste snívali v ranej mladosti?
- 2a) Čo študujete dnes: Na akej škole Ktorý ročník
- 2b) Keby ste ešte raz mali pätnásť rokov, išli by ste znovu študovať to, čo študujete?
Prečo?
- Ak nie, čo by ste uprednostnili?
3. Ako ste spokojný (-á) s druhom svojho štúdia?:
- | | |
|-------------|---|
| — vôbec | 1 |
| — málo | 2 |
| — priemerne | 3 |
| — dosť | 4 |
| — celkom | 5 |
- B. 1. Čo zo všetkých vecí na svete by ste chceli poznať najdokonalejšie?
2. Poznali ste to?
poznávate to
budete to poznávať
3. Ako ste spokojný (-á) s dosiahnutými výsledkami svojho poznávania?:
- | | |
|-------------|---|
| — vôbec | 1 |
| — málo | 2 |
| — priemerne | 3 |
| — dosť | 4 |
| — celkom | 5 |
- C. 1. Akému typu kultúry dávate prednosť:
- | | |
|------------------------------|----|
| — film | 1 |
| — divadlo | 2 |
| — koncert | 3 |
| — televízia | 4 |
| — rozhlas | 5 |
| — čítanie literatúry | 6 |
| — návšteva obrazární, výstav | 7 |
| — revuálne predstavenia | 8 |
| — kabaret | 9 |
| — nejakému inému, akému: | 10 |

2. Koľkokrát priemerne za jeden mesiac sa môžete venovať svojej obľúbenej kultúre?
 Prečo je tomu tak?

3. Ako ste osobne spokojný (-á) s množstvom a kvalitou Vašich kultúrnych podujatí:

— vôbec	1
— málo	2
— priemerne	3
— dosť	4
— celkom	5

VI.

1. Aká je podľa Vás životná úroveň Vašej rodiny v porovnaní s inými rodinami žijúcimi v našej spoločnosti:

— omnoho nižšia	1
— trochu nižšia	2
— približne rovnaká	3
— trochu vyššia	4
— omnoho vyššia	5

2. Zostavte poradie z nasledujúcich potrieb podľa toho, koľko peňazí na ktorú potrebu vydáte! (Potrebu, na ktorú vydáte najviac peňazí, očísľujte číslom 1, na ktorú menej číslom 2, na ktorú ešte menej číslom 3 atď., až vyčerpáte všetky uvedené potreby):

— stravovanie	.....
— obliekanie	.....
— bývanie	.....
— kultúra	.....
— doprava	.....
— výdavky na knihy	.....
— ak na niečo iné, napíšte na čo:	.....
a taktiež očísľujte.	

3a) Koľko peňazí mesačne nevyhnutne potrebujete na vyžitie? Kčs.

3b) Koľko peňazí mesačne potrebujete na slušné vyžitie? Kčs.

4. Ste ochotný (-á) ísť pracovať za účelom zlepšenia Vášho finančného rozpočtu i popri štúdiu? Ak áno, uveďte za akých podmienok:

.....
 a aký druh práce by ste chceli vykonávať:

5. Vyhráte milión Kčs, čo s nimi urobíte?

6. Zostavte poradie z uvedených hodnôt podľa toho, ktorým hodnotám pripisujete v živote najväčší význam? (Hodnotu, ktorej pripisujete najväčší význam, očísľujte číslom 1, ktorej menší — číslom 2, ktorej ešte menší — číslom 3 atď., až vyčerpáte všetky uvedené hodnoty!):

— mimoriadne dobré jedlo	.....
— luxusné obliekanie	.....
— vyhovujúca práca	.....
— dobré priateľstvo	.....
— láska	.....
— prvotriedne bývanie	.....
— vhodné kultúrne podmienky	.....
— byť obklopený krásnymi vecami	.....
— nezávislosť, osobná sloboda	.....

- dokonalá príprava na postavenie v spoločnosti
- pokojný rodinný život
- majetok

7. Zostavte poradie z uvedených hodnôt podľa toho, ktorým hodnotám akú dôležitosť — podľa Vášho názoru — pripisuje spoločnosť, v ktorej žijete! (Hodnoty očísľujte, ako pri otázke č. 6):

- mimoriadne dobré jedlo
- luxusné obliekanie
- vyhovujúca práca
- dobré priateľstvo
- láska
- prvotriedne bývanie
- vhodné kultúrne podmienky
- byť obklopený krásnymi vecami
- možnosť neobmedzeného vzdelávania
- dokonalá príprava na postavenie v spoločnosti
- pokojný rodinný život
- majetok

8. Zostavte poradie z nasledujúcich potrieb podľa toho, koľko peňazí na ktorú potrebu vydeláte (číslo 1 na ktorú vydeláte najviac peňazí, očísľujte číslom 1, na ktorú menej číslom 2, atď., až vyčerpáte všetky uvedené potreby):

- stravovanie
- obliekanie
- bývanie
- kultúra
- doprava
- výdavky na knihy
- ak na niečo iné, napíšte na čo a jakľaké očísľujte

9a) Koľko peňazí mesačne nevyhnutne potrebujete na výžiu?

9b) Koľko peňazí mesačne potrebujete na slušné výžiu?

10. Ste ochotný (-á) ísť pracovať za účelom zlepšenia Vášho finančného postavenia? Ak áno, uveďte za akých podmienok?

11. Aký druh práce by ste chceli vykonávať?

12. Vybráte milión Kčs, čo s ním urobíte?

13. Zostavte poradie z uvedených hodnôt podľa toho, ktorým hodnotám pripisujete v živote najväčšiu význam? (Hodnoty, ktoré pripisujete najväčšiu význam, očísľujte číslom 1, ktoré menej — číslom 2, ktoré ešte menej — číslom 3 atď., až vyčerpáte všetky uvedené hodnoty):

- mimoriadne dobré jedlo
- luxusné obliekanie
- vyhovujúca práca
- dobré priateľstvo
- láska
- prvotriedne bývanie
- vhodné kultúrne podmienky
- byť obklopený krásnymi vecami
- nezávislosť, osobná sloboda

POHYBOVÁ REPRODUKCIA UDANÉHO TEMPA V ONTOGENÉZE

EVA RYBÁŘOVÁ

*Katedra pedagogickej psychológie Filozofickej fakulty
Univerzity Komenského v Bratislave*

Opis experimentálnej situácie

Cieľom nášho experimentu bolo skúmať pohybovú reprodukciu udaného tempa z hľadiska veku. Išlo tu o jednoduchú pohybovú reprodukciu pravidelného sledu zvukových podnetov, ktorého rýchlosti sa striedali. Pohybovú reprodukciu sme skúmali u 7, 11 a 15 ročných detí.

Úlohou pokusnej osoby bolo najprv 10 sekúnd synchronne stláčať páčku podľa udaného tempa, potom nasledovala 30 sekundová prestávka, po ktorej pokusná osoba reprodukovala udané tempo za dobu 30 sekúnd. Štyri rýchlosti udaného tempa (v ďalšom len u. t.) boli použité, 1–2–3–4 H_z, v náhodne zvolenom poradí.

Ústna inštrukcia znela: „Budeš stláčať páčku najprv podľa zvuku, ktorý počuješ, potom bude krátka prestávka, a keď dostaneš povel: teraz!, budeš stláčať páčku v takej rýchlosti ako predtým. Páčku začneš stláčať vždy vtedy, keď dostaneš povel: teraz!, skončíš vtedy, keď dostaneš povel: dost! Stláčaj páčku stále tým istým prstom.“ Potom sa urobila kontrola pochopenia inštrukcie a zácvik.

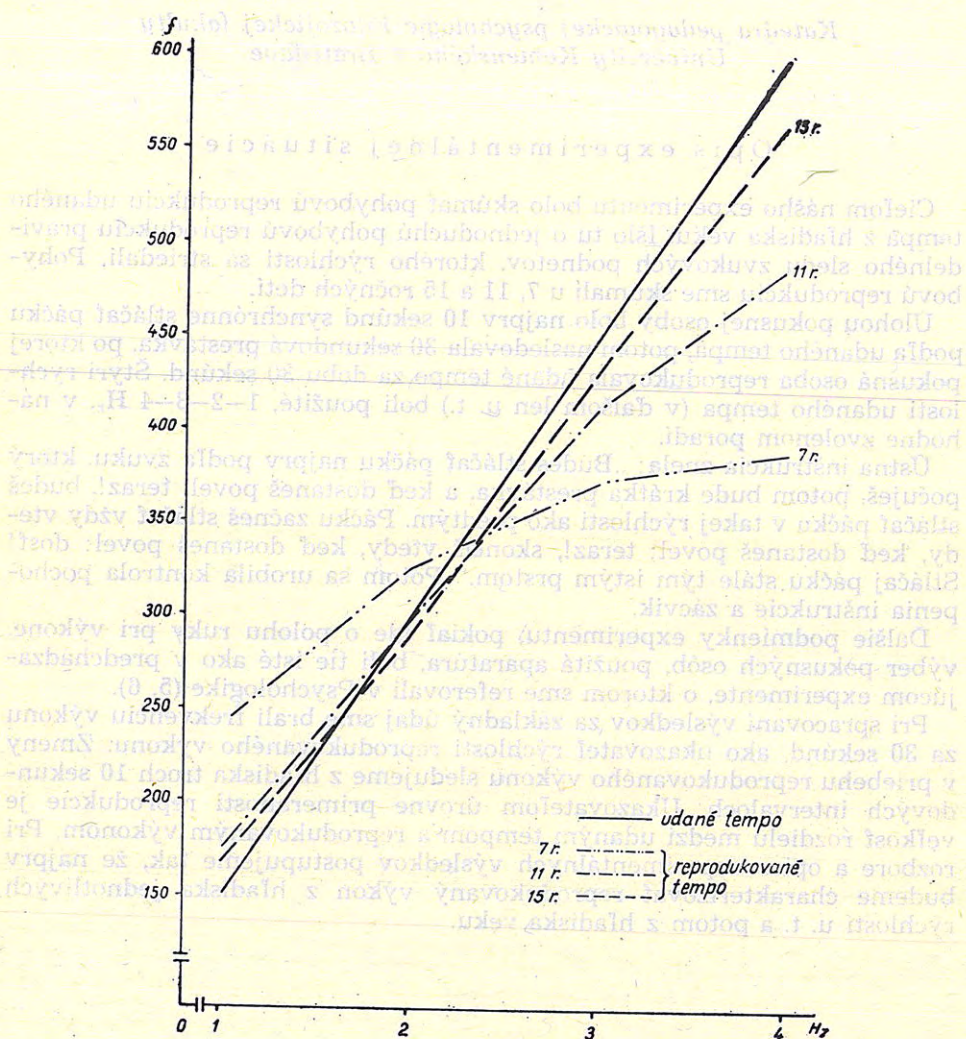
Ďalšie podmienky experimentu, pokiaľ ide o polohu ruky pri výkone, výber pokusných osôb, použitá aparatura, boli tie isté ako v predchádzajúcom experimente, o ktorom sme referovali v Psychologike (5, 6).

Pri spracovaní výsledkov za základný údaj sme brali frekvenciu výkonu za 30 sekúnd, ako ukazovateľ rýchlosti reprodukováného výkonu. Zmeny v priebehu reprodukováného výkonu sledujeme z hľadiska troch 10 sekundových intervaloch. Ukazovateľom úrovne primeranosti reprodukcie je veľkosť rozdielu medzi udaným tempom a reprodukoványm výkonom. Pri rozbere a opise experimentálnych výsledkov postupujeme tak, že najprv budeme charakterizovať reprodukováný výkon z hľadiska jednotlivých rýchlostí u. t. a potom z hľadiska veku.

Rozbor a interpretácia experimentálnych výsledkov

I. Charakteristika pohybového výkonu pri reprodukcii rýchlostí udaného tempa

V našich experimentálnych podmienkach sme zistili, že pohybová reprodukcia udaného tempa pri striedavých rýchlostiach závisí od veku a od veľkosti rýchlosti udaného tempa (tab. č. 1–4, graf č. 3). Ukazovateľom úrovne primeranosti reprodukcie bola v našich podmienkach veľkosť rozdielu medzi udaným tempom a reprodukoványm výkonom. Zistili sme, že veľ-



Pohybová reprodukcia udaného tempa pri rýchlosti 1Hz
(sumárna tabuľka č. 1)

a)

		7 r.	11 r.	15 r.
Σ	10"	258	184	173
	20"	241	168	168
	30"	228	169	161
	10"—30"	727	521	502

b)

		7 r.	11 r.	15 r.
AM	10"	17,2	12,3	11,5
	20"	16,1	11,2	11,2
	30"	15,2	11,3	10,7
	10"—30"	48,46	34,73	33,46

c)

		7 r.	11 r.	15 r.
δ	10"	5,77	2,46	2,44
	20"	5,96	3,00	2,88
	30"	5,50	3,05	2,65
	10"—33"	16,44	8,37	7,86

d)

		7 r.	11 r.	15 r.
Vk	10"	33,54	20,00	21,21
	20"	37,01	26,78	25,71
	30"	36,18	26,99	24,76
	10"—30"	33,92	24,10	22,89

Pohybová reprodukcia udaného tempa pri rýchlosti 2 Hz
(sumárna tabuľka č. 2)

a)

		7 r.	11 r.	15 r.
Σ	10"	342	293	291
	20"	318	306	286
	30"	314	891	293
	10"—30"	974	292	870

b)

		7 r.	11 r.	15 r.
AM	10"	22,8	20,4	19,4
	20"	21,2	19,5	19,1
	30"	20,9	19,5	19,5
	10"—30"	64,93	59,4	58,00

c)

		7 r.	11 r.	15 r.
δ	10"	3,60	5,16	1,88
	20"	3,25	5,27	1,62
	30"	3,28	5,06	2,02
	10"—30"	9,73	15,31	5,39

d)

		7 r.	11 r.	15 r.
Vk	10"	15,78	25,29	9,69
	20"	15,33	27,02	8,48
	30"	15,69	25,94	10,35
	10"—30"	14,98	25,77	9,29

kosť tohoto rozdielu sa znižuje s vekom a zväčšuje sa so vzrastaním rýchlosti u. t. (tab. č. 5 a graf č. 1, 2). Naše zistenia podporujú aj hodnoty testu významnosti medzi reprodukoványm výkonom a u. t. Podľa nich u naj-

Pohybová reprodukcia udaného tempa pri rýchlosti 3 Hz
(sumárna tabuľka č. 3)

a)		7 r.	11 r.	15 r.
Σ	10"	393	419	427
	20"	370	413	430
	30"	353	403	438
	10"-30"	1116	1235	1295

b)		7 r.	11 r.	15 r.
AM	10"	26,2	27,9	28,5
	20"	24,7	27,5	28,7
	30"	23,5	26,9	29,2
	10"-30"	74,4	82,33	86,33

c)		7 r.	11 r.	15 r.
δ	10"	3,72	3,10	3,11
	20"	3,39	2,66	3,69
	30"	3,09	2,66	4,07
	10"-30"	9,71	8,16	10,60

d)		7 r.	11 r.	15 r.
Vk	10"	14,19	11,11	10,91
	20"	13,72	9,67	12,85
	30"	13,14	9,88	13,93
	10"-30"	13,05	9,79	12,27

Pohybová reprodukcia udaného tempa pri rýchlosti 4 Hz
(sumárna tabuľka č. 4)

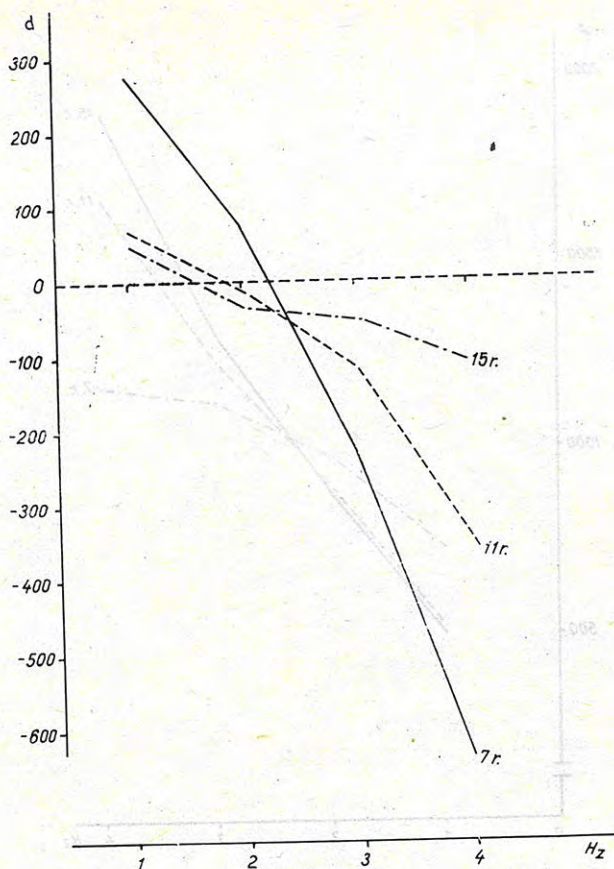
a)		7 r.	11 r.	15 r.
Σ	10"	410	510	565
	20"	387	475	563
	30"	367	477	565
	10"-30"	1164	1462	1693

b)		7 r.	11 r.	15 r.
AM	10"	27,3	34,0	37,7
	20"	25,8	31,7	37,5
	30"	24,5	31,8	37,7
	10"-30"	77,6	97,46	112,86

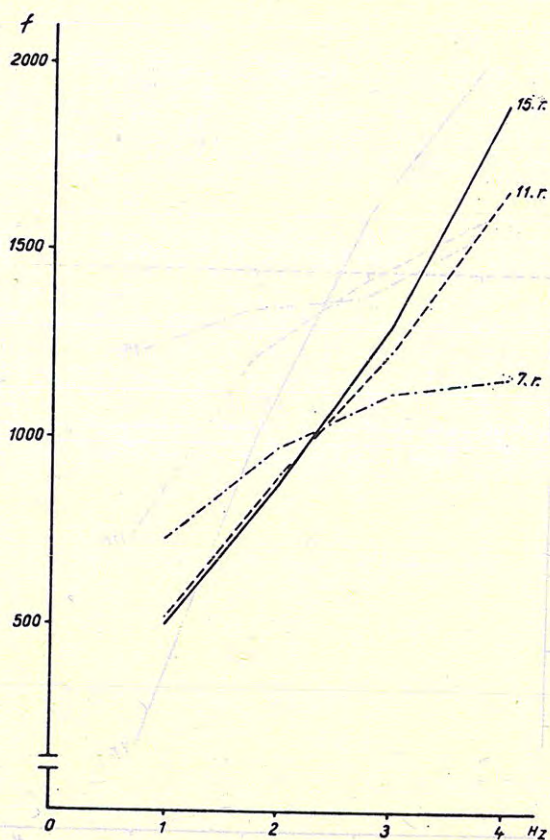
c)		7 r.	11 r.	15 r.
δ	10"	3,95	4,22	4,51
	20"	3,58	4,55	4,40
	30"	3,45	3,94	5,00
	10"-30"	10,61	12,24	13,61

d)		7 r.	11 r.	15 r.
Vk	10"	14,46	12,41	11,96
	20"	13,87	14,35	11,73
	30"	14,08	12,38	13,26
	10"-30"	13,85	12,55	12,05

mladších detí sú tieto rozdiely vysokovýznamné pri reprodukcii každej rýchlosti u. t., zatiaľ čo u najstarších detí našej skupiny rozdiely medzi u. t. a reprodukovaným výkonom nie sú významné. Vidiel teda, že staršie deti



aj v pohybovej reprodukcii sú výrazne lepšie ako najmladšie deti. Keď analyzujeme reprodukovaný výkon z hľadiska jednotlivých rýchlostí u. t., naše zistenia sú v niektorých smeroch zaujímavé. Zistili sme, že pri reprodukcii najmenej rýchlosti u. t. (1 Hz), celková rýchlosť reprodukovaného výkonu je väčšia ako rýchlosť u. t. v každej skupine. Pri reprodukcii rýchlosti 2 Hz u 7 ročných je ešte stále rýchlosť reprodukcie väčšia ako rýchlosť u. t., zatiaľ čo u 11 ročných a 15 ročných detí rýchlosť reprodukcie je menšia ako rýchlosť u. t. (tab. č. 5). Zrejme tu treba hľadať súvislosť medzi charakteristikou percepcie času, odhadu časových intervalov a ich pohybovou reprodukciou. Je známa tendencia — dlhé časové intervaly nedoceňovať (skracovať) a krátke časové intervaly preceňovať (predlžovať). U detí takéto nepresnosti pri odhade časových intervalov sú výraznejšie a častejšie ako u dospelých (Piaget, Gilliland, Humphreys — in Fraisse 1957, Elkin, 1962). Bolo by však potrebné oveľa systematickejšie skúmať vzťah medzi percepciou časových intervalov a ich pohybovou reprodukciou z hľadiska veku. Najmä v takých podmienkach, v ktorých by sa tieto charakteristiky zisťovali



v dlhšom životnom období, a tiež v takých podmienkach, v ktorých roz-
pätie aplikovaných rýchlostí udaného tempa by bolo kompletnejšie.

Keď hodnotíme pohybovú reprodukciu z hľadiska výskytu interindivi-
duálnych rozdielov v jednotlivých skupinách, vidíme, že tieto majú ten-
denciu klesať s vekom, najmä keď porovnávame skupinu 7 a 15 ročných
detí (tab. č. 1—4 d). Toto zistenie sa vzťahuje takmer na každú rýchlosť
u. t. Z uvedeného vyplýva, že v našich podmienkach skupina najstarších
detí je v reprodukovanom výkone najhomogénnejšia. Treba však uviesť,
že 11 roční túto pravidelnosť niekedy narušajú. Keď uvedené zistenie dáme
do súvislosti so zistením o pomerne najmenšom rozdiely medzi reproduk-
vaným výkonom a udaným tempom pri každej rýchlosti u najstarších detí,
môžeme sa domnievať, že rýchlosti, ktoré sme pri reprodukcii aplikovali,
môžu vcelku dobre zvládnuť všetci jedinci, takže v priebehu reprodukcie
nemusia sa vo výkone výraznejšie prejavovať interindividuálne rozdiely.

Pri rozbere výsledkov zaujímali sme sa nielen o celkový výkon za 30
sekúnd, ale aj o priebeh reprodukcie z hľadiska troch 10 sekundových in-
tervalov, na ktorý sme celý výkon rozdelili. Takýmto rozborom zisťujeme,
že frekvencia reprodukovateľného výkonu má tendenciu mierne klesať od

Tabuľka č. 5

Rozdiel vo frekvencii stláčania medzi udaným tempom a reprodukoványm výkonom

7 roční

	1 Hz	2 Hz	3 Hz	4 Hz
10"	+ 108	+ 42	- 57	- 190
20"	+ 91	+ 18	- 80	- 213
30"	+ 78	+ 14	- 97	- 233
10"-30"	+ 277	+ 74	- 234	- 636

11 roční

	1 Hz	2 Hz	3 Hz	4 Hz
10"	+ 34	+ 6	- 31	- 90
20"	+ 18	- 7	- 37	- 125
30"	+ 19	- 8	- 47	- 123
10"-30"	+ 71	- 9	- 115	- 338

15 roční

	1 Hz	2 Hz	3 Hz	4 Hz
10"	+ 23	- 9	- 23	- 35
20"	+ 18	- 14	- 20	- 37
30"	+ 11	- 7	- 12	- 35
10"-30"	+ 52	- 30	- 50	- 107

Poznámka:

Znamienko + znamená, že frekvencia reprodukovaného výkonu je väčšia ako frekvencia udaného tempa.

Znamienko - znamená, že frekvencia reprodukovaného výkonu je menšia ako frekvencia udaného tempa.

prvého k poslednému intervalu takmer pri každej rýchlosti u. t. pričom toto zistenie sa vzťahuje na každú skupinu (tab. č. 1-4). Napriek tomu, že rozdiely vo výkone medzi jednotlivými intervalmi sú pomerne malé, predsa sa v nich prejavujú niektoré tendencie, ktoré môžu byť zaujímavé. Zistili sme (podobne ako pri senzomotorickej synchronizácii, pozri Psychologica (6), že toto postupné, aj keď mierne spomaľovanie výkonu v priebehu 30 sek. intervalu nemá vždy rovnakú hodnotu v porovnaní s udaným tempom. V priebehu reprodukcie nastávajú zmeny v smere postupného približovania sa, resp. zaostávania reprodukovaného výkonu za udaným tempom. Pokiaľ ide o interpretáciu týchto zistení, podobne ako v podmienkach synchronizácie, je možné predpokladať, že k prejavom približovania sa (spresňovania, korekcie) reprodukovaného výkonu v samotnom priebehu reprodukcie v smere dosahovania rýchlosti u. t., môže dochádzať pravdepodobne len vtedy, keď rýchlosť u. t. nepresahuje určité perцептно-motorické, ale v prípade reprodukcie aj určité pamäťové schopnosti jedinca. K tomuto záveru sme dospeli na základe týchto zistení: Pri reprodukcii rýchlosti 1 Hz reprodukováný výkon len v poslednom intervale sa blíži k u. t. v každej skupine, to znamená, že rýchlosť reprodukovaného výkonu v jeho prvých etapách je väčšia ako rýchlosť u. t. Pri reprodukcii rýchlosti 2 Hz u. t. 7 ročných je naznačený podobný trend. V skupine 11 ročných pri tejto rýchlosti len v prvom úseku je rýchlosť reprodukovaného

výkonu väčšia ako rýchlosť u. t., ale v ďalšom priebehu naopak reprodukováný výkon zaostáva za udaným tempom. U 15 ročných pri tejto rýchlosti sa naznačuje tendencia znižovať rozdiel medzi u. t. a reprodukoványm výkonom. Pri reprodukcii rýchlosti 3 Hz u 7 a 11 ročných rozdiel medzi u. t. a reprodukoványm výkonom sa zväčšuje smerom k poslednému intervalu (rýchlosť reprodukcie je menšia ako rýchlosť u. t.). V skupine 15 ročných je mierne naznačená tendencia dosahovať v reprodukcii úroveň rýchlosti u. t. Pri reprodukcii rýchlosti 4 Hz výrazne zaostávajú za udaným tempom skupiny 7 a 11 ročných detí, pričom vidieť tendenciu zväčšovať rozdiel od prvého k tretiemu intervalu. V skupine najstarších detí je celkovo rýchlosť reprodukovateľného výkonu menšia, avšak tento rozdiel medzi u. t. a reprodukoványm výkonom je u nich najmenší v porovnaní so skupinami 7 a 11 roč. detí. U najstarších detí (na rozdiel od 7 a 11 roč.) neprejavuje sa tendencia zväčšovať rozdiel medzi u. t. a reprodukoványm výkonom od prvého k tretiemu intervalu, čo znamená, že reprodukováný výkon je viac-menej konštantný. Ako vidieť, prejavy dosahovania, resp. zaostávania reprodukcie za udaným tempom sú naznačené viac-menej v každej skupine, ale vždy na inej úrovni rýchlostí u. t. V našich zisteniach je pozoruhodná predovšetkým tá skutočnosť, že aj v podmienkach reprodukcie, keď už nie je prítomná bezprostredná regulácia výkonu zo strany vonkajších podnetov, sú jedinci schopní výkon v jeho priebehu korigovať, spresňovať. Môže to byť v smere spomaľovania rýchlostí reprodukcie, keď táto je na začiatku reprodukcie väčšia ako rýchlosť u. t., alebo naopak v smere zrýchľovania reprodukcie, keď počiatočná rýchlosť reprodukcie bola menšia ako rýchlosť u. t. Zrejme, v tejto súvislosti je potrebné uvažovať o tom, že v podmienkach reprodukcie regulujúcu funkciu preberajú už iné systémy, pravdepodobne systémy kynesteticko-motorické.

II. Charakteristika dýchania v podmienkach pohybovej reprodukcie

Aj v podmienkach pohybovej reprodukcie u. t. pri jeho striedavých rýchlostiach sa naznačilo (podobne ako u spontánneho, maximálneho a synchronizovaného pohybového výkonu, pozri Psychologica (5, 6), že priebeh dýchania závisí od veku a od veľkosti rýchlostí udaného tempa. Čím je dieťa staršie, tým pomalšie je jeho dýchanie, avšak so vzrastom rýchlosti sa naznačuje tendencia zrýchľovania dýchania v podmienkach reprodukcie. Interindividuálne rozdiely v dýchaní podľa našich výsledkov neprejavujú výraznejšie tendencie meniť sa, či už v závislosti od veku, resp. od veľkosti rýchlosti u. t. Taktiež priebeh dýchania bol viac-menej konštantný od prvého k poslednému intervalu v každej skupine a pri reprodukcii v každej rýchlosti udaného tempa (tab. č. 6–9).

III. Porovnanie synchronizovaného a reprodukovateľného pohybového výkonu a charakteristika dýchania v týchto podmienkach

V záujme zvýraznenia niektorých osobitostí v pohybovej reprodukcii u. t. porovnali sme reprodukováný výkon so synchronizovaným v podmienkach tohto experimentu.

Dýchanie v podmienkach pohybovej reprodukcie pri rýchlosti 1 Hz
(sumárna tabuľka č. 6)

a)					b)				
		7 r.	11 r.	15 r.			7 r.	11 r.	15 r.
Σ	10"	59	48	49	AM	10"	3,9	3,2	3,3
	20"	56	49	51		20"	3,7	3,3	3,4
	30"	57	48	47		30"	3,8	3,2	3,1
	10"—30"	172	145	147		10"—30"	11,46	9,66	9,8
c)					d)				
		7 r.	11 r.	15 r.			7 r.	11 r.	15 r.
δ	10"	0,88	1,08	0,50	Vk	10"	22,56	33,75	15,15
	20"	0,70	0,79	0,63		20"	18,91	23,93	15,52
	30"	1,00	0,77	0,50		30"	26,31	24,06	16,12
	10"—30"	1,99	2,22	1,26		10"—30"	17,36	22,98	12,65

Dýchanie v podmienkach pohybovej reprodukcie pri rýchlosti 2 Hz
(sumárna tabuľka č. 7)

a)					b)				
		7 r.	11 r.	15 r.			7 r.	11 r.	15 r.
Σ	10"	58	50	50	AM	10"	3,9	3,3	3,3
	20"	59	50	46		20"	3,9	3,3	3,1
	30"	58	53	44		30"	3,9	3,5	2,9
	10"—30"	175	153	140		10"—30"	11,66	10,20	9,33
c)					d)				
		7 r.	11 r.	15 r.			7 r.	11 r.	15 r.
δ	10"	0,64	0,81	0,81	Vk	10"	16,41	25,54	24,54
	20"	1,02	0,61	0,7		20"	26,15	18,48	22,58
	30"	0,83	0,83	0,79		30"	21,28	23,71	27,24
	10"—30"	1,83	1,82	2,05		10"—30"	15,69	17,84	26,29

Pri tejto analýze výsledkov porovnávame veľkosť rozdielu vo frekvencii stláčania medzi udaným tempom a synchronným stláčaním, medzi udaným tempom a reprodukoványm stláčaním, medzi synchronným a reprodukovaným

Dýchanie v podmienkach pohybovej reprodukcie pri rýchlosti 3 Hz
(sumárna tabuľka č. 8)

a)					b)				
		7 r.	11 r.	15 r.			7 r.	11 r.	15 r.
Σ	10"	60	56	50	AM	10"	4,0	3,7	0,81
	20"	59	56	44		20"	3,9	3,7	0,75
	30"	57	53	49		30"	3,8	3,5	0,79
	10"-30"	176	171	143		10"-30"	11,73	14,4	9,53

c)					d)				
		7 r.	11 r.	15 r.			7 r.	11 r.	15 r.
δ	10"	0,64	0,88	0,81	Vk	10"	16,00	23,78	24,54
	20"	0,70	0,70	0,75		20"	17,94	18,91	25,86
	30"	1,08	0,91	0,79		30"	28,42	26,00	23,93
	10"-30"	1,75	2,35	2,10		10"-30"	14,83	20,61	22,03

Dýchanie v podmienkach pohybovej reprodukcie pri rýchlosti 4 Hz
(sumárna tabuľka č. 9)

a)					b)				
		7 r.	11 r.	15 r.			7 r.	11 r.	15 r.
Σ	10"	71	61	53	AM	10"	4,7	4,1	3,5
	20"	59	56	55		20"	3,9	3,7	3,7
	30"	66	63	55		30"	4,4	4,2	3,7
	10"-30"	196	180	160		10"-30"	13,06	12,00	10,86

c)					d)				
		7 r.	11 r.	15 r.			7 r.	11 r.	15 r.
δ	10"	0,88	1,38	0,50	Vk	10"	18,72	33,65	14,29
	20"	0,70	1,02	0,47		20"	17,94	27,56	12,70
	30"	0,90	0,86	0,61		30"	20,45	20,47	16,48
	10"-30"	2,15	2,92	1,25		10"-30"	16,46	24,33	11,23

vaným stláčaním. Taktiež porovnávame miery variability motorického výkonu v týchto podmienkach. Podobne budeme postupovať aj pri hodnotení dýchania. Porovnávané situácie pri dýchaní však budú v niečom odlišné.

Porovnávali sme frekvenciu dýchania počas synchronizácie a reprodukcie s frekvenciou dýchania počas prestávky, ktorá nasledovala po každej synchronizácii rýchlostí u. t. Vzhľadom na to, že synchronizácia v tomto experimente trvala len 10 sekúnd (prestávka a reprodukcia 30 sekúnd), porovnávali sme frekvenciu stláčania a dýchania za 10 sekundový interval, ktorého frekvencia predstavovala podiel z frekvencie stláčania a dýchania z celého 30 sek. intervalu v reprodukcii a podiel frekvencie dýchania z 30 sek. prestávkového intervalu.

Keď vychádzame z údajov o veľkosti rozdielu medzi u. t. a synchronizovaným výkonom, ako aj z veľkosti rozdielu medzi u. t. a jeho reprodukciou, zisťujeme, že tento rozdiel je vždy väčší medzi u. t. a reprodukovaným výkonom ako medzi u. t. a synchronizovaným výkonom. Toto zistenie sa vzťahuje na každú skupinu a takmer na každú rýchlosť udaného tempa, pričom veľkosť tohto rozdielu klesá s vekom (tab. č. 10–13).

Tabuľka č. 10

Rozdiel medzi udaným tempom a synchronným stláčaním

	1 Hz	2 Hz	3 Hz	4 Hz
	stláč.	stláč.	stláč.	stláč.
7 r.	+ 10	+ 12	– 57	– 157
11 r.	+ 8	+ 5	– 5	– 54
15 r.	+ 2	– 1	+ 5	– 9

Poznámka:

- + znamená, že synchronné stláčanie je väčšie ako udané tempo
- znamená, že synchronné stláčanie je menšie ako udané tempo

Tabuľka č. 11

Rozdiel medzi udaným tempom a reprodukoványm stláčaním

	1 Hz	2 Hz	3 Hz	4 Hz
	stláč.	stláč.	stláč.	stláč.
7 r.	+92	+ 25	– 78	– 212
11 r.	+ 24	– 5	– 38	– 115
15 r.	+ 17	– 10	– 18	– 36

Poznámka:

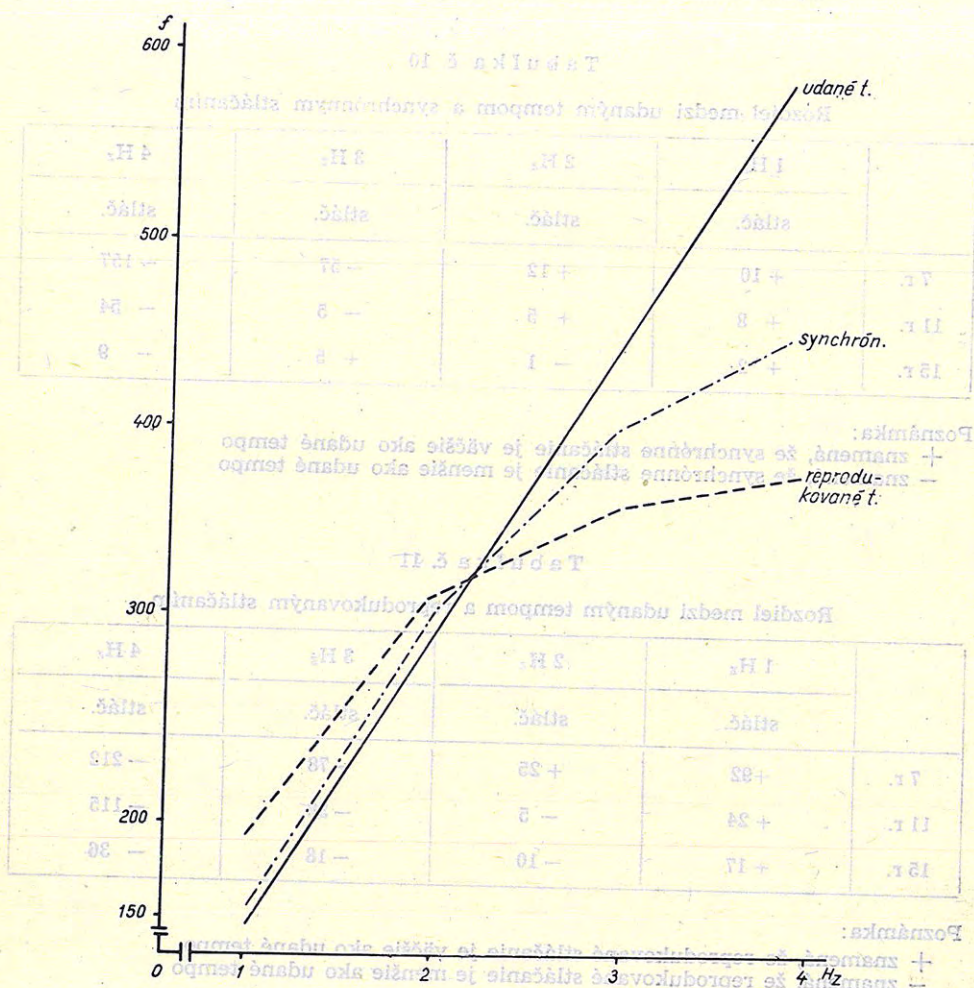
- + znamená, že reprodukováné stláčanie je väčšie ako udané tempo
- znamená, že reprodukováné stláčanie je menšie ako udané tempo

Tabuľka č. 12
Rozdiel medzi synchronným a reprodukoványm stláčaním

	1 Hz	2 Hz	3 Hz	4 Hz
	stlač.	stlač.	stlač.	stlač.
7 r.	+ 82	- 15	- 41	- 75
11 r.	+ 16	- 8	- 32	- 59
15 r.	+ 5	- 9	- 21	- 27

Poznámka:

- + znamená, že reprodukované stláčanie je väčšie ako udané tempo
- znamená, že reprodukované stláčanie je menšie ako udané tempo



Tabuľka č. 13

Porovnanie synchronónneho a reprodukovaného výkonu s udaným tempom
7 roční

	1 Hz	2 Hz	3 Hz	4 Hz
	stláč.	stláč.	stláč.	stláč.
Udané	150	300	450	600
Synchronizov.	160	312	415	465
Reprodukov.	242	325	372	388

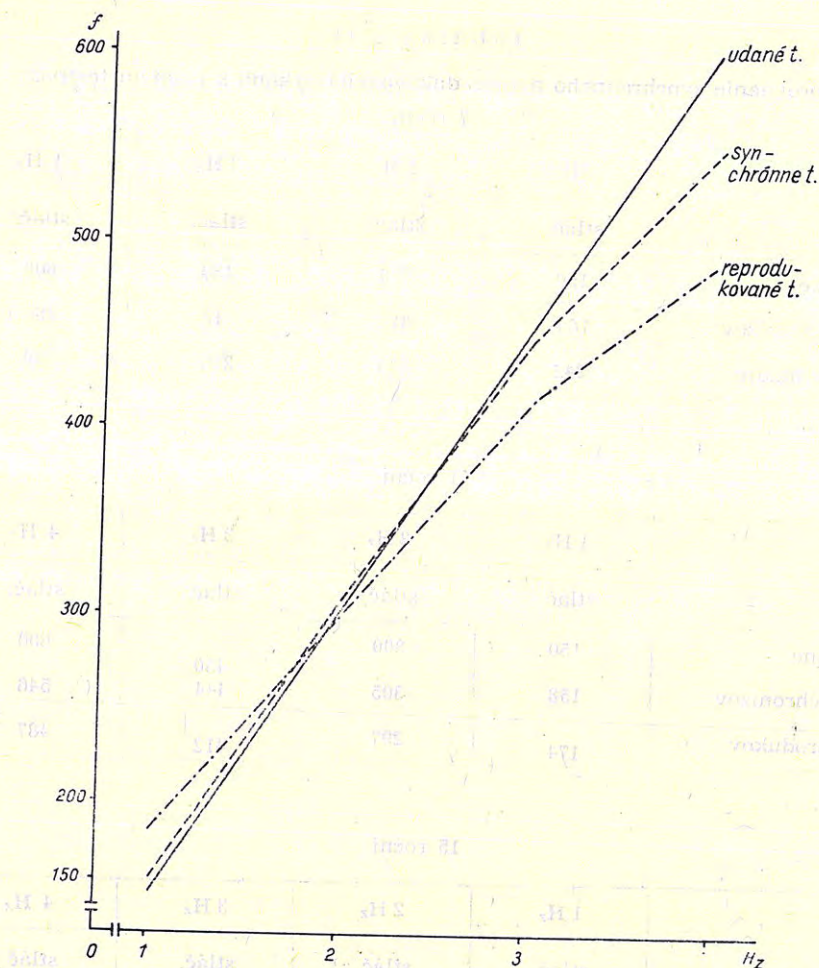
11 roční

	1 Hz	2 Hz	3 Hz	4 Hz
	stláč.	stláč.	stláč.	stláč.
Udané	150	300	450	600
Synchronizov.	158	305	444	546
Reprodukov.	174	297	412	487

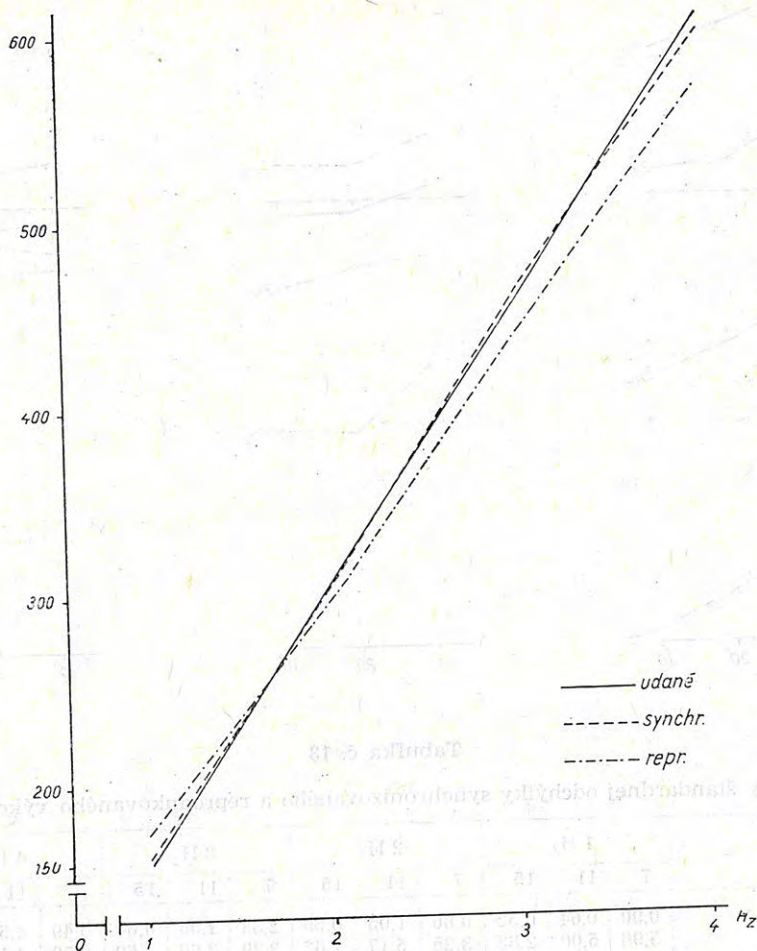
15 roční

	1 Hz	2 Hz	3 Hz	4 Hz
	stláč.	stláč.	stláč.	stláč.
Udané	150	300	450	600
Synchronizov.	152	299	453	591
Reprodukov.	167	290	432	564

To znamená, že v staršom veku, tak synchronizácia, ako aj reprodukcia je primeranejšia udanému tempu (graf č. 4–7). Naše zistenia o celkove menšom rozdieli medzi u. t. a synchronizovaným výkonom v porovnaní s rozdielom medzi u. t. a jeho reprodukciou možno vysvetliť aj tak, že v podmienkach synchronizácie jedinec sleduje u. t. za stálej regulácie vonkajších podnetov, čo umožňuje sústavnú kontrolu a tým aj prípadnú korekciu v priebehu synchronizácie. V podmienkach reprodukcie táto kontrola zo strany vonkajších podnetov chýba, čím je daná možnosť väčších, či menších odchýlok od udaného tempa, ktorých veľkosť závisí od vekových,

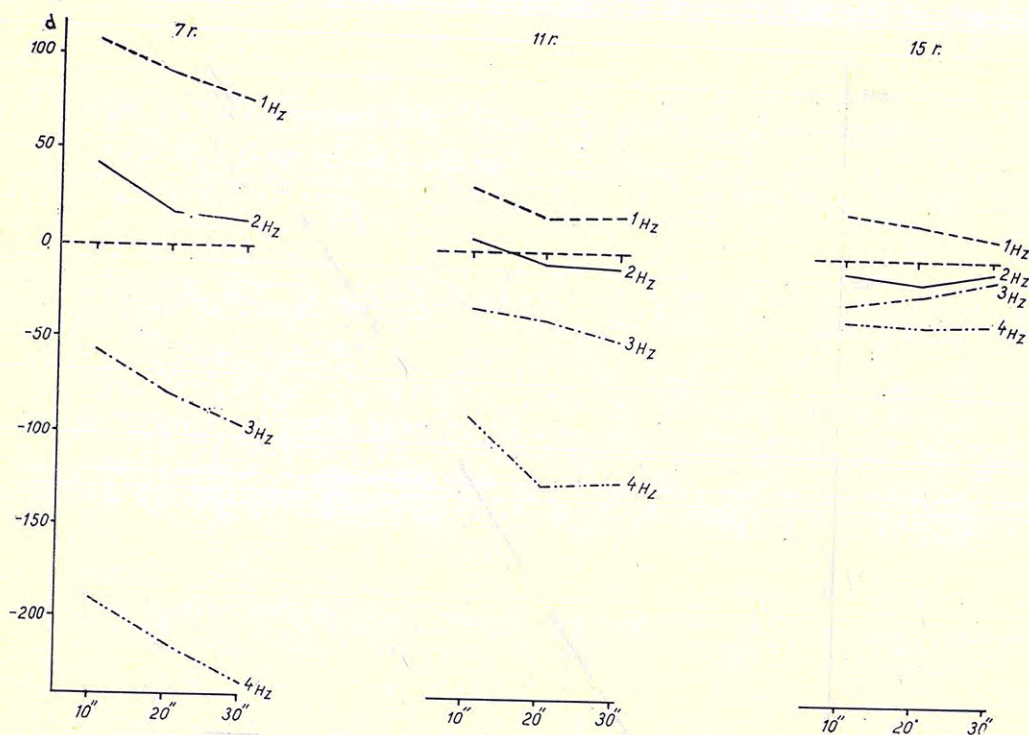


možno aj individuálnych osobitostí. Porovnaním synchronizovaného a reprodukovaného výkonu sme tiež zistili, že pri rýchlosti 2 Hz udaného tempa, je rozdiel medzi u. t. a synchronizovaným výkonom, ako aj rozdiel medzi u. t. a jeho reprodukciou najmenší v každej skupine. Toto zistenie by mohlo naznačovať, že pravdepodobne bude existovať určitá najvyhovujúcejšia rýchlosť u. t., pri ktorej tak synchronizácia, ako aj reprodukcia bude najprimeranejšia. Niektorí autori poukazujú na to, že je to rýchlosť, ktorá je blízka spontánnej rýchlosti. Fraisse (1956) vo viacerých experimentoch o reprodukcii rytmických štruktúr zistil, že reprodukcia týchto štruktúr je relatívne najpresnejšia vtedy, keď prebieha v spontánne zvolenej rýchlosti. Taká rýchlosť reprodukcie, ktorá je výrazne pomalšia, resp. rýchlejšia ako rýchlosť spontánne zvolená, spôsobuje, že reprodukcia rytmických štruktúr je nepresnejšia v porovnaní s reprodukciou, ktorá je



vykonaná v spontánne zvolenej rýchlosti. Čulen (1968) skúmal, či navodenie pomalšej, resp. väčšej rýchlosti, ako je zistená „prirodzená rýchlosť“ (t. j. ustálená maximálna rýchlosť), sa prejaví v tendencii dosahovať prirodzenú rýchlosť. Hypotéza sa mu v tom smere potvrdila. Zistil, že pokusné osoby, u ktorých navodil pomocou metronómu pomalšie tempo ako „prirodzené“ a ktoré mali v tomto tempe pokračovať bez signálov metronómu, prejavili tendenciu zrýchľovať svoj výkon až po „prirodzenú“ rýchlosť, na ktorej potom zotrvali. Toto zrýchlenie podľa zistenia autora sa prejavilo tým skôr a prudkejšie, čím bola rýchlosť udaného tempa bližšie k „prirodzenej“ rýchlosti a čím bola pokusná osoba mladšia.

Pokiaľ ide o interindividuálne rozdiely vo vekových skupinách v podmienkach synchronizovaného a reprodukováného motorického výkonu, zistili sme, že v podmienkach synchronizácie sú celkove skupiny vo výkone



Tabuľka č. 13

Miery štandardnej odchýlky synchronizovaného a reprodukovaného výkonu

	1 Hz			2 Hz			3 Hz			4 Hz		
	7	11	15	7	11	15	7	11	15	7	11	15
Synchr.	0,90	0,64	0,52	0,86	1,05	0,59	2,33	1,50	0,64	5,49	4,53	1,99
Reprod.	5,96	5,00	2,88	3,25	5,17	1,62	3,39	2,66	3,69	3,58	4,55	4,40

homogénnejšie ako v podmienkach reprodukcie, čo sa prejavilo takmer pri každej rýchlosti u. t. (s výnimkou 7 ročných detí pri rýchlosti 4 Hz) (tab. č. 13). Nazdávame sa, že aj tu sa uplatnil regulujúci účinok udaného tempa, ktorý mohol pôsobiť najmä v smere odstraňovania rozdielných postojov alebo zameraní vo výkone, čo sa napokon mohlo prejavíť v tom, že výkon skupiny v podmienkach synchronizácie sa stáva vyrovnanejší.

K niektorým zaujímavým zisteniam sme dospeli aj porovnávaním frekvencie dýchania počas prestávky, synchronizácie a reprodukcie v podmienkach nášho experimentu. Zistili sme, že frekvencia dýchania je vždy najmenšia v prestávke a najväčšia v podmienkach synchronizácie. Toto zistenie sa vzťahuje na každú skupinu a na všetky podmienky rýchlosti udaného tempa (tab. č. 14). Rozdiel medzi frekvenciou dýchania počas prestávky a v podmienkach synchronizácie je štatisticky vysokovýznamný

Tabuľka č. 14

Dýchanie v podmienkach prestávky, synchronizácie a reprodukcie

7 roční

	1 Hz	2 Hz	3 Hz	4 Hz
Synchroniz.	42	44	45	46
Prestávka	62	67	71	74
Reproduk.	57	58	59	65

11 roční

	1 Hz	2 Hz	3 Hz	4 Hz
Prestávka	48	46	47	48
Synchroniz.	58	60	61	73
Reproduk.	48	51	57	60

15 roční

	1 Hz	2 Hz	3 Hz	
Prestávka	47	97	47	47
Synchroniz.	52	54	48	56
Reproduk.	49	47	56	54

Tabuľka č. 15.

Dýchanie v podmienkach synchronizácie prestávky (testovanie rozdielov)

	1 Hz	2 Hz	3 Hz	4 Hz
7 roční _{ts-o}	4,86**	5,20**	5,70**	6,29**
11 roční _{ts-o}	2,14*	3,68**	2,99**	4,48**
15 roční _{ts-o}	1,75	3,56**	3,54**	5,50**

v každej skupine a takmer pri každej rýchlosti u. t. (tab. č. 15). Dýchanie v podmienkach reprodukcie je viac-menej podobné dýchaniu počas prestávky, čo sa najvýraznejšie prejavuje u 15 ročných, potom u 11 ročných detí. Ak považujeme prejav zrýchleného dýchania za určitého ukazovateľa vplyvu zaťažujúcej situácie pre organizmus, potom naše výsledky naznačujú, že požiadavka synchronizácie motorického výkonu s udaným tempom predstavuje relatívne väčšie zaťaženie, je náročnejšia ako požiadavka reprodukcie u. t. Zaujímavé zistenie vyplýva aj z porovnania interindividuálnej variability v skupinách počas prestávky, synchronizácie a reprodukcie. Zistili sme, že variabilita v dýchaní počas prestávky je menšia ako v podmienkach reprodukcie a výrazne menšia ako v podmienkach synchronizácie v každej skupine a takmer pri každej rýchlosti u. t. (tab. č. 16). Toto zistenie mohlo by do určitej miery podporiť náš predpoklad o väčšej obťažnosti úlohy pri senzomotorickej synchronizácii, ktorej zvládnutie je interindividuálne rôzne.

Tabuľka č. 16

Miery variability priebehu dýchania v podmienkach prestávky, synchronizácie a reprodukcie (hodnoty štandardnej odchýlky)

	1 Hz			2 Hz			3 Hz			4 Hz		
	7	11	15	7	11	15	7	11	15	7	11	15
P	0,55	0,77	0,35	0,56	0,65	0,29	0,46	0,62	0,37	0,55	0,67	0,38
S	0,92	1,13	0,64	0,99	0,85	0,51	1,10	1,10	0,59	0,99	1,30	0,85
R	0,88	1,08	0,50	0,64	0,81	0,81	0,64	0,88	0,81	0,88	1,38	0,50

P = prestávka; S = synchronizácia; R = reprodukcia

Zhrnutie

Výsledky o vývine pohybovej reprodukcie udaného tempa pri striedavo podávaných rýchlostiach a výsledky o charakteristike dýchania v týchto podmienkach môžeme zhrnúť do týchto bodov:

I.

1. Schopnosť reprodukovať udané tempo pri striedavých rýchlostiach závisí od veku a od veľkostí rýchlosti udaného tempa. Ukazovateľom schopnosti reprodukcie bola v našich podmienkach veľkosť rozdielu medzi udaným tempom a reprodukovaným výkonom. Zistili sme, že tento rozdiel sa znižuje s vekom a zväčšuje sa so vzrastom rýchlosti udaného tempa.

2. Naše výsledky naznačujú, že interindividuálne rozdiely v pozorovaných skupinách sa znižujú s vekom v každej rýchlosti udaného tempa, najmä keď porovnávame skupinu 7 a 15 ročných detí. Pokiaľ ide o vplyv rýchlosti udaného tempa na zmeny v interindividuálnej variabilite skupín, zistili sme, že táto je v každej skupine najväčšia pri reprodukcii najmenej rýchlosti udaného tempa.

3. Napriek pomerne malým rozdielom vo frekvencii reprodukovaného výkonu medzi jednotlivými intervalmi mohli sme pozorovať určité prejavy korekcie reprodukovaného výkonu v smere postupného dosahovania rýchlostí udaného tempa (pri nižších rýchlostiach), resp. prejavy postupného nedosahovania udaného tempa (pri vyšších rýchlostiach udaného tempa).

II.

1. Pokiaľ ide o dýchanie v podmienkach reprodukcie, aj tu sme zistili, že dýchanie má tendenciu spomaľovať sa s vekom a zrýchľovať sa so vzrastom rýchlostí udaného tempa.

2. Interindividuálne osobitosti v dýchaní neprejavili výraznejšiu ten-

denciu meniť sa v závislosti od veku a od zmien rýchlostí udaného tempa.

3. Nezistili sme pravidelnejšie zmeny v priebehu dýchania (od prvého k tretiemu intervalu) ani podľa veku, ani podľa rýchlostí udaného tempa.

III.

Z porovnania reprodukováného a synchronizovaného výkonu, ako aj z porovnania dýchania v podmienkach reprodukcie, synchronizácie a počas prestávky vyplynuli tieto zistenia:

a) Sledovanie udaného tempa prostredníctvom synchronizácie je vždy primeranejšie udanému tempu ako prostredníctvom reprodukcie, čo sa prejavilo v každej skupine, pričom rozdiel medzi synchronizovaným a reprodukoványm výkonom sa znižuje s vekom.

b) Výkony skupín sú celkovo homogénnejšie v podmienkach synchronizácie ako v podmienkach pohybovej reprodukcie.

c) Frekvencia dýchania je najväčšia v podmienkach synchronizácie a najmenšia počas prestávky v každej skupine.

d) Dýchanie v podmienkach synchronizácie je vždy nepravidelnejšie ako počas prestávky a počas reprodukcie.

LITERATÚRA

1. ČULEN, J.: Navožené „kritické“ tempo ako ukazovateľ funkčnej zrelosti a lézií CNS — čas. psych. 1968, č. 6
2. ELKIN, D. G.: Vosprijatie vremeni, Moskva, 1962
3. FRAISSE, P.: Les structures rythmiques, Paris, Erasmus 1956
4. FRAISSE, P.: Psychologie du Temps, Paris 1957
5. RYBÁŘOVÁ, E.: Porovnanie spontánneho a maximálneho tempa u 7—11—15 r. detí Psychologica, roč. XXI (X), 1970
6. RYBÁŘOVÁ, E.: Senzomotorická synchronizácia v ontogenéze Psychologica,

ПРОСТЫЕ ДВИГАТЕЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ 7—15 лет

Эва Рыбарова

Résumé

В эксперименте исследовалось развитие простого двигательного воспроизведения заданного темпа у детей в возрасте 7—11—15 лет. Мы установили, что способность воспроизвести заданный темп зависит от возраста и скорости темпа. Чем ребенок старше, тем лучше воспроизводит заданный темп (растет ли скорость заданного темпа, повышается разница между скоростью заданного темпа и скоростью воспроизведения). При анализе воспроизведения мы обнаружили интересный факт: при более низкой скорости заданного темпа испытуемые постепенно корригировали свое воспроизведение (значит когда внешние стимулы уже не действовали).

Сравнением синхронизированного и воспроизведенного исполнения в этом эксперименте мы установили, что наставленный темп путем синхронизации более соответствует заданному темпу, чем воспроизведенный темп. Разница между синхронизированным и воспроизведенным темпами уменьшается в зависимости от возраста (значит, что у детей старшего

возраста синхронизация и воспроизведение более подходит заданному темпу). Мы тоже наблюдали, что результаты наблюдаемых групп в целом более однородны в условиях синхронизации, чем в условиях воспроизведения.

Мы установили, что дыхание становится более частым, ускоряется — ли западный темп. Мы сравнивали частоту дыхания в условиях синхронизации движения, и в условиях повторения после перерыва. Во всех группах мы обнаружили, что частота дыхания наиболее высока в условиях синхронизации и наиболее низкая во время перерыва.

A MOVEMENT REPRODUKTIION OF THE GIVEN SPEED IN THE ONTOGENESIS

Eva Rybárová

Résumé

In the present experiment we have followed the development of simple movement reproduction of a given rate, with 7—11—15 years old children. It has been found that the ability to reproduce the given rate depends on the age and the height of speed of the given rate; this means, the older the child the more appropriate is his reproduction of the given rate, while the growth of speed of the given rate causes the difference between the speed of the given rate and the speed of the reproduced performance to grow. As for the course of reproduction (evaluation of performance from the point of view of individual intervals) there is an interesting finding that with the lower speed of the given rate there appear manifestations of gradual correction in the reproduction, i. e. also in the situation when the external stimuli do not have an immediate effect.

When comparing the synchronized and reproduced performance under the conditions of this experiment it has been found that the rate induced by means of synchronizations is more appropriate for the given rate for the reproduced one, while the difference between the synchronized and the reproduced performance is getting smaller with the age. It means that with older children synchronization as well as reproduction are more appropriate to the given rate. It could be also observed that the performance of the observed groups is generally more homogenous under the conditions of synchronization than under the conditions of reproduction.

As for breathing, there has been found higher frequency of breathing with higher speed of the given rate. When comparing the frequency of breathing under the conditions of movement synchronization and reproduction with the frequency of breathing in the period of a break, it has been shown that the frequency of breathing is always the highest with the synchronization and the lowest during the break. This finding relates to all the observed groups.

BEWEGUNGSREPRODUKTION DES ANGEgebenEN TEMPS IN DER ONTOGENESE

Eva Rybárová

Zusammenfassung

Im vorgelegten Experiment wurde die Entwicklung einfacher Bewegungsreproduktion des angegebenen Tempos bei den 7—11—15 jährigen Kindern untersucht. Es wurde festgestellt, dass die Fähigkeit ein gewisses angegebene Tempo zu reproduzieren vom Alter und von der Grösse der Geschwindigkeiten des angegebenen Tempos abhängt, was bedeutet, je älter das Kind ist, umso angemessener es das angegebene Tempo reproduziert, wobei das Anwachsen der Geschwindigkeiten des angegebenen Tempos eine vergrößerung des Unterschieds zwischen den Geschwindigkeiten des angegebenen Tempos und der Geschwindigkeit der reproduzierten Leistung

verursacht. Was den Reproduktionsverlauf angeht, (Bewertung der Leistung vom Standpunkt einzelner Intervalle) so sind wir zu einer interessanten Feststellung gekommen, dass es bei niedrigeren Geschwindigkeiten des angegebenen Tempos zu einer allmählichen Korrektur in der Reproduktion kam, d. h. auch in den Situationen, wenn äussere Stimuli nicht mehr unmittelbar wirkten.

Beim Vergleich der synchronisierten und reproduzierten Leistung unter den Bedingungen dieses Experimentes wurde festgestellt, dass ein hervorgerufenes Tempo angemessener als das reproduzierte Tempo ist, wobei sich der Unterschied zwischen der synchronisierten und reproduzierten Leistung mit dem Alter verringert. Das heisst, dass bei älteren Kindern sowohl die Synchronisation als auch die Reproduktion dem angegebenen Tempo angemessener ist. Im allgemeinen kann beobachtet werden, dass die Leistungen der untersuchten Gruppen unter den Bedingungen der Synchronisation im ganzen mehr homogen als unter den der Reproduktion waren.

Wie die Atmung anbelangt, so wurde festgestellt, dass dies mit einer erhöhten Frequenz bei grösseren Geschwindigkeiten des angegebenen Tempos reagierte. Beim Vergleich der Frequenz der Atmung unter den Bedingungen der Bewegungssynchronisation und der Reproduktion der Atmung während der Pause, zeigte sich, dass die Frequenz der Atmung immer bei der Synchronisation die grösste und während der Pause die kleinste war. Diese Feststellung bezieht sich auf alle untersuchten Gruppen.

ZÁVISLOSŤ UČENIA VOĽNÝM VYBAVENÍM OD ASOCIAČNÝCH CHARAKTERISTÍK UČEBNÝCH PRVKOV

LUDMILA SLAMKOVÁ

*Psychologický ústav Filozofickej fakulty Univerzity Komenského
v Bratislave*

Snaha zefektívniť školskú výučbu núti psychológov hľadať zákonitosti a vysvetlenie javov učenia. Explikácia mechanizmov osvojovania a po-držania učebného materiálu, ktorý je zväčša verbálnej povahy, je stále ešte nedoriešeným problémom. Pribúdajú však vždy nové parciálne po-znatky, ktoré popri svojej teoretickej závažnosti majú význam aj pre vy-učovaciu prax. Jedným z intenzívne sledovaných javov v oblasti verbál-neho učenia, ktorý je sľubný aj vzhľadom na praktické využitie, je jav organizácie prvkov učebného materiálu.

V psychologickkej literatúre nájdeme viac rôznych prístupov k tejto problematike. Autori sa snažia objasniť vplyvy rôznych premenných na organizáciu učebného materiálu. Experimentálne sa javy organizácie naj-lepšie demonštrujú v situácii učenia voľným vybavením. Pokusnej osobe sa predkladá zoznam slov v náhodnom poradí, ktoré má obyčajne hneď alebo po určitom čase zreprodukovať. Medzi poradím slov podnetového zoznamu a poradím vybavených slov sa zistili typické rozdiely: subjekty poradie slov zoznamu charakteristickým spôsobom preskupujú do inej štruktúry, pričom poradie svojho nového zoskupenia slov zachovávajú i v opakovanom voľnom vybavení. Bousfield (1966) aj Shuell (1969) sa pokúsili urobiť súpis faktorov, charakteristík, ktoré ovplyvňujú poradie slov vo vybavení. Pravda, ich výpočet nie je úplný a definitívny. O nie-ktorých z nich máme len nepriame experimentálne dôkazy a niektoré vznikli len z dojmov po prezretí experimentálnych údajov. Sú to tieto charakteristiky učebného materiálu:

1. *Prítomnosť priamych medziprvkových asociácií*, ako na to poukázali Jenkins a Russell (1952). Vybrali podnety a ich primárne odpovede zo svojej štandardizácie Kent-Rosanoffovho slovného asociačného testu a podávali ich pokusným osobám v náhodne volenom poradí. Vo voľnom vybavení zistili významne častejší výskyt oboch slov asociačných párov. Deese (1959) skúmal všeobecné asociačné vzťahy medzi všetkými polož-kami asociačnej skúšky. Základnou nezávislou premennou bola hodnota

medziprvkovej asociačnej sily (priemernej relatívnej frekvencie, s ktorou majú všetky položky v zozname tendenciu vyvolávať všetky ostatné položky v tom istom zozname ako voľné asociácie). Deese demonštroval pozitívny vzťah medzi indexom medziprvkovej asociačnej sily a výkonom vo voľnom vybavení, ako aj výskytom mimozoznamových vtieravých odpovedí. Zalevskaja (1969) sledovala závislosť zapamätania cudzojazyčných slov od asociačnej sily predloženého materiálu. Potvrdila jej pozitívny vplyv na krátkodobú i dlhodobú pamäť a v súvislosti s tým tiež zoskupovanie najčastejších voľných asociácií vo vybavení.

2. *Prítomnosť sprostredkovaných asociácií medzi prvkami* (t. j. nepriamych asociácií, ktoré vznikajú prostredníctvom spoločnej asociačnej odpovede na obe slová priamo asociačne nespojené). Bousfield, Steward a Cowan (1964) hľadali základ zoskupovania vo vnútornom vzťahu členov slovných kategórií. Predpokladali, že tendencia slov združovať sa do nejakého typu kategórie by sa mala pozitívne meniť s rozsahom, do ktorého majú tieto členy podnetovú ekvivalenciu (to znamená, že slová v tej istej taxonomickej triede majú tendenciu vyvolávať spoločné odpovede a sú obyčajne navzájom asociované). Ich výsledky naznačujú, že zoskupovanie v kategorizovanom zozname možno lepšie predpovedať za pomoci indexu asociačného prekrývania (t. j. šírky, do akej slová vyvolávajú spoločnú odpoveď) ako za pomoci indexu medziprvkových asociácií (teda šírky, do akej sa položky v zozname navzájom vyvolávajú).

3. *Výskyt prvkov takých tvarových tried, že môžu vytvárať gramatickú následnosť* (Gallagher 1968).

4. *Členstvo prvkov v spoločnej kategórii*. Tzv. kategoriálne zoskupovanie demonštroval Bousfield (1953). Vo svojom experimente použil zoznamy, ktoré obsahovali kategorizované podskupiny slov; slová však podával pokusným osobám v náhodne volenom poradí. Kategoriálne zoskupovanie reprezentovala šírka, do ktorej pokusné osoby vo vybavovaní spájali členy kategórie. Podobné výsledky získal Bousfield v spoločnej práci s Cohenom a Whitmarshom (1958).

5. *Typ členstva v triede*. Quaintance a Shapirová (1968) zistili vo svojom experimente s kategoriálnym zoskupovaním, že sa najviac zoskupujú subordinované členy kategórie, potom koordinované, za nimi nadradené a nakoniec kontrastné.

6. *Možnosť zoskupovať slová na základe gramatickej triedy ako kategórie*. Koplin a Moates (1968) aj Cofer a Bruce (1965) však zistili, že kategória gramatickej tvarovej triedy poskytuje slabý základ pre organizáciu učebného materiálu.

7. *Počet kategórií, na základe ktorých možno organizovať prvky*. Experimenty, v ktorých sa skúmali účinky počtu kategórií, mali pomôcť určiť, či existuje nejaký optimálny počet kategórií v súvislosti s pamäťovými limitmi. Výsledky sú dosť protirečivé a vyžadujú ďalšie preverovanie. Tulving a Pearlstone (1966) tvrdia, že účinok variovania počtu kategórií čiastočne závisí od dĺžky zoznamu a od toho, či sa poskytujú kľúče pre vybavenie. Erhardovej údaje (1967) naznačujú, že pre pokusné osoby kľúče v kategorizovaných zoznamoch sú efektívne len vtedy, ak je počet slov v kategórii menší ako 6–7 prvkov.

8. *Prítomnosť vyčerpávajúcich alebo nevyčerpávajúcich kategórií.* Vyčerpávajúce kategórie sú také, pri ktorých predkladané prvky vyčerpávajú, resp. skoro vyčerpávajú všetky členy všeobecne zahrnuté pod meno kategórie (napr. juh, sever, východ, západ); nevyčerpávajúce len čiastočne vyčerpávajú položky zahrnuté v kategórii (napr. zajac, krava...). Cohen (1966) ukázal, že priemerný počet vybavených kategórií je pre oba typy kategórií rovnaký; pokusné osoby však vybavili viac slov vyčerpávajúcich ako nevyčerpávajúcich kategórií.

9. *Kontext, v akom sa jednotlivé slová učebného materiálu vyskytujú.* Cofer (1965) v sérii svojich experimentov demonštroval, ako za určitých okolností môže kontext rušiť zoskupovanie napr. silno asociačne či kategoriálne spojených slov.

10. *Bloková či neblokovaná podmienka prezentácie* (pri neblokovej prezentácii sa všetky členy kategórie podávajú v náhodne volenom poradí; pri blokovej sa podávajú spolu, hoci sa v každej skúške variuje poradie kategórií i poradie prvkov v kategórii). Ako potvrdzujú experimenty Cofera, Bruceho a Reichera (1966), Shuella a Keppela (1968), Puffa (1966) a viacerých iných autorov, blokovaná prezentácia uľahčuje zoskupovanie i vybavovanie.

11. *Synonymita slov.* Účinok tejto premennej naznačili experimenty napr. Zalevskej (1969) a Cofera (1959). Zdá sa však, že synonymita slov je menej účinným činiteľom pri organizovaní prvkov učebného materiálu v porovnaní napr. s asociačnou silou.

12. *Výskyt takých párov prvkov, v ktorých je relatívne vysoká následná pravdepodobnosť výskytu rovnakého posledného písmena prvého a prvého písmena druhého slova.* Príslušné experimentálne údaje nájdeme u Baddeleyho (1964).

13. *Abecedné poradie začiatočných písmen* podaných slov, ako to demonštroval Tulving (1962 b) na bezvzťahovom materiáli.

14. *Výskyt prvkov s podobným konotatívnym významom* naznačený Polliom (1964).

15. *Výskyt takých prvkov, ktoré majú vzťah k identifikovateľnému zameraniu, postoju, záujmu či hodnote subjektu* (Bousfield a Cohen 1956; Cofer a Marshall 1961).

16. *Situačné faktory* prispievajúce k schopnosti zapamätať si jednotlivé prvky bez ohľadu na ich vzájomný vzťah k ostatným prvkom. Sú to a) priorita najnovšie naučených prvkov; b) tendencia vybavovať si na prvých miestach v poradí prvky zo začiatku a z konca podaného zoznamu; c) priorita prvkov, ktoré majú vysokú frekvenciu používania v jazyku.

Ako vidieť, základom pre organizáciu učebného materiálu môže byť mnoho jeho charakteristík. Subjekt v situácii verbálneho učenia nie je pasívny, ale sa snaží nájsť čo najracionálnejší spôsob zapamätania a reprodukcie (Smirnov 1969; Ssewczuk 1968); chce nájsť medzi prvkami vzťahy, na základe ktorých by mohol organizovať osvojovanie. Ak jestvujú určité vzťahy medzi prvkami učebnej úlohy (napr. pojmové alebo asociačné), stávajú sa základom organizácie učenia. Ak si má subjekt osvojiť neštrukturovaný zoznam slov (bezvzťahových prvkov), vynachádza si spôsoby ako organizovať materiál. Využíva svoju minulú skúsenosť a nachádza vždy nejaké vzťahy medzi slovami, hoci experimentátor materiál

vyberal ako bezvzťahový. U Tulvinga (1962 a) sa stretávame s termínom subjektívna organizácia, čím rozumie tendenciu pokusných osôb zachovávať stabilné poradie bezvzťahových položiek vo vybavení napriek tomu, že dostali inštrukciu vybavovať slová voľne a poradie položiek bolo v každej skúške vždy znovu náhodne volené. Domnievame sa, že rovnaké poradie pri výkone je skôr jedným z mnohých prejavov subjektívnej organizácie; túto organizáciu môžeme viac považovať za všeobecnejšiu schopnosť učenia než iba za jednoduchú tendenciu opakovať páry slov v tom istom poradí od skúšky ku skúške. Tulvingov termín „subjektívna organizácia“ v tomto zmysle je skôr idiosynkratické párovanie. Tulvingovi nejde ani tak o pramene organizácie ako o určenie šírky, do ktorej subjekt štrukturuje položky podávané v náhodnom poradí. V jednom zo svojich experimentov Tulving (1962 b) poskytol pokusným osobám abecedný kľúč, ktorý im mohol pomôcť pri vybavovaní; kontrolná skupina však bez upozornenia experimentátora nevyužila možnosť zoradiť slová podľa abecedy, a tak zefektívniť ich spojenie. Práve pri experimentoch s neštruktúrovaným učebným materiálom najviac vystupuje do popredia problém, prameniari z toho, že neoznáme základný mechanizmus organizácie prvkov úlohy – rozpor medzi definíciou učebnej situácie, ako ju určil experimentátor s tým, ako vníma učebnú situáciu pokusná osoba.

Aj keď sa jav zoskupovania usiluje vysvetliť viac koncepcií, doteraz žiadna z nich neobjasňuje všetky závažné fakty.

Prvá z nich je „kódovacia“ interpretácia zoskupovania, založená na Millerovom pojme „chunking“. Miller (1956) na vysvetlenie organizujúcich procesov, ktoré dovoľujú subjektu prekročiť limity jeho bezprostrednej pamäti, používa termín teórie informácie. Hranica presnosti, s ktorou môžeme identifikovať pri krátkej jednorazovej expozícii (bezprostredný pamäťový rozsah) počet prvkov líšiacich sa od seba len v jednej dimenzii, je asi 7. Ak sa má subjekt naučiť počet prvkov väčší ako 7, zapamätáva si ich pomocou procesu, ktorý Miller opisuje ako spájanie prvkov do väčších jednotiek, bohatších na informácie. Pre tento jav Miller používa výraz „chunking“ a zdôrazňuje, že zapamätanie si nového materiálu sa deje jeho organizáciou alebo zoskupovaním do známych jednotiek. Zoskupovanie sa vysvetľuje tak, že slová sa kódujú v čase prezentácie do oddelených kategórií alebo „chunks“, a vo vybavení sa tieto „chunks“ objavujú spolu, slúžia ako jednotky. Jedným z nedostatkov tejto teórie je to, že nevysvetľuje, prečo pri nevyčerpávajúcich kategóriách subjekt vybavuje len tie členy kategórie, ktoré mu podali, keď ako kľúč slúži meno celej kategórie.

Dalšia koncepcia interpretuje zoskupovanie v termínoch návykovej sily a tzv. rastu príbuznosti k iným slovám (relatedness increment), čo je hypotetický prírastok, ktorý sa pridáva k návykovej sile. Predpokladá sa, že keď sa vybavuje slovo, prírastok sa pridáva k iným slovám, ktoré majú k nemu vzťah. Sila týchto dvoch faktorov určuje pravdepodobnosť, či ďalšia vybavená položka bude z tej istej alebo z rozdielnej kategórie. Rast príbuznosti má vzťah k Hebbovej koncepcii o aktivácii jednoduchšej perceptívnej jednotky, ktorá stačí vzbudiť nadradený systém. Tento potom facilituje svoje podradené jednotky. Podľa Bousfielda percepcia alebo vybavenie jedného slova aktivuje nadradené systémy, korešpondujúce

s kategóriou, ktorú reprezentuje slovo. Ako potvrdzuje i Shuell (1969), Bousfield (hoci s Cohenom predtým zastával názor o nadradených štruktúrach) má v poslednom čase skôr tendenciu interpretovať zoskupovanie v termínoch asociačných faktorov ako v termínoch nadradených mechanizmov.

Interpretácia zoskupovania na základe asociačných vzťahov medzi prvkami učebného materiálu je blízka predchádzajúcej. Usiluje sa vysvetliť zoskupovanie čiste v termínoch vzájomných asociačných vzťahov a nepomáhať si pojmami nadradená štruktúra či kódovanie. Pravda, špecifikovať a presne oddeliť vplyv kategórie a asociačných síl na zoskupovanie je veľmi komplikované a zostáva doteraz nerozriešené. Index podnetovej ekvivalencie, ako zistili Bousfield, Steward a Cowan (1964), môže síce byť základom na vyvolanie zoskupovania, ale nie jeho parametrom. Willnerov (1966) index celkových asociácií tiež koreloval s výkonom vo vybavení a s pojmovou organizáciou. Zatiaľ nemožno pojmové vzťahy redukovať na asociácie, alebo ich pod ne subsumovať. Potvrdzuje to i Walker (1971) a Marshall (1967). Je vôbec nevyhnutné predpokladať dva rozličné typy zoskupovania, najmä ak sa použijú taxonomicky príbuzné skupiny slov? Na túto otázku sa pokúsil odpovedať Cofers spolu s Gonzalesom (1965). V sérii experimentov skúmali vplyv kontextových faktorov na množstvo a typ organizácie. Podávali páry slov ako individuálne jednotky, no od pokusných osôb žiadali vybaviť len jeden člen páru. Zistili veľmi zaujímavý efekt, ktorý nazvali mediačným efektom: keď sa nekategorizované mená zoznamu, ktoré sa pri oddelenej prezentácii nezoskupovali, modifikovali adjektívami, reprezentujúcimi oddelené kategórie (ktoré sa však pri oddelenej prezentácii zoskupovali) — vo vybavení mien samých sa prejavilo významné zoskupovanie na základe adjektív, modifikujúcich mená počas prezentácie. Nie je jasné, ako kontext ovplyvňuje organizáciu: či modifikáciou vzájomných asociačných vzťahov, alebo determináciou dimenzie či rozlišujúcich znakov, ktoré subjekt vyberá ako základ svojej organizácie? Cofers sa domnieva, že nie je veľmi užitočné stavať proti sebe asociačné a kategoriálne vzťahy, ale treba hľadať ich mechanizmus, ktorý sa môže v skutočnosti vzťahovať k tomu istému základnému procesu.

V ZSSR Zalevskaja (1971) postavila pracovný model medzislovných spojov na základe porovnania modelov asociačných odpovedí vo viacerých jazykoch. Nabáda k opatrnosti pri prenášaní uzáverov experimentov urobených s materiálom jedného jazyka na iné jazyky. Tvrdí, že zoskupovanie je kľúčom na odhalenie hlbinných medzislovných vzťahov. Vychádza z hypotézy, že chápanie slova pri jeho vnímaní je vlastne prekódovanie z prirodzeného jazyka na „zmyslový jazyk“, pričom sa takéto prekódovanie vôbec nemusí uskutočniť (vtedy pokusná osoba spája slová na čisto formálnom základe, napr. pig-wig), alebo sa môže pozornosť fixovať na rôznych komponentoch, zložkách sémantickej štruktúry slova. Sémantická štruktúra slova sa chápe ako „súbor diferentorov“ realizujúcich sa v rôznych spojeniach v oddelených lexiko-sémantických variantoch slova. V závislosti od aktualizácie toho alebo iného súboru diferentorov slovo vstupuje do rozličných paradigiem a spojení, „čiže rôzne realizuje svoje asociatívne potencie na paradigmatickej alebo syntaktickej osi“ (cit. lit. str. 167).

Aj keď žiadne z teoretických vysvetlení nie je dostačujúce a neurčuje centrum organizujúcich procesov, experimenty jasne poukazujú na dôležitú úlohu rečových návykov pri osvojovaní prvkov učebného materiálu. Bádania sa za pomoci experimentov s deťmi usilujú objasniť spôsob, ako sa tieto návyky nadobúdajú, formujú a upevňujú v dlhom časovom období života jednotlivca. Castaneda, Fahel a Odom (1961) i McCullers (1961) potvrdili, že sila predexperimentálnych návykov je efektívna premenná aj u detí. Wicklund, Palermo a Jenkins (1964) v dvoch experimentoch s deťmi demonštrovali zoskupovanie asociačných párov vo vybavení ako funkciu slovnej asociačnej sily.

Zoskupovanie bolo zjavné v oboch smeroch (S-R aj R-S) a jeho množstvo bolo úmerné priemeru nielen priamej, ale i spätnej asociačnej sily zistenej z asociačných noriem štvrtých tried. V druhom experimente narábali s odstupňovanou silou párov — použili páry so silou vysokou (62 %), strednou (46 %) a nízkou (10 %). Všetky miery zoskupovania mali priamy vzťah k priemernému stupňu asociačnej sily troch skupín. Bousfield, Erterson a Whitmarsh (1958) demonštrovali u detí zoskupovanie na základe kategoriálnych vzťahov, podobne Rossi (1964) i Osborn (1960).

V našich experimentoch sme sa rozhodli najprv overiť výsledky doterajších experimentov s deťmi a určiť, do akej šírky je zoskupovanie funkciou asociačnej sily.

Entwisleová, Muus a Forsyth (1964) i Ervinová (1961) vychádzajúc z teórie asociácií založených na nácviku priamočiarou styčnosťou v reči, svojimi experimentmi dokazujú postupný prechod od syntaktických odpovedí (tvarove odlišných od príslušných podnetov) k paradigmatickým (tvarove rovnakým ako podnet) v závislosti od veku. Keďže v literatúre sme nenašli správy o tom, či sa tendencia k zmene druhu asociačných odpovedí prejavuje aj v zoskupovaní, v našom druhom experimente sme chceli preveriť práve tento predpoklad.

I. Experiment

Vplyv stupňa asociačnej sily na počet vybavených a zoskupených slov

Ak vychádzame zo zistenia, že silným determinantom slovného zoskupovania je jednoduchá asociačná sila, môžeme si tendenciu zoskupovať slová overiť tak, že v úlohe učenia použijeme podnetové slová a ich asociačné odpovede, vybrané z asociačných noriem pre dané vekové obdobie.

V tomto experimente sme overovali (na základe experimentov, ktoré sa robili doteraz, Wicklund, Palermo a Jenkins, 1965) — tieto očakávania:

1. Deti by mali vybaviť viac odpovedí zo zoznamu slov, spojených vyššou asociačnou silou ako slov s nižšou asociačnou silou.
2. Páry s vyššou asociačnou silou by mali zoskupovať viac ako slová spojené nižšou asociačnou silou.
3. Priame i spätné asociačné páry by sa mali vyskytovať významne častejšie ako náhodné slovné páry.
4. S vekom by malo zoskupovanie i výkon v učení vzrastať.

Metóda

1. Subjekty: 80 prvákov (priemerný vek 7,3 r.), 40 tretiaikov (9,2 r.) a 40 piatakov (11,3 r.), vybraných zo základných deväťročných škôl, na ktorých sa robili asociačné normy. Vylúčili sme tie deti, ktoré prepadli, pretože boli oproti svojim spolužiakom staršie. Snažili sme sa zachovať rovnaký počet detí s výborným, stredným a zlým prospechom, najmä v školách, kde mali výberové ročníky. Experiment absolvoval rovnaký počet chlapcov a dievčat. Experiment s tretiakmi a piatakmi sme robili v marcových týždňoch roku 1970, s prvákmi v marci 1971.

2. Podnetový materiál: Pre každý ročník sme osobitne zostavili dva zoznamy slov, vybraných z asociačných noriem, zodpovedajúcich príslušnej vekovej úrovni (Maršálová, 1972). V každom zozname bolo po 20 slov, 10 párov podnetových slov a ich primárne asociačné odpovede. Na kontrolu sériových pozičných efektov sme zaradili na koniec a na začiatok podnetového zoznamu po dve doplnkové slová.

Pretože v 3. ročníku sa nepodarilo vybrať dostatok paradigmatických párov primeranej asociačnej sily (ich priemerná sila bola 17 % (sSD = 4,3) — čo je priveľa pre páry nízkej asociačnej sily, ale málo pre páry vysokej asociačnej sily), vybrali sme len syntaktické páry. Keďže s vekom sa typ asociačných odpovedí mení a nám išlo o overenie vzťahu asociačnej sily a výkonu v učení, chceli sme mať vo všetkých ročníkoch zrovnocneného činiteľa typu asociácií v jednotlivých zoznamoch. Na porovnanie výsledkov jednotlivých ročníkov sme v prvom ročníku urobili dva experimenty s dvoma rôznymi zoznamami: vybrali sme slová s čisto syntaktickými spojmami do jedného zoznamu a oba typy asociačných spojení do druhého zoznamu. Tak sme potom mohli aspoň čiastočne porovnať výsledky 1. a 5. ročníka (zmiešané zoznamy) a prvého a tretieho ročníka (syntaktické zoznamy). V prvom zozname bola nezávislá premenná — jednoduchá sila asociácie (v percentách vyjadrená frekvencia asociačného spojenia dvoch slov z celkového počtu asociačných odpovedí na dané slovo) vysoká (priemerne 36,6 %), v druhom zozname nízka (priemerne 11,26 %).

Žiadne slovo v zozname sa neobjavovalo ako jedna z troch najfrekvencovanejších odpovedí k inému slovu v zozname; pomer slovných druhov bol vo všetkých zoznamoch vyvážený, snažili sme sa vyberať slová, ktoré nevykazovali zjavné sémantické vzťahy. Pri randomizácii podnetových slov sme dbali na to, aby medzi podnetom a jeho primárnou odpoveďou boli aspoň dve iné slová.

Postup:

Experiment sme robili individuálne. Aby sme vyvážili účinky určitej praxe v učení a vo výkone, polovici subjektov sme podali najprv zoznam s vysokou asociačnou silou a potom s nízkou; druhej polovici naopak.

Zoznam podnetových slov vysokej asociačnej sily pre 1. ročník
(čisto syntaktické páry):

Asociačné páry	asoc. sila v %
nožnice (3) — strihajú (13)	58,0
lampa (21) — svieti (16)	67,3
rieka (4) — tečie (8)	36,7
tráva (22) — zelená (19)	52,0
známy (20) — ujo (11)	32,0
sladký (18) — cukor (14)	26,7
drevený (5) — stôl (17)	18,0
šetriť (15) — peniaze (9)	46,0
vetrať (10) — okno (7)	20,7
povedať (6) — slovo (12)	20,0

Priemer 37,74

Doplňkové slová: ľavý (1), vyjsť (2), hodiny (23), poriadny (24).

Zoznam podnetových slov nízkej asociačnej sily pre 1. ročník
(čisto syntaktické páry):

Asociačné páry	asoc. sila v %
oko (18) — vidí (14)	14,7
syr (19) — dobrý (13)	13,3
kvet (22) — červený (15)	13,3
ruka (7) — píše (20)	8,0
tmavý (10) — noc (5)	10,0
srdečný (21) — pozdrav (3)	14,7
slovenský (16) — jazyk (11)	12,0
liečiť sa (9) — lekár (6)	8,7
pridať (17) — plyn (4)	9,3
nieť (8) — nákup (12)	7,3

Priemer 10,93

Doplňkové slová: lep (1), tlačíť (2), nový (23), hustý (24).

Zoznam podnetových slov vysokej asociačnej sily pre 1. ročník (zmiešané zoznamy):

Asociačné páry	asoc. sila v %	
krava (9) — mlieko (13)	30,0	paradigmatická
muž (8) — žena (16)	24,7	paradigmatická
lampa (11) — svieti (17)	67,3	syntaktická
nožnice (6) — strihajú (15)	58,0	syntaktická
odporný (5) — zlý (18)	18,7	paradigmatická
čierny (12) — biely (22)	17,3	paradigmatická
zhnitý (10) — jablko (21)	26,0	syntaktická
platiť (3) — peniaze (7)	50,7	syntaktická
povedať (14) — slovo (19)	20,0	syntaktická
snívať (4) — spať (20)	14,7	paradigmatická

Priemer 32,84

Doplňkové slová: motyka (1), nový (2), poľovať (23), traktor (24).

Zoznam podnetových slov nízkej asociačnej sily pre 1. ročník (zmiešané zoznamy):

Asociačné páry	asoc. sila v %	
kvet (11) — červený (19)	13,3	syntaktická
ruka (4) — píše (12)	8,0	syntaktická
hlava (17) — vlasy (7)	12,0	paradigmatická
dedina (13) — mesto (8)	11,3	paradigmatická
hrozný (22) — vlk (14)	11,3	syntaktická
čestný (9) — dobrý (20)	10,0	paradigmatická
dlhý (18) — krátky (3)	12,7	paradigmatická
maškrtiť (6) — cukriky (15)	14,0	paradigmatická
pridať (21) — plyn (5)	9,3	syntaktická
rečniť (16) — rozprávať (10)	12,0	paradigmatická

Priemer 11,39

Doplnkové slová: tlačíť (1), lakomý (2), hodiny (23), hustý (24).

Zoznam podnetových slov vysokej asociačnej sily pre 3. ročník (syntaktické páry):

Asociačné páry	asoc. sila v %	
tráva (20) — zelená (13)	66,0	
lampa (8) — svieti (15)	52,0	
nožnice (11) — strihajú (3)	45,3	
šetriť (18) — peniaze (14)	48,7	
búchať (17) — na dvere (7)	24,7	
letieť (4) — lietadlo (12)	30,7	
mäkký (22) — chlieb (19)	31,3	
drevený (21) — stôl (16)	31,3	
sladký (5) — med (10)	26,7	
studený (9) — voda (6)	26,0	

Priemer 38,27

Doplnkové slová: mlieť (1), báseň (2), hodiny (23), deravý (24).

Zoznam podnetových slov nízkej asociačnej sily pre 3. ročník (syntaktické páry):

Asociačné páry	asoc. sila v %	
kvet (3) — pekný (7)	12,0	
maslo (20) — biele (15)	12,7	
pavúk (6) — lezie (21)	16,0	
písať (12) — perom (19)	10,0	
poraniť (8) — nohu (5)	12,7	
pridať (11) — plyn (9)	10,0	
tmavý (13) — noc (9)	8,7	
čarovný (10) — kúzelník (16)	10,7	
hladný (17) — človek (14)	10,7	
hlasný (22) — hlas (4)	14,0	

Priemer 11,75

Doplnkové slová: motyka (1), tlačíť (2), merať (23), nový (24).



Zoznam podnetových slov vysokej asociačnej sily pre 5. ročník (zmiešané páry):

Asociačné páry	asoc. sila v %	
šetriť (18) — peniaze (12)	30,33	syntaktická
bežať (22) — rýchlo (14)	23,03	syntaktická
pracovať (7) — robiť (19)	30,33	paradigmatická
tráva (10) — zelená (17)	58,98	syntaktická
ihla (20) — niť (15)	33,14	paradigmatická
muž (9) — žena (3)	34,83	paradigmatická
svetový (13) — rekord (4)	31,46	syntaktická
srdečný (21) — pozdrav (8)	31,46	syntaktická
tvrdý (6) — mäkký (16)	33,14	paradigmatická
dolu (5) — hore (11)	39,32	paradigmatická

Priemer 34,60

Doplnkové slová: mlieť (1), báseň (2), deravý (23), hodiny (24).

Zoznam podnetových slov nízkej asociačnej sily pre 5. ročník (zmiešané páry):

Asociačné páry	asoc. sila v %	
tlieskať (20) — rukami (5)	10,67	syntaktická
blúdiť (12) — v lese (15)	10,11	syntaktická
omámiť (7) — omráčiť (21)	9,55	paradigmatická
mucha (11) — lieta (18)	11,23	syntaktická
krava (14) — mlieko (10)	9,55	paradigmatická
cesta (9) — ulica (17)	22,35	paradigmatická
slávny (8) — spevák (4)	10,67	syntaktická
jasný (6) — deň (13)	11,79	syntaktická
smädný (22) — hladný (16)	12,35	paradigmatická
červený (19) — modrý (3)	11,78	paradigmatická

Priemer 11,00

Doplnkové slová: motyka (1), tlačiť (2), nový (23), merať (24).

Číslo za podnetovým slovom znamená jeho miesto v randomizovanom zozname.

Inštrukcia

„Budeme sa hrať hru na slová. Pre teba to bude veľmi ľahučká hra a ja sa zas dozviem, koľko slov si dokážeš zapamätať. Prečítam ti niekoľko slov, ty budeš pozorne počúvať a budeš sa snažiť zapamätať si zo slov pokiaľ možno čo najviac. Potom, keď zoznam dočítam, vymenuješ mi slová, ktoré si si zapamätal, v takom poradí, v akom ti prídu na rozum. Nezáleží na tom, aby si mi slová hovoril v tom istom poradí, v akom som ich čítala ja, ale na tom, koľko si ich zapamätáš. Pretože slov je veľa, určite si nezapamätáš všetky. Ale snaž sa zapamätať si, koľko len môžeš. Prirovnám ti to k takejto situácii: predstav si, že by sme boli spolu v hračkárskom ob-

chode, kde by som ti poukazovala celú kopu hračiek. Potom by som ťa k nim obrátila chrbtom a požiadala by som ťa, aby si vymenoval, ktoré hračky si v obchode videl. Takisto ti budem čítať slová, ty sa budeš snažiť zapamätať si z nich čo najviac a potom mi tak, ako ti prídu na um, vymenuješ tie, ktoré si si zapamätal.“

Táto inštrukcia stačila, aby deti pochopili, o čo ide a ani jednému nebolo treba podať „na precvičenie“ zácvičnú sériu slov, ktorú sme zostavili zo slov bez akéhokoľvek vzťahu k zoznamovým slovám. V predvýskume sme takúto sériu akoby „na skúšku“ podali, ale slová zácvičnej série sa veľmi často vyskytovali vo vybavení podnetových slov. Preto sme sa rozhodli nepodávať zácvičnú sériu. Časový interval medzi podaním I. a II. zoznamu u prvákov bol približne jednu vyučovaciu hodinu, u tretiakov a piatakov sme sa snažili asi 10–15 minútovým živým rozhovorom odpútať myseľ dieťaťa od podaných slov; až potom si vypočulo druhý zoznam. Slová sme čítali rýchlosťou dve sekundy na každé slovo, na meranie presného intervalu sme použili jednoduchý metronómový časomerač. Na vybavenie malo dieťa toľko času, kým samo nepovedalo, že si už nespomína na žiadne zo slov. Čas nepresahoval obvyčajne tri minúty. Dieťa sme nakoniec požiadali, aby nepovedalo svojim spolužiakom, ktoré slová si malo zapamätať.

Výsledky

Odpovede sme rozdelili do kategórií: 1. zoznamové slová, 2. doplnkové slová, 3. vtieravé odpovede. Na hodnotenie výsledkov experimentov sme použili t-test.

Tabuľka 1

Miery vybavenia pre páry s vysokými a nízkymi asociačnými hodnotami pre 1. ročník (zmiešané zoznamy)

Údaje	Asociačné hodnoty	
	vysoké	nízke
Priemer počtu vybavených slov	7,07	6,40
Priemer počtu priamych i spätných párov spolu	0,90	0,30
Priemer priamych párov	0,67	0,20
Priemer spätných párov	0,22	0,10
Priemer náhodných párov	0,25	0,25
Priemer počtu doplnkových slov	1,50	1,50
Priemer počtu vtieravých odpovedí	0,20	0,35

Zistili sme:

1. významný rozdiel medzi počtom vybavených slov v podmienke vysokej a nízkej asociačnej sily ($t = 2,14 > P = 0,05$ pri 39 stupňoch voľnosti);

2. významný rozdiel medzi celkovým zoskupovaním (priame i spätné páry spolu) a náhodným zoskupovaním v zozname vysokej asociačnej sily ($t = 4,93$); v zozname nízkej asociačnej sily ($t = 5,41$). Na výpočet náhod-

ných hodnôt zoskupovania sme použili metódu Jenkinsa a Russella (1952);

3. významný rozdiel medzi priamym a spätným zoskupovaním v zozname vysokej asociačnej sily ($t = 3,26$), no nevýznamný rozdiel v zozname nízkej asociačnej sily ($t = 0,94$);

4. významný rozdiel medzi výskytom priamych a náhodných párov vysokej asociačnej sily ($t = 3,42$), no nevýznamný rozdiel medzi výskytom spätných a náhodných párov ($t = 0,28$); v zozname nízkej asociačnej sily nebol významný rozdiel ani medzi priamymi párami a náhodnými ($t = 0,44$), ani spätnými a náhodnými ($t = 0,53$).

Tabuľka 2

Miery vybavenia pre páry s vysokými a nízkymi asociačnými hodnotami pre 1. ročník (čisto syntaktické zoznamy)

Údaje	Asociačné hodnoty	
	vysoké	nízke
Priemer počtu vybavených slov	6,06	6,03
Priemer počtu priamych i spätných párov spolu	0,52	0,25
Priemer počtu priamych párov	0,37	0,10
Priemer počtu spätných párov	0,15	0,15
Priemer počtu náhodných párov	0,37	0,20
Priemer počtu doplnkových slov	1,05	1,47
Priemer počtu vtieravých odpovedí	0,22	0,32

Zistili sme:

1. nevýznamný rozdiel medzi počtom vybavených slov v podmienke vysokej a nízkej asociačnej sily syntaktických zoznamov ($t = 0,25$);

2. nevýznamný rozdiel medzi oboma podmienkami v počte zoskupení ($t = 0,71$);

3. nevýznamný rozdiel medzi celkovým a náhodným zoskupovaním v zozname vysokej ($t = 1,29$) i nízkej ($t = 0,46$) asociačnej sily;

4. významný rozdiel medzi priamym a spätným zoskupovaním v zozname vysokej asociačnej sily ($t = 2,14$), no nevýznamný rozdiel v zozname nízkej asociačnej sily ($t = 0,18$).

Významne viac sa vyskytovalo náhodných párov ako spätných vo vybavení zoznamu vysokej asociačnej sily ($t = 2,47$).

Tabuľka 3

Miery vybavenia pre páry s vysokými a nízkymi asociačnými hodnotami pre 3. ročník (syntaktické zoznamy)

Údaje	Asociačné hodnoty	
	vysoké	nízke
Priemer počtu vybavených slov	8,35	7,72
Priemer počtu priamych i spätných párov spolu	0,77	0,37
Priemer počtu priamych párov	0,50	0,22
Priemer počtu spätných párov	0,27	0,15
Priemer počtu náhodných párov	0,30	0,15
Priemer počtu doplnkových slov	0,90	0,97
Priemer počtu vtieravých odpovedí	0,52	0,45

t – test ukázal tieto výsledky:

1. významný rozdiel medzi počtom vybavených slov v podmienke vysokej a nízkej asociačnej sily ($t = 2,23$);
2. významný rozdiel v zoskupovaní medzi oboma podmienkami ($t = 2,32$);
3. významný rozdiel medzi celkovým a náhodným zoskupovaním tak v zozname vysokej asociačnej sily ($t = 4,75$), ako aj v zozname nízkej asociačnej sily ($t = 3,50$);
4. nevýznamný rozdiel medzi zoskupovaním priamych a spätných párov v zozname vysokej asociačnej sily ($t = 1,56$) i nízkej asociačnej sily ($t = 0,57$); nevýznamný rozdiel medzi počtom priamych a náhodných párov, aj spätných a náhodných párov v oboch zoznamoch.

Tabuľka 4

Miery vybavenia pre páry s vysokými a nízkymi asociačnými hodnotami pre 5. ročník (zmiešané zoznamy)

Údaje	Asociačné hodnoty	
	vysoké	nízke
Priemer počtu vybavených slov	9,35	7,90
Priemer počtu priamych i spätných párov spolu	1,77	0,80
Priemer počtu priamych párov	0,87	0,45
Priemer počtu spätných párov	0,90	0,35
Priemer počtu náhodných párov	0,44	0,25
Priemer počtu doplnkových slov	0,29	0,97
Priemer počtu vtieravých odpovedí	0,22	0,35

Zistili sme:

1. nevýznamný rozdiel medzi počtom vybavených slov oboch zoznamov ($t = 0,97$);
2. významný rozdiel medzi priemernými hodnotami zoskupovania v oboch podmienkach ($t = 4,87$);
3. významný rozdiel medzi celkovým a náhodným zoskupovaním v zozname vysokej asociačnej sily ($t = 5,62$);
4. nevýznamný rozdiel medzi priamymi a spätnými párami v oboch podmienkach; významný rozdiel medzi priamym a náhodným zoskupovaním aj spätným a náhodným zoskupovaním v zozname vysokej asociačnej sily, no nevýznamný v zozname nízkej asociačnej sily.

Diskusia

Výsledky nášho experimentu zodpovedajú doteraz známym výsledkom, získaným na deťoch iných rečových etník a dokazujú, že asociačné zoskupenie možno demonštrovať na subjektoch 1., 3. i 5. ročníka. Voľná asociačná sila ohodnotená pomocou experimentu s voľnou diskretnou asociáciou má určitý vplyv na množstvo slov i poradie, v akom sa slová učebného zoznamu vybavujú.

1. Očakávali sme, podľa prvej hypotézy, že deti vybavlia významne viac odpovedí zo zoznamu slov vysokej asociačnej sily ako zo zoznamu nízkej asociačnej sily. Vychádzali sme pritom z experimentu Wicklunda, Palmera a Jenkinsa (1965), ktorí poznamenávajú, že subjekty mali tendenciu s klesajúcou asociačnou silou nielen vybavovať menej zoskupení, ale aj slov. Neuvádzajú však, či boli rozdiely vo vybavení jednotlivých párov významné. V 1. ročníku sa táto hypotéza potvrdila len vo vybavení zmiešaného zoznamu slov, ale už nie vo vybavení zoznamu čisto syntaktických párov. V 3. ročníku, napriek tomu že išlo o čisto syntaktické zoznamy, zistili sme významný rozdiel v počte vybavených slov. Deti 5. ročníka, ktoré sa učili zmiešané zoznamy, tiež nevybavili významne viac slov spojených vysokou asociačnou silou, ako zoznamových slov nízkej asociačnej sily. Hrubé porovnanie výsledkov je sťažené použitím rôznych zoznamov v jednotlivých ročníkoch, do ktorých boli zaradené raz čisto syntaktické a inokedy zmiešané páry, takže môžeme nepriamo porovnávať len výsledky 1. a 5. ročníka (zmiešané zoznamy) a 1. a 3. ročníka (čisto syntaktické zoznamy). Pokiaľ ide o čisto syntaktické zoznamy, — kde hľadať objasnenie, že v 1. ročníku sa asociačná sila nezdá dôležitým činiteľom, avšak u starších detí — trietiakov — už tento činiteľ hrá úlohu? Dôvodom pre nízky počet vybavených slov i zoskupení v zozname vysokej asociačnej sily v 1. ročníku môže byť pomerne nízka hodnota asociačnej sily — 37,74 %, kým v experimente Wicklunda, Palmera a Jenkinsa (avšak tí použili zmiešané zoznamy) bola priemerná sila asociácie 64,5 %. Ďalšou okolnosťou môže byť to, že sa v zozname vyskytovali len syntaktické slová asociácie. Povaha experimentálnej situácie — výpočet diskretných navzájom zjavne nesúvisiacich slovných prvkov — mohla pôsobiť proti tendencii spájať slová do parciálnych kontextových jednotiek, za aké syntaktické asociácie možno pokladať.

2. Ďalší predpoklad, že deti budú viac zoskupovať páry vysokej asociačnej sily, sa potvrdil v 1. (s výnimkou syntaktických), v 3. i v 5. ročníku. Záporný výsledok v 1. ročníku vo vybavení zoznamu syntaktických párov si opäť vysvetľujeme vplyvom povahy experimentálnej situácie.

3. V experimentoch Wicklunda, Jenkinsa a Palmera (1965) i Jenkinsa a Russella (1952) sa priame páry vyskytovali častejšie ako spätné a oba (priame i spätné) častejšie ako náhodné. My sme nezistili významný rozdiel medzi priamym i spätným zoskupením v 1., 3. ani 5. ročníku. Je to možné preto, že v slovenčine sa gramatické funkcie podstatných mien a slovies vyjadrujú zmenou ich tvaru, takže možnosť vytvárania spätných asociácií je väčšia.

4. Experiment naznačil, že s vekom rastie vybavenie aj zoskupovanie slov, spojených asociačnou väzbou. Priemerná hodnota počtu zoskupení v 1. ročníku v podmienke vysokej asociačnej sily je 0,90 párov, v 5. ročníku už 1,7 párov. V 1. ročníku je priemerný počet vybavených slov 7,07, v 5. ročníku až 9,35 slov v podmienke vysokej asociačnej sily. Zistili sme tiež, že v 3. ročníku dievčatá zreprodukovali viac slov ako chlapci, no v 5. ročníku sme nezistili štatisticky významný rozdiel v počte vybavených a zoskupených slov medzi pohlaviami (aj keď absolútny počet vybraných slov zo zoznamu párov vysokej asociačnej sily u dievčat bol vyšší ako u chlapcov).

II. experiment

Asociačné zoskupovanie v závislosti od gramatického tvaru podnetu a asociačnej odpovede

Entwislová, Muuss a Forsyth (1964), Ervinová (1961) potvrdili všeobecný pokles syntaktických a vzrast paradigmatických slovných asociácií v ontogenéze. V slovanských jazykoch je syntaktičnosť asociačných odpovedí vcelku silnejšou tendenciou ako v jazykoch anglosaských. V druhom experimente sme chceli overiť predpoklad, či sa mladšie deti, vykazujúce vysoké percento syntaktických odpovedí v asociačných normách, naučia i zoskupia viac syntaktických slovných spojení než paradigmatických. U starších detí by bolo možné očakávať lepšie osvojovanie a zoskupovanie paradigmatických slovných spojení.

Metóda

1. Subjekty: Urobili sme nový výber žiakov, vždy po 40 z 1., 3. a 5. triedy, znovu náhodne vybraných z tých istých škôl ako v 1. experimente.

2. Podnetový materiál: Pre každú triedu sme zostrojili dva zoznamy podnetových slov a ich primárnych odpovedí (jeden zostavený zo syntaktických asociačných spojení, druhý z paradigmatických), vybraných z asociačných noriem pre každý ročník osobitne. Syntaktické a paradigmatické páry sme vyberali tak, aby ich priemerná asociačná sila bola približne rovnaká. Žiadne slovo v zozname sa neobjavovalo ako jedna z troch najfrekvencovanejších odpovedí k inému slovu. Takisto ako v I. experimente, bol pomer slovných druhov (častí reči) vyrovnaný. V náhodne zvolenom zozname sa medzi podnetovým slovom a jeho odpoveďou vyskytovali najmenej dve slová.

Zoznam podnetových slov a ich primárnych paradigmatických odpovedí pre 1. ročník:

Asociačné páry	asoc. sila v %
muž (11) — žena (3)	24,7
krava (6) — mlieko (18)	30,0
ovocie (4) — jablko (15)	24,0
dedina (16) — mesto (12)	11,3
čierny (13) — biely (9)	17,3
mäkký (22) — tvrdý (7)	14,7
láskavý (5) — dobrý (14)	20,0
rečniť (17) — rozprávať (20)	12,0
bežať (8) — utekať (21)	12,0
snívať (10) — spať (19)	14,7

Priemer 18,07

Doplňkové slová: motyka (1), hustý (2), klopať (23), nový (24).

Zoznam podnetových slov a ich primárnych syntaktických asociačných odpovedí pre 1. ročník:

Asociačné páry	asoc. sila v %
voda (16) – tečie (9)	20,0
jedlo (10) – jesť (5)	16,7
orol (18) – letí (15)	23,3
žiara (17) – svieti (22)	20,7
vysoký (13) – dom (8)	22,0
drevený (4) – stôl (20)	18,0
hodvábny (12) – šaty (3)	16,0
povedať (6) – slovo (19)	20,0
trhať (11) – kvety (7)	23,3
vetrať (21) – okno (14)	20,7

Priemer 20,07

Doplňkové slová: lep (1), hodiny (2), lakomý (23), tlačíť (24).

Zoznam podnetových slov a ich primárnych paradigmatických asociačných odpovedí pre 3. ročník:

Asociačné páry	asoc. sila v %
dlhý (3) – krátky (11)	23,3
drobný (8) – veľký (22)	16,7
ťažký (16) – ľahký (4)	16,7
hnusný (5) – škaredý (18)	22,7
kmeň (20) – strom (14)	22,7
žena (9) – muž (15)	22,0
krava (13) – mlieko (6)	20,7
pracovať (17) – robiť (7)	18,0
rečníť (21) – hovoriť (10)	20,7
bežať (12) – utekať (19)	28,7

Priemer 21,42

Doplňkové slová: mlieč (1), báseň (2), deravý (23), hodiny (24).

Zoznam podnetových slov a ich primárnych syntaktických asociačných odpovedí pre 3. ročník:

Asociačné páry	asoc. sila v %
slovenský (7) – jazyk (21)	24,7
srdečný (18) – pozdrav (4)	23,3
známy (9) – ujo (3)	22,0
hranatý (22) – stôl (11)	18,7
mucha (20) – lieta (15)	18,0
chlieb (6) – mäkký (19)	18,7
voda (16) – tečie (12)	19,3
sedieť (5) – na stoličke (17)	19,3
maškrtiť (8) – cukríky (14)	20,7
báť sa (13) – vlka (10)	16,7

Priemer 20,14

Doplňkové slová: motyka (1), tlačíť (2), merať (23), nový (24).

Zoznam podnetových slov a ich primárnych syntaktických asociačných odpovedí pre 5. ročník:

Asociačné páry	asoc. sila v %
slovenský (19) — český (10)	19,10
kyslý (12) — sladký (5)	20,78
holý (13) — nahý (7)	16,80
zdravie (20) — choroba (4)	21,91
žiara (22) — svetlo (6)	21,91
stolička (11) — stôl (21)	32,02
ísť (17) — chodiť (14)	23,59
rozčúliť (9) — nahnevať (18)	16,29
pracovať (8) — robiť (16)	30,33
váhať (15) — rozmýšľať (3)	15,16

Priemer 21,78

Doplnkové slová: mlieť (1), báseň (2), deravý (23), hodiny (24).

Zoznam doplnkových slov a ich primárnych paradigmatických asociačných odpovedí pre 5. ročník:

Asociačné páry	asoc. sila v %
hlasný (10) — hlas (19)	19,66
čarovný (14) — prútik (22)	19,10
driečny (4) — šuhaj (16)	25,84
chlieb (8) — čerstvý (3)	20,22
nožnice (6) — ostré (18)	21,34
lampa (20) — svieti (13)	31,46
bolieť (11) — rana (17)	17,41
letieť (5) — lietadlo (21)	17,97
snívať (7) — sen (12)	18,55
šetriť (15) — peniaze (9)	30,33

Priemer 22,18

Doplnkové slová: motyka (1), tlačíť (2), nový (23), merať (24).

Postup:

Aj tento experiment sme robili individuálne. Opäť sme polovici subjektov podali najskôr zoznam s paradigmatickými párami a až potom so syntaktickými, druhej polovici zasa naopak.

Inštrukcia a rýchlosť podávania podnetových slov boli rovnaké ako v I. experimente.

Výsledky

Odpovede sme rozdelili opäť do troch kategórií: 1. zoznamové slová, 2. doplnkové slová, 3. vtieravé odpovede.

Tabuľka 1

Miery vybavenia syntaktických a paradigmatických párov v 1. ročníku

Údaje	páry	
	paradigmatické	syntaktické
Priemer počtu vybavených slov	6,26	5,52
Priemer počtu priamych a spätných párov spolu	0,60	0,17
Priemer počtu priamych párov	0,22	0,02
Priemer počtu spätných párov	0,37	0,12
Priemer počtu náhodných slov	0,27	1,15
Priemer počtu doplnkových slov	1,35	1,60
Priemer počtu vtieravých odpovedí	0,47	0,32

Zistili sme:

1. nevýznamný rozdiel medzi počtom vybraných slov v oboch experimentálnych podmienkach ($t = 1,51$);
2. významný rozdiel v zoskupovaní v oboch podmienkach, avšak celkom neočakávane – práve v prospech paradigmatických párov ($t = 4,61$);
3. významne častejšie zoskupovanie paradigmatických párov ako náhodných ($t = 3,40$), avšak nie syntaktických ($t = 0,89$);
4. nevýznamný rozdiel medzi priamymi a spätnými paradigmatickými ($t = 1,67$) ani syntaktickými párami ($t = 0,76$).

Tabuľka 2

Miery vybavenia syntaktických a paradigmatických párov v 3. ročníku

Údaje	páry	
	paradigmatické	syntaktické
Priemer počtu vybavených slov	8,60	8,05
Priemer počtu priamych a spätných párov spolu	1,15	0,55
Priemer počtu priamych párov	0,62	0,32
Priemer počtu spätných párov	0,52	0,23
Priemer počtu náhodných párov	0,27	0,15
Priemer počtu doplnkových slov	1,67	2,35
Priemer počtu vtieravých odpovedí	0,57	0,32

t-testy ukázali:

1. opäť nevýznamný rozdiel medzi počtom vybavených slov v oboch podmienkach ($t = 1,74$);
2. významne častejší výskyt paradigmatických párov ($t = 3,0$) ako syntaktických;
3. významne častejšie zoskupovanie paradigmatických párov ($t = 5,29$), i syntaktických párov ($t = 3,81$) ako náhodných;
4. nevýznamný rozdiel medzi priamymi a spätnými párami aj spätnými a náhodnými párami v oboch podmienkach. Významne častejšie sa vyskytovali priame páry ako náhodné ($t = 3,7$), len v zozname paradigmatických slovných spojení, syntaktických už nie.

Tabuľka 3

Miery vybavenia syntaktických a paradigmatických párov v 5. ročníku

Údaje	páry	
	paradigmatické	syntaktické
Priemer počtu vybavených slov	9,55	8,15
Priemer počtu priamych a spätných párov spolu	1,85	0,87
Priemer počtu priamych párov	0,63	0,37
Priemer počtu spätných párov	1,22	0,20
Priemer počtu priamych párov	0,48	0,29
Priemer počtu doplnkových slov	2,10	2,32
Priemer počtu vtieravých odpovedí	1,17	0,27

Zistili sme:

1. významný rozdiel v počte vybavených slov v prospech paradigmatického zoznamu ($t = 4,08$);
2. významne častejšie zoskupovanie paradigmatických párov ako syntaktických ($t = 2,36$);
3. významne častejší výskyt asociačných zoskupení ako náhodných v oboch experimentálnych podmienkach (paradigmatický zoznam $t = 4,77$, syntaktický $t = 2,13$);
4. nevýznamný rozdiel medzi priamym a spätným zoskupovaním, i priamym a náhodným zoskupovaním v oboch podmienkach. Spätných paradigmatických párov sa vyskytlo významne viac ako náhodných ($t = 3,7$), syntaktických nie ($t = 1,70$).

Diskusia

Náš predpoklad, že deti v 1. ročníku pravdepodobne vybavajú i zoskupujú viac slov zo zoznamu syntaktických asociačných spojení ako paradigmatických, sa nepotvrdil, hoci odpovedí takéhoto druhu v asociačných normách 1. ročníka je viac ako paradigmatických. Práve naopak, deti všetkých vekových období zoskupovali viac paradigmatické slovné páry. Vysvetľujeme si to tým, že sa povaha experimentálnej situácie pri osvojovaní prvkov metódou voľného vybavenia príliš líši od asociačného experimentu, ktorým sa asociačné normy získavajú; v takejto experimentálnej situácii sa aktivujú iné verbálne dispozície. Deti si mali zapamätať skupinu slov, podaných v náhodne voľnom poradí, takže priamo vedľa seba sa neobjavovali slová asociačne na seba nadviazané. S prvkami zoznamu deti narábali ako s bezvztahovými, ako s diskrétnymi prvkami. Kvalitatívna analýza výsledkov vybavenia upozornila na ďalšie súvislosti: Prváci zo zoznamu syntaktických párov vybavili celkom 22,1 odpovedí, z nich bolo 63 % podstatných mien, 23 % sloves a 14 % prídavných mien. Zdá sa, akoby organizujúcim činiteľom bola skôr tvarová trieda podaných prvkov, ktorá bola účinnejším faktorom ako príslušná asociačná sila medzi prvkami. O možnosti zoskupovať slová na základe gramatickej tvarovej triedy uvažujú Koplin a Moates (1968) i Cofer a Bruce (1965).

Pri interpretovaní výsledkov možno teda uvažovať o súhre viacerých činiteľov: bezkontextového zamerania, vyplývajúceho z príslušnej experimentálnej situácie a kategorizácie na základe gramaticko-tvarovej triedy, ktorá sa nejakým spôsobom nadkladá nad asociačný systém, alebo je v ňom obsiahnutá ako nová kvalita.

Predpoklad, že piatáci budú významne častejšie vybavovať i zoskupovať paradigmatické páry, sa potvrdil na oboch úrovniach štatistickej významnosti.

V 1. a 3. ročníku sa neprejavili žiadne rozdiely medzi chlapcami a dievčatami ani v počte vybavených slov, ani v počte zoskupení. V 5. ročníku však dievčatá vybavili významne viac slov i asociačných zoskupení zo zoznamu paradigmatických asociačných párov ako chlapci. Zo zoznamu syntaktických asociácií opäť dievčatá vybavili významne viac slov, ale čo sa týka počtu zoskupených syntaktických párov, nelišili sa významne od chlapcov. Zdá sa, že nielen u dospelých (Jenkins a Russell, 1952), ale aj u detí sú intersexuálne rozdiely v produkcii asociačných odpovedí. Okolo 11. roku sa asociácie detí začínajú podobáť asociáciám dospelých a piatáci tento vek dosiahli (priemerný vek 11,3).

Z á v e r

Zaoberali sme sa prejavmi aktívneho prístupu subjektu k učebnej úlohe: reorganizáciou učebného materiálu, zoskupovaním ako jedným z jeho najcharakteristickejších prejavov.

Snažili sme sa podať prehľad o doteraz známych faktoroch, ovplyvňujúcich zoskupovanie vo vybavení a o interpretáciách, ako pracuje mechanizmus zoskupovania. Výsledky našich experimentov podporujú názor, že jedným z veľmi efektívnych činiteľov, pôsobiacich na množstvo vybavených prvkov a na ich zoskupenie, je voľná asociačná sila. Jej účinky na osvojovanie možno demonštrovať nielen u dospelých, ale aj u detí. Súhrnné výsledky z experimentu, ktorý sme robili s 80 deťmi 1. ročníka ZŠ, 40 deťmi 3. ročníka a 40 deťmi 5. ročníka, sú tieto:

1. asociačná sila významne vplývala nielen na množstvo vybavených slov, ale aj na množstvo zoskupených slov;
2. s vekom zoskupovanie asociačných slovných párov i ich vybavovanie vzrastá.

Pokúsili sme sa tiež odhadnúť, či druh asociačného spojenia, charakteristický pre daný vek, bude rovnakým spôsobom ovplyvňovať osvojovanie učebného materiálu. Naše očakávanie sa však potvrdilo len u starších detí. Výsledky druhého experimentu nás upozornili aj na vplyv povahy experimentálnej situácie, navodzujúcej špecifické zameranie, ktoré môže mať pri osvojení učebných prvkov veľmi dôležitú úlohu.

Experimentálna situácia učenia metódou voľného vybavenia odhaľuje účasť mnohých faktorov na spracovaní a reorganizácii učebného materiálu a tým jeho osvojovaní.

Všetky tieto faktory treba brať do úvahy pri budovaní teoretického systému princípov učenia. Na využitie doterajších výsledkov v praxi treba ešte vykonať ďalšie experimentálne výskumy. Treba sa predovšetkým

zamerat' na zmysluplné (vetné) učebné texty. Pri štúdiu procesov organizácie takéhoto materiálu treba určiť úlohu, akú v nich hrajú asociačné vzťahy medzi slovami ako prejav v dlhšom časovom období vytvorených rečových návykov. V laboratórnych situáciách učenia sa ukázali tieto vzťahy účinné aj v našich experimentoch s deťmi.

LITERATÚRA

1. BADDELEY, D.: Immediate memory and the "perception" of letter sequences. *Quarterly Journal of Expo. Psychol.*, 1964
2. BOUSFIELD, W. A.: The occurrence of clustering in the recall of randomly arranged associates. *Journal of General Psychology*, 1953, 49, 229-240.
3. BOUSFIELD, W. A., ESTERSON, C. H., WHITMARSH, P. F.: A study of developmental changes in conceptual and perceptual associative clusters. *Journal of General Psychol.*, 1958, 92, 95-102.
4. BOUSFIELD, A. K., BOUSFIELD, W. A.: Measurement of clustering and sequential constancies in repeated free recall. *Psychological Reports* 1966, 19, 935-942.
5. BOUSFIELD, W. A., COHEN, B. H., WHITMARSH, F. G.: Associative clustering in the recall of words of different taxonomic frequencies of occurrence. *Psychological Reports*, 1958, vol. 4, 39-44.
6. BOUSFIELD, W. A., COHEN, B. H.: The occurrence of clustering in the recall of randomly arranged words. *Journal of General Psychol.*, 1955, 52, 83-93.
7. BOUSFIELD, W. A., STEWARD, C. M., COVAN, I.: The use of free associational norms for the prediction of clustering. *Journal of General Psychology*, 1964, 70, 2.
8. CASTANEDA, A., FAHEL, L. S., ODOM, R.: Associative characteristics of sixty-three adjectives and their relation to verbal paired-associate learning in children. *Child Development*, 1961, 32, 297-304.
9. COFER, CH. N., BRUCE, D. R., REICHER, G. M.: Clustering in free recall as a function of certain methodological variations. *Journal of Exp. Psychol.*, 1966, 71 (6), 858-866
10. COFER, CH. N.: A study of clustering in free recall based on synonyms. *Journal of General Psychology*, 1959, 60, 3-10.
11. COFER, CH. N., BRUCE, D. R.: Form class as the basis for clustering in the recall of nonassociated words. *Journal of Verb. Learn. and Verb. Behav.*, 1965 a, 4 (5), 386-389.
12. COFER, CH. N.: On some factors in the organizational characteristics of free recall. *American Psychologist*, 1965 b, 4.
13. COHEN, B. H.: Some-or-none characteristic of coding behavior. *Journal of Verb. Learn. and Verb. Behav.*, 1966, 5 (2), 182-187.
14. DEESE, J.: On the prediction of particular verbal intrusions in immediate recall. *Journ. of Exp. Psychol.*, 1959, vol. 58, No 1, 1959, 17-22.
15. EARHARD, M.: Cued recall and free recall as a function of the number of items per cue. *Jour. of Verb. Learn. and Verb. Behav.*, 1967, V. 3, No 2, 257-263.
16. ENTWISLE, D. R., FORSYTH, M., MUUSS, A.: The syntactic - paradigmatic shift in children's word associations. *Journal of Verb. Learn. and Verb. Beh.*, 1964, 3, 19-29.
17. ERVIN, S.: Changes with age in the verbal determinants of word association. *Amer. Journ. Psychol.*, 1961, 74, 361-372.
18. GALLAGHER, J. W.: An investigation of the effect of free association strength on the learning of syntagmatic word pairs. *Journ. Verb. Learn. and Verb. Behav.*, 1968, 7, 726-729.
19. JENKINS, J. J., RUSSELL, W. A.: Associative clustering during recall. *Journal of Abn. and Soc. Psychol.*, 1952, 47, 818-821.
20. KOPLIN, I. M., MOATES, D. R.: Form class clustering in recall with relevant or irrelevant prior exposure. *Journal of Verb. Learn. and Verb. Beh.*, 1968, 7 (1), 263-264.
21. MARSHALL, G. R.: Effect of total association and conceptual cohesiveness among

- words on recall, clustering and recognition association. Psychol. Reports, 1967 a, 20 (1), 39-44.
22. MARSHALL, G. R.: Stimulus characteristics contributing to organization in free recall. Journal of Verb. Learn. and Verb. Beh., 1967 b, 6 (3), 364-374.
 23. MARŠALOVÁ, L.: Asociačné normy I, 1.-4. ročník ZDS. Bratislava, 1972.
 24. MC CULLERS, J. C.: Effect of associative strenght, grade level and interpair interval in verbal paired-associative learning. Child Development, 1961, 32, 773-778.
 25. MILLER, G. A.: The magical number 7 ± 2 : some limits on our capacity for processing information. Psychol. Reports, 1956, 63, 81-97.
 26. OSBORN, W. J.: Associative clustering and intelligence in mental retardates. Dissertation Abstr., 1959 (20).
 27. POLLIO, H.: Composition of associative clusters. Journal of Exp. Psychol., 1964, 67.
 28. PUFF, C. R.: Clustering as a function of the sequential organization of stimulus word lists. Journ. of V. Learn. and Verb. Beh., 1966, 5 (6), 503-506.
 29. ROSSI, E. W.: Associative clustering in normal and mentally retarded children. Dissertation Abstr., 1963 (23) a.
 30. QUAINANCE, B., SHAPIRO, S. I.: Class membership and clustering in free recall learning. Proceedings of the 76th annual convention APA, 1968.
 31. SHUELL, T. J.: Clustering and organization in free recall. Psychological Bulletin, 1969, 72 (5), 353-374.
 32. SHUELL, T. J., KEPPEL, G.: Item priority in free recall. Journ. of Verb. Learn. and Verb. Behav., 1968, 7 (5), 969-971.
 33. SMIRNOV, A. A.: Problémy psychológie pamäti. SPN, Bratislava, 1969.
 34. SZEWCZUK, W.: Psychologie zapamatování. SPN, Praha, 1968.
 35. TULVING, E.: Subjective organization in free recall of unrelated words. Psychological Review, 1962 a, 69, 344-354.
 36. TULVING, E.: The effect of alphabetical subjective organization on memorizing unrelated words. Canadian Journal of Psychology, 1962 b, vol. 16, 185-191.
 37. TULVING, E., PEARLSTONE, Z.: Availability versus accesibility of information in memory for words. Journ. of V. Learn. and Verb. Beh., 1966, 5 (4).
 38. WALKER, H. J.: Interaction of imagery, associative overlap and category membership in multitrial free recall. Journal of Exp. Psychol., 1971, 88 (3) 333-339.
 39. WICKLUND, D. A., PALERMO, D. S., JENKINS, J. J.: Associative clustering in the recall of children as a function of verbal association strenght. Journal of Exp. Child Psychology, 1965, 2 (1).
 40. WILLNER, A. E.: Associative neighborhoods and the conceptual organization of recall at several age levels. Proceedings of the 74th annual convention of the APA, 1966, 85-86.
 41. ZALEVSKAJA, A. A.: Experimentálne issledovanie asociativnoj struktury pamjati. „Pedagogika i psihologija“ — sbornik statej po pedagogike, psihologii i častnym metodikam, vypusk 1, Alma-Ata, 1969.
 42. ZALEVSKAJA, A. A.: Ob issledovaniji interverbalnych svjazej. Sbornik dokladov i soobščeniј lingvističeskogo obščestva II, vypusk 1, Kalinin, 1971.

ЗАВИСИМОСТЬ УЧЕНИЯ МЕТОДОМ СВОБОДНОГО ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ОТ АССОЦИАТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Людмила Сламкова

Резюме

Исследование имеет теоретическую и экспериментальную часть. В первой рассматриваются различные подходы к явлению организации учебного материала в ситуации учения методом свободного воспроизведения, который испытуемому позволяет активно подходить к учебной задаче. Сюда включены работы, которые организацию вместе с факторами влияющими на организацию и результаты учения только описывают, но тоже включены концепции экспликативного характера.

В 1. эксперименте второй части работы проверяется влияние ассоциативной силы

на количество воспроизведенных и сгруппированных слов у детей первого (80 детей, средний возраст 7,03 г.), третьего (40 детей, средний возраст 9,02 г.) и пятого класса основной школы (40 детей, средний возраст 11,03 г.). Мы ожидали больше воспроизведенных и сгруппированных слов из списка слов соединенных большой ассоциативной силой, чем из списка слов, соединенных малой силой.

Для каждого класса отдельно мы составили 2 списка слов, подобранных из ассоциативных норм. В первом списке было 20 слов (в случайном порядке 10 стимулов и их первичных ответов, соединенных большой ассоциативной силой — 35 %); во втором было 20 слов, соединенных малой ассоциативной силой — 10 %. Серийные позиционные эффекты мы контролировали за помощи дополнительных слов. Эксперимент мы провели индивидуально. Инструкция требовала из списка который прочитал экспериментатор, воспроизвести слова в любом порядке.

Результаты оценивались за помощи t-критерия. Показалось, что ассоциативную группировку можно демонстрировать и с детьми в возрасте 7—11 лет. Что касается количества воспроизведенных слов, очень важным фактором является контекст экспериментальной ситуации, который может элиминировать влияние — как мы ожидали — от ассоциативной силы между элементами учебного материала.

2. эксперимент проверял, воспроизведут ли и сгруппируют ли малые дети (у которых появляется значительно больше синтаксических ответов в нормах) больше синтаксических пар слов, чем парадигматических. Мы ожидали, что дети старшего возраста будут лучше усваивать и группировать парадигматические связи слов. Из 1-ого, 3-его и 5-ого класса отдельно мы выбрали 40 субъектов. От детей требовалось воспроизвести 2 списка слов: один составленный из 10 парадигматических ассоциативных пар, другой из синтаксических ассоциативных пар. Процедура обоих экспериментов похожа. Результаты не подтвердили наше ожидание. Все дети группировали больше слов соединенных парадигматически. Предполагаем, что здесь серьезную роль играет характер экспериментальной ситуации. При интерпретации результатов надо учитывать совместное влияние многих факторов.

FREE RECALL LEARNING IN RELATION TO THE ASSOCIATIVE STRENGTH OF VERBAL ITEMS

Ludmila Slamková

Résumé

The study consists of a theoretical and an experimental part. The theoretical part deals with various research approaches to the phenomenon of organization of the subject-matter elements, in a situation of learning by free recall, as a manifestation of an active approach of the subject to the learning task. The data of the authors are summed up, who are just describing the organization and are looking for the factors influencing it and thus influencing also the performance in learning; however, this part includes also conceptions of an explicative character.

The first experiment of the experimental part represents the verification of the influence of the degree of associative power on the number of recalled and grouped words with the children of the first ($N=80$, age average = 7,3 years), third ($N=40$, age average = 9,2 years) and fifth ($N=40$, age average = 11,3 years) grades of the elementary nine-year school. We expected a greater number of recalled responses from the list of the words connected by high associative power than from the list of the words of lower associative power and higher values of grouping of the words connected by higher associative power than by lower one. For each class separately two lists of words were composed, selected from the norms of association. In the first list there were twenty words (10 stimuli and their primary associative responses), connected by high power of association (35 per cent), in the second list there were twenty words connected by low power of association. Serial positional effects were controlled by means of complementary words. The experiment was performed individually. In the directions the children were asked to name the words they remembered from the list read to them by the experimenter in an arbitrary order.

The results were evaluated by means of t-test. It has been shown that associative

grouping may be demonstrated also with children in the age of 7–11 years. As for the number of the recalled words: a very important factor seems to be the context of the experimental situation which may eliminate the influence of the associative power among the elements. The grouping, as it was expected, was directly dependent on the associative power among the subject-matter elements.

The second experiment was to verify if younger children, showing high percentage of syntactical responses in the norms of association, would recall and group more syntactical word combinations than paradigmatical ones. By 40 subjects were again selected from the first, third and fifth grades. The stimulus material for each class consisted of one list of paradigmatical associative pairs and one list of syntactical associative pairs. Each list contained 20 words selected from the norms of association for the given age category. The power of association was in both lists the same. This experiment was performed similarly as the first one. The result did not confirm our hypothesis, the children of all the age categories were grouping more paradigmatical pairs. It is supposed that an important role was again played by the nature of the experimental situation and when interpreting the results the combination of several factors must be taken into consideration.

ABHÄNGIGKEIT DES LERNPROZESSES DURCH FREIE REPRODUKTION VON DER ASSOZIATIONSKRAFT DER VERBALEN ELEMENTE

Ludmila Slamková

Zusammenfassung

Die Studie besteht aus dem theoretischen und experimentellen Teil. Im theoretischen Teil werden verschiedene Forschungszutritte zur Organisierung der Elemente des Lernmaterials im Lernen durch eine freie Reproduktion als eine Äusserung des aktiven Zutritts des Subjekts zur Lernaufgabe analysiert. Hier sind Angaben von Autoren zusammengefasst, die die Organisation nur beschreiben und nach den die Organisation beeinflussenden Faktoren suchen und dadurch auch die Leistung im Lernen; hier sind jedoch auch Konzeptionen explikativen Charakters angeführt.

Im experimentellen Teil im I. Experiment wird der Einfluss des Grades der Assoziationskraft auf die Anzahl der reproduzierten und „zusammenrückten“ Wörter bei den Kindern der ersten ($N=80$, durchschnittliches Alter = 7,3 Jahre), der dritten ($N=40$, durchschnittliches Alter = 9,2 Jahre) und der fünften Klasse ($N=40$, durchschnittliches Alter = 11,3 Jahre) der Grundbildenden Mittelschule geprüft. Es wurde eine höhere Anzahl der reproduzierten Antworten von der Wortliste, die durch eine hohe Assoziationskraft gekennzeichnet war, und höhere Werte der Wort-zusammenrückungen, die mit einer hohen Assoziationskraft verbunden sind, erwartet. Für jede Klasse wurden besonders zwei Wortlisten von den Assoziationsnormen zusammengestellt.

In der ersten Liste waren 20 Wörter (10 Reize und deren primäre Assoziationsantworten) mit einer hohen Assoziationskraft (35%), in der zweiten 20 Wörter mit einer niedrigen Assoziationskraft. Die serienweise Positioneffekte wurden durch Ergänzungswörter kontrolliert. Das Experiment wurde individuell durchgeführt. In der Instruktion hiess es, in beliebiger Reihenfolge Wörter zu nennen, die sie sich von der Wortliste behalten haben, die den Kindern der VI vorlas.

Die Ergebnisse wurden mit dem t-Test bewertet. Es hat sich bewiesen, dass eine Assoziationszusammenrückung auch an Kindern im Alter von 7–11 Jahre demonstrierbar ist. Was die Anzahl der reproduzierten Wörter anbelangt: es scheint, dass ein sehr wichtiger Faktor der Kontext der experimentellen Situation ist, der den Einfluss der Assoziationskraft zwischen den Elementen eliminieren kann. Die Zusammenrückung, wie erwartet, hing direkt von der Assoziationskraft zwischen den Elementen des Lernmaterials, ab.

Im II. Experiment wurde überprüft, ob jüngere Kinder, die ein hohes Prozent syntaktischer Antworten in den Assoziationsnormen haben, mehrere syntaktische Wortbin-

dungen reproduzieren und zusammenrücken. Bei älteren Kindern wurde ein besseres Aneignen und eine bessere Zusammenrückung paradigmatischer Wortbindungen erwartet. Aus den 1., 3. und 5. Klassen wurden wieder 40 Subjekte ausgewählt. Das Reizmaterial für jede Klasse bildete eine Liste paradigmatischer und eine syntaktischer Assoziationspaare. In jeder Liste waren 20 Wörter für das gegebene Alter. Die Assoziationskraft in beiden Listen war gleich. Dieses Experiment wurde ähnlich wie das I. Experiment durchgeführt. Die Ergebnisse haben unsere Annahme nicht bestätigt, Kinder aller Altersgruppen haben mehr paradigmatische Paare zusammengerückt. Es wird angenommen, dass auch hier eine wichtige Aufgabe die Art der experimentellen Situation war und bei der Interpretation der Ergebnisse die Rolle mehrerer Faktoren in Betrachtbezogen werden muss.

ŠTÚDIE O TESTOCH DIFERENCIÁCIE SCHOPNOSTÍ

VLADIMÍR HLAVENKA – IVAN RAPOŠ

*Psychologický ústav Filozofickej fakulty Univerzity Komenského
v Bratislave*

Štúdie sú výsledkom adaptačného výskumu s poradenskou batériou „The Differential Aptitude Tests“.

Charakteristika testov

Testy diferenciácie schopností (The Differential Aptitude Tests) autorov G. K. Bennetta, H. G. Seashorea a A. G. Wesmana, ktorých prvá verzia vznikla v r. 1947, sa počas svojho používania ukázali ako vhodný pomocný nástroj pre ciele školského a profesionálneho poradenstva.

Poradenská psychológia, ktorá rieši problémy stredoškolského poradenstva a problémy obdobia prechodu na vysoké školy, trpí u nás nedostatkom vhodnej integrovanej batérie testov schopností. Pokladali sme preto za vhodné adaptovať Testy diferenciácie schopností (TDS), ktoré sú charakterizované ako jedny z najspoľahlivejších testov tohto druhu v USA. Úspešne sa uplatnili aj v niektorých európskych krajinách (Juhoslávia, Holandsko atď.).

Pretože v oblasti teórie schopností prebiehali v minulosti diskusie o náplni tohto pojmu, a ani dnes nejestvuje teória schopností, ktorá by bola všeobecne uznávaná, prednosťou TDS je, že sú založené najmä na empirických výskumoch a snažia sa predovšetkým v čo najväčšej miere o možnosti predikcie úspešnosti pri štúdiu na strednej i vysokej škole, ako aj v rozličných povolaniach. Keďže pri adaptácii TDS ide o transponovanie z iného socio-ekonomického prostredia, je potrebné empiricky overiť ich nosnosť v našich podmienkach.

V ôvodnej americkej verzii obsahuje batéria 8 schopnostných testov; sú to:

Verbálna úvaha (VÚ)

Numerická schopnosť (NS)

Abstraktná úvaha (AU)
Rýchlosť a presnosť vnímania (RPV)
Chápanie mechanických vzťahov (CHMV)
Priestorové vzťahy (PV)
Používanie jazyka — I. (Spelling)
Používanie jazyka — II. (Grammar)
v dvoch ekvivalentných formách L a M.

V prvej etape adaptácie sme vypustili oba testy používania jazyka. Tento zásah nenaruší batériu, keďže každý z testov je nezávislý a z batérie sa nezískava celkové skóre.

Poradca, ktorý je dokonale oboznámený s jednotlivými testami batérie, si pre každú poradenskú úlohu zvolí jednotlivé testy alebo kombinácie viacerých testov. Pri doterajšom používaní v USA sa napr. kombinácia skóre VÚ a NS založená na sume výsledkov týchto testov považuje za najlepší prediktor školskej úspešnosti.

Verbálna úvaha

Tento test meria schopnosť pochopiť predstavy utvorené na základe verbálneho materiálu. Ide tu skôr o ohodnotenie schopnosti abstrahovať alebo generalizovať a konštruktívne myslieť ako používať a rozpoznávať slová.

Schopnosť uvažovať sa tu meria na základe dvojkoncových analogických položiek. V každej z testových úloh má skúšaný vybrať z piatich možných dvojíc slov takú dvojicu, ktorá vytvorí správnu analógiu.

Pojmy, ktoré sa v položkách používajú, sú jednoduché a primerane známe, i keď pochádzajú z rozmanitých významových oblastí. Pri príprave adaptácie sme vykonali predvýskum a na jeho základe sme vylúčili položky operujúce takými pojmami, ktoré nie sú v našej kultúre bežné; nahradili sme ich adekvátnymi položkami, ktoré sme vytvorili a ktoré sa v predvýskume osvedčili.

Prediktívna hodnota tohto testu sa využíva v oblastiach, kde sú dôležité komplexné verbálne vzťahy a pojmy.

Čas určený na tento test je 30 minút. Maximálne hrubé skóre je 50 bodov.

... sa má k vode ako ješ k ...

A. ... pokračovať — jazda

B. ... noha — nepriateľ

C. ... piť — jedlo

D. ... dievča — priemysel

E. ... piť — nepriateľ

Príklad z inštrukcií testu

Numerická schopnosť

Položky testu NS sú určené na testovanie numerických vzťahov a zručnosti v narábaní s matematickými pojmami.

Položky sú konštruované v položkových typoch obyčajne nazývaných aritmetickým počítaním skôr než aritmetickým myslením. Použitá vý-

počtová forma má tú výhodu, že meria čistú numerickú schopnosť, keďže nie je kontaminovaná s rečovými elementmi. Niektoré z položiek testu testujú len počtársku zručnosť; mnohé však vyžadujú aj pochopenie numerických vzťahov. Hoci sú výpočtovo jednoduché, ako problémy sú takisto zložité ako položky vytvorené verbálnymi pojmi.

Test je v školskej oblasti dôležitý pre predikciu takých vyučovacích predmetov, ako je matematika, fyzika, chémia, strojárstvo a v iných, kde je podstatné kvantitatívne myslenie.

Maximálne hrubé skóre v tomto teste je 40 bodov. Čas určený pre test NS je 30 minút.

Sčítajte 13 A 14
12 B 25

Příklad z inštrukcií testu

C 16
D 59
E žiadna z uvedených
odpovedí

Ukážky z testov sú reprodukované s povolením The Psychological Corporation. Podliehajú copyrightovému právu.

Abstraktná úvaha

Test AÚ je neverbálnym meradlom schopnosti uvažovať.

Skupina štyroch figúr, ktorá je prezentovaná v každom probléme, vyžaduje vnímanie funkčného princípu v meniacich sa figúrach. Treba tu odhaliť princíp, resp. princípy, ktoré vedú k zmenám figúr. Úlohou potom je vybrať figúru, ktorá by logicky nasledovala.

Test zahŕňa schopnosť postrehnúť vzťahy vo vzorkách abstraktných figúr – generalizáciu – a schopnosť naučiť sa princípom na základe nerečových náčrtov.

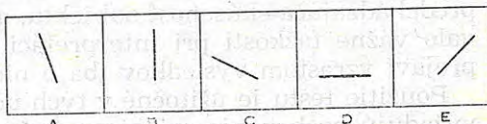
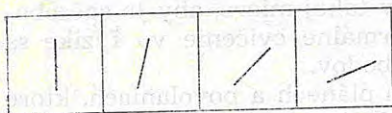
Skóre testu AÚ bude dôležité tam, kde študijný plán, zamestnanie alebo povolanie vyžadujú skôr vnímanie vzťahov medzi vecami ako medzi slovami alebo číslami.

Pre rôzne poradenské úlohy možno AÚ kombinovať s testom PV, CHMV, ako aj s testmi VÚ a NS.

Keďže schopnosť usudzovať zo slovného materiálu nie je taká istá ako schopnosť usudzovať na základe abstraktných figúr, nemôže test AÚ nahradiť test VÚ. Túto skutočnosť však možno využiť pri odhalení predpokladaného alebo skrytého rečového handicapu, ak je skóre testu VÚ relatívne nízke v porovnaní s výsledkom testu AÚ.

Čas určený na test AÚ je 25 minút, maximálne hrubé skóre je 50 bodov.

Příklad z inštrukcií testu



Rýchlosť a presnosť vnímania

Test RPV sa snaží merať rýchlosť odpovedí v jednoduchej percepčnej úlohe. Problémom je rozlíšiť kombináciu čísel alebo písmen v testovom zošite, zapamätať si ju, vyhľadať a označiť identickú kombináciu na záznamovom hárku. Cieľom je meranie rýchlosti percepcie, krátkodobá retencia a rýchlosť reagovania.

Schopnosť, ktorú tento test meria, je dôležitá pri niektorých druhoch zamestnania, je relatívne málo dôležitá z hľadiska väčšiny edukatívnych cieľov, hoci študenti, výsledky ktorých sú nízke, môžu mať ťažkosti, aby boli na úrovni svojej triedy v rýchlosti a presnosti.

Škola typicky zdôrazňuje skôr presnosť ako rýchlosť, a to tak dôkladne, že nie je prekvapujúce, že dobrí študenti budú pracovať na tomto teste príliš pozorne na úkor rýchlosti.

Test RPV má dve časti: RPV I a RPV II; na každú časť sú určené 3 minúty. RPV I sa nehodnotí, ale slúži na zácvik. Maximálny počet dosiahnutých bodov je 100 v každej časti.

Príklad z inštrukcií testu

V.	<u>AB</u>	AC	AD	AE	AF
W.	aA	aB	BA	Ba	<u>Bb</u>
X.	A7	7A	B7	<u>7B</u>	AB
Y.	Aa	Ba	<u>bA</u>	BA	bB
Z.	3A	3B	<u>33</u>	B3	BB

	AC	AE	AF	AB	AD
V.	...	...	...	...	...
	BA	Ba	Bb	aA	aB
W.	...	...	...	...	...
	7B	B7	AB	7A	A7
X.	...	...	...	...	...
	Aa	bA	bB	Ba	BA
Y.	...	...	...	...	...
	BB	3B	B3	3A	33
Z.	...	...	...	...	...

Chápanie mechanických vzťahov

Test CHMV obsahuje položky, z ktorých každá pozostáva z obrázka vyjadrujúceho fyzikálnu alebo mechanickú situáciu spolu s jednoducho verbalizovanou otázkou. Autori kládli dôraz na to, aby položky boli v jednoduchých termínoch a aby sa v nich používali bežné mechanizmy, ktoré sa nepodobajú učebnicovým ilustráciám a nevyžadujú špeciálne vedomosti.

Pre osobu, ktorá má túto charakteristiku dobrú, je ľahké naučiť sa princípom rôznych činností v zamestnaniach. Vo výsledku sa síce prejavuje predchádzajúca skúsenosť subjektu, ale nie v takej miere, aby to spôsobovalo vážne ťažkosti pri interpretácii. Aj formálne cvičenie vo fyzike sa prejaví vzrastom výsledkov iba o niekoľko bodov.

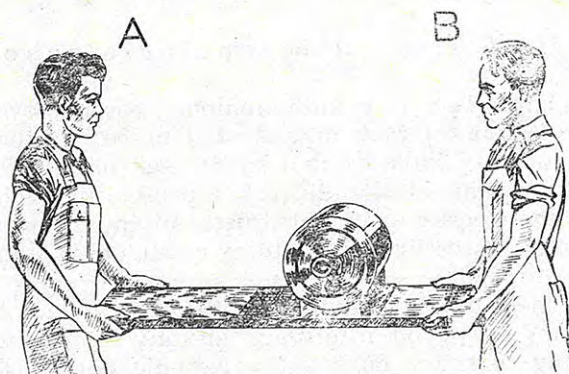
Použitie testu je užitočné v tých učebných plánoch a povolaniach, ktoré vyžadujú pochopenie princípov bežných fyzikálnych činiteľov. Empiricky

sa zistilo, že test je všeobecne lepším prediktorom v profesionálnom ako v školskom poradenstve.

Dôležité je, že výsledky testu CHMV sú menej školsky a profesionálne signifikantné pre dievčatá ako pre chlapcov. Priemerné skóre u dievčat je podstatne nižšie, reliabilita merania menšia a hodnota testu pre školské i profesionálne poradenstvo menej potvrdená.

Test CHMV má určený časový limit 30 minút, s maximálnym možným hrubým skóre 68 bodov.

Príklad z inštrukcií testu



Ktorý muž má ťažší náklad?
(Ak rovnako zaznamenajte C.)

Priestorové vzťahy

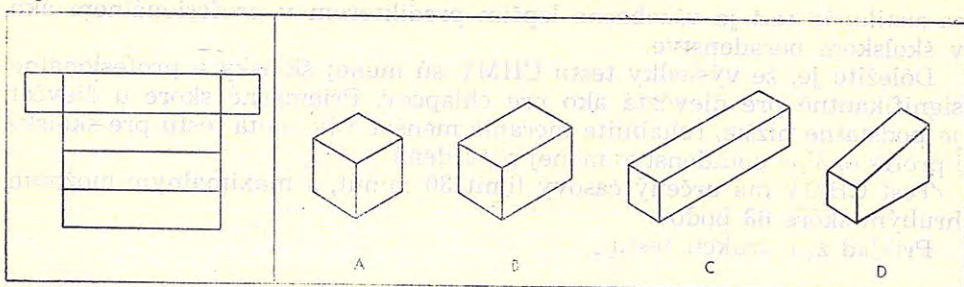
Položkové typy, ktoré obsahujú tento test, predstavujú kombináciu dvoch prístupov, ktoré sa pri meraní tejto schopnosti používali. Schopnosť jasne si predstaviť objekt zostavený z obrázka modelu sa často používa v testoch štrukturálnej vizualizácie; podobne schopnosť predstaviť si, ako bude objekt vyzerat, keď sa rozličným spôsobom obráti, využíva sa efektívne pri meraní priestorového vnímania. Položky, ktoré sa v teste PV používajú, sú kombináciou týchto typov, keďže oba faktory sa ukázali dôležité vo všetkých primeraných definíciách schopnosti mysliet v priestorových termínoch.

Charakteristickou črtou v tomto teste je, že položky vyžadujú mentálnu manipuláciu s predmetmi v trojdimenzionálnom priestore. Formy položiek, ktoré používajú iba dve dimenzie, sú menej vhodné, keďže v praxi je iba málo prípadov, keď je percepcia v dvojdimenzionálnom priestore dôležitá.

Test PV je mierou schopnosti zaoberať sa vizuálne konkrétnym materiálom. Schopnosť manipulovať s vecami mentálne, vytvoriť podľa plánu v mysli štruktúru, predstaviť si, ako bude predmet vyzerat, keď sa zostrojí podľa plánu, ako sa bude javiť, keď sa otočí daným smerom, je dôležitá v mnohých povolaniach.

V teste PV je 60 položiek. Čas určený na riešenie tohto testu je 25 minút.

Príklad z inštrukcií testu



Použitie Testov diferenciácie schopností

Primárne použitie TDS je v individuálnom poradenstve. Testovanie je neodlučiteľnou časťou tej fázy poradenskej práce, v ktorej sa zhromažďujú fakty. V súčasnej škole by mal každý žiak prejsť poradenským procesom s rešpektovaním jeho študijných i profesionálnych plánov. Školy by okrem toho mali poskytovať maladjustovaným žiakom určitý druh klinicko-poradenskej starostlivosti, v ktorej môžu údaje týkajúce sa schopností hrať dôležitú úlohu.

Dnešní poradenski psychológovia akceptujú názor, že dobré poradenstvo závisí do značnej miery od informácií získaných dômyselným použitím testov. Od testov nemožno očakávať vyriešenie poradenského problému, vyžaduje sa však od nich poskytnutie významných a relevantných údajov, ktoré možno použiť ako parciálny základ pre poradenskú konzultáciu.

Okrem simultánneho použitia možno TDS podávať i celým skupinám žiakov (príp. školským ročníkom), pričom takto získané údaje slúžia určitým administratívnym cieľom. Takto získané údaje slúžia edukačnému výskumu, sú podkladom na vypracovanie študijného plánu — pri zistení, čo určitý študijný kurz vyžaduje, a kto ho môže absolvovať.

Niektoré školy musia robiť pri zápise selekciu a vtedy potrebujú uspokojivé a podrobné meranie schopností. Na základe empirických štúdií môžu jednotlivé druhy škôl stanoviť kritické výsledky alebo modely profilu, ktoré určujú vhodných uchádzačov o štúdium, pre ktoré je nutné obmedzenie počtu zapísaných.

Tretie použitie výsledkov TDS sa týka študentov, ktorí sú problematickí v správaní alebo učení. Základom poradenského rozhodnutia u týchto žiakov by malo byť zmeranie schopností spolu so štandardným meraním výkonu a inými školskými informáciami.

Adaptačný výskum TDS sa uskutočnil na siedmich SVŠ v Bratislave a do vzorky študentov prvého ročníka boli zahrnuté i gymnaziálne triedy.

Celkový súbor obsahoval asi 1800 študentov.

Validizačné štúdie Testov diferenciácie schopností

Testy diferenciácie schopností sú primárne určené pre školské a profesionálne poradenstvo. Aj keď explicitne nevychádzajú z faktorovej analýzy, predsa je zrejmé, že ich autori (Bennett, Seashore a Wes-

man) boli dôkladne oboznámení s výsledkami tejto štatistickej metódy. Väčšina testov batérie (Verbálna úvaha, Numerická schopnosť, Abstraktná úvaha, Rýchlosť a presnosť vnímania a Priestorové vzťahy) obsahom aj názvami veľmi pripomína Thurstonove V, N, R, P a S faktory. Tento fakt nepopierajú ani tvorcovia testov. Zdôrazňujú, že sa pri ich vytváraní nesnažili, aby bol obsah položiek faktorovo čistý. Skôr sa snažili dosiahnuť možnosť predikcie v najvýznamnejších školských a profesionálnych oblastiach. Tak sa stalo, že testy batérie sú saturované viacerými faktormi. Prevládajú v nich už podľa názvov Thurstonove primárne mentálne spôsobilosti. Zmiešané faktorové syténie je výhodou Testov diferenciácie schopností. Úspešnosť v štúdiu alebo povolani nie je nikdy založená na jednej úzkej spôsobilosti.

Empirické výskumy, ako druhá určujúca charakteristika Testov diferenciácie schopností, poskytli veľké množstvo koeficientov prediktívnej validity. Príručka TDS sa považuje v USA za najlepšiu z doteraz vydaných príručiek.

Hlavným cieľom adaptácie Testov diferenciácie schopností je zistenie možnosti ich použitia v školskom a profesionálnom poradenstve u nás. Výskumy vykonané na americkej populácii nám ukazujú smer, v ktorom by mohla byť batéria úspešná.

Pretože neexistuje jedna prediktívna validita testu, ale množstvo empirických prediktívnych validít, proces adaptácie testov je dlhodobý. V tejto fáze sme nemali k dispozícii žiadne kritérium prediktívnej validity. Preto sme overovali validitu našej testovej batérie podľa iných kritérií s vedomím, že nášmu cieľu dostatočne nevyhovujú. Získanie kritérií prediktívnej validity závisí od času. Preberieme tie druhy validity, kritériá ktorých nám boli dostupné v čase testovania. Tento druh validity charakterizuje Anne Anastasi takto: „Vzťah medzi testovými skóre a ukazovateľmi kritéria získaného približne v tom istom čase je známy ako súbežná validita“ (Anastasi, 1967, str. 141).

Súbežná validita

Súbežná validita sa často používa ako náhrada prediktívnej validity. Takýmto kompromisom je napr. porovnanie testových skóre so školskými známkami, ktoré študenti dosiahli približne v čase testovania.

Ďalší možný postup je v porovnaní dvoch testov: jedného, ktorého vlastností sú známe, a novovytvoreného alebo adaptovaného. Podľa výšky korelačných koeficientov usudzujeme na možné vlastnosti druhého testu.

Oba tieto prístupy sme použili v našich validizačných štúdiách. Každý postup má svoje problémy a ani jeden z nich nemôže nahradiť prediktívnu validitu.

Ak porovnáme testové skóre so školskými známkami, získanými približne v tom istom čase, vidíme určitý vzťah medzi týmito dvoma kritériami. Keď zistíme, že sú vo vysokom vzťahu, to ešte nemusí znamenať, že vzťah testového skóre s kritériom (školské známky), ktoré získame o niekoľko rokov po testovaní, bude rovnako veľký. Súbežná validita testu je

len veľmi hrubým odhadom prediktívnej validity a týka sa viac diagnózy súčasného stavu ako predikcie výsledkov v budúcnosti.

Rozdiel medzi súbežnou a prediktívnou validitou dobre ilustruje Anne Anastasi dvoma otázkami:

„Je Smith neurotik? (súbežná validita)

Stane sa Smith pravdepodobne neurotikom? (predikatívna validita)“ (Anastasi, 1967, str. 142)

Súbežná validita ohodnotená formou porovnania so školskými známkami nám predsa dáva dosť informácie. Ukáže, či sú vôbec a nakoľko testové skóre a známky vo vzťahu. Ak sú vo vysokom vzťahu, možno predpokladať aj vyšší vzťah ohodnotený postupmi prediktívnej validity.

Korelácie s inými testmi sa často uvádzajú ako evidencia validity. Z korelačných koeficientov, ktoré takto dostaneme, získame viac závažných informácií.

Vyššie korelačné koeficienty nás oprávňujú predpokladať, že nový test bude mať podobné vlastnosti ako test, ktorý použijeme ako validizačné kritérium. Pravda, korelácie nemôžu byť príliš vysoké, pretože potom by bol nový test zbytočnou duplicitou staršieho.

Nízke korelačné koeficienty získané týmto postupom zasa podávajú dôkaz, že nový test meria inú charakteristiku ako starší. Táto informácia potvrdzuje užitočnosť testu. Nehovorí nič o tom, čo tento test meria, aké sú jeho vlastnosti a približné možnosti predikcií.

Pri súbežnej validite, ktorú získame porovnaním s inými testmi, záleží aj na poznaných koeficientoch validity starších testov. V našom adaptačnom výskume sme použili u nás bežne používané testy (Test štruktúry inteligencie, Progresívne matice), u ktorých nie sú v príručkách uvedené koeficienty validity, zistené v našich podmienkach. Z tohto dôvodu bude naše porovnanie s týmito testmi iba nepresným odhadom vlastností Testov diferenciácie schopností. Môže podať presnejšiu informáciu len o tom, či testy našej batérie nie sú v niektorom prípade duplicitou TSI alebo PM.

Z predošlého vidieť, že zovšeobecňovanie zo súbežnej validity na prediktívnu validitu je otázny postup. Súbežná validita nám dáva informácie svojho druhu a umožňuje približný odhad možností predikcie.

Porovnanie Testov diferenciácie schopností s Testom štruktúry inteligencie

Pri preberaní korelačných koeficientov podľa jednotlivých testov našej batérie budeme brať do úvahy iba významné korelácie zvoleného tretieho ročníka chlapcov a dievčat. Pokúsime sa pritom poukázať na možné psychologické premenné, ktoré určujú vzťahy jednotlivých testov.

Z praktických dôvodov sme rozdelili subtesty TSI na tri časti:

a) 1.—4. subtest (IN, EL, AN, GE). Tieto testy obsahujú tzv. „verbálnu schopnosť myslenia“.

b) 5.—6. subtest (AR, NU). Táto časť TSI sa skladá z testov merajúcich numerickú schopnosť na verbálnom (AR) a neverbálnom (NU) materiáli.

c) 7.—8. subtest (PL, SP). Oba tieto subtesty sú založené na meraní

priestorových vzťahov v dvojrozmernom (PL) a trojrozmernom (SP) priestore.

Na konci tejto štúdie sú uvedené aritmetické priemery a štandardné odchýlky všetkých porovnaní.

Verbálna úvaha (VÚ)

Test Verbálna úvaha bude pravdepodobne vyššie korelovať s testmi, v ktorých sú akýmkoľvek spôsobom merané vzťahy skôr než čisté rečové elementy.

V tabuľke sú uvedené významné korelačné koeficienty Verbálnej úvahy s 1.–8. subtestom TSI.

Korelačná tabuľka VÚ s TSI

		Test štruktúry inteligencie							
		IN	EL	AN	GE	AR	NU	PL	SP
Verbálna úvaha	dievčatá N – 32	,588**	,446*	,463**			,379*	,576**	,448*
	chlapci N – 51	,343*	,334*	,557**			,340**		

* – významnosť pri $p_{0,05}$ ** – významnosť pri $p_{0,01}$

Chlapci i dievčatá majú významné korelácie v a) časti TSI pri subtestoch IN, EL a AN. Nevýznamné korelácie zistené pri subteste GE možno vysvetliť tým, že tento vyžaduje skôr pojmovú znalosť a schopnosť vyjadrovania sa, kým VÚ meria vzťahy.

Významné korelácie u chlapcov i dievčat sú medzi AN a VÚ (0,463** a 0,557**). Tento subtest sa v mnohých charakteristikách podobá verbálnej úvahe. Oba sú založené na analogických položkách, na chápaní vzťahov (TSI má v AN vytvorený vzťah a subjekt má vytvoriť taký istý vzťah. Vo VÚ musí vytvoriť správny a rovnaký vzťah v oboch častiach položky) a ani jeden neobsahuje neznáme slová. Možno usudzovať, že tieto testy obsahujú rovnakú psychologickú premennú – schopnosť chápať a tvoriť verbálne vzťahy.

Korelačné koeficienty medzi IN a EL TSI a VÚ sú u dievčat nízke a zanedbateľné (0,343* a 0,334*). U chlapcov je to inak a vysoká je najmä korelácia s IN (0,588**). Tento subtest je u mládeže charakterizovaný ako „samostatnosť“ myslenia. Veľkosť rozdielu medzi koreláciami u chlapcov a dievčat (0,245) nás oprávňuje domnievať sa, že samostatnosť myslenia je u chlapcov v teste VÚ zreteľnejšia.

Medzi testom VÚ a druhou časťou TSI (AR, NU) sú u chlapcov aj dievčat významné korelácie iba s NU (0,379* a 0,340**). Tento vzťah nie je príliš

vysoký a ani prekvapujúci, ako by sa mohlo zdať. AR TSI obsahuje verbálne podané školské matematické problémy. NU TSI predkladá neverbálne problémy matematických vzťahov. Už sme uviedli, že test VÚ koreluje s testmi merajúcimi vzťahy ako s testmi verbálnych znalostí. Aj keď nie je tento vzťah vysoký, predsa v porovnaní s nevýznamnými koreláciami VÚ s AR potvrdzuje, že test Verbálnej úvahy skutočne meria najmä schopnosť postrehnúť vzťahy.

Tretia časť TSI (PL a SP) je zaujímavá tým, že okrem Chápania mechanických vzťahov a Priestorových vzťahov nemá u dievčat významné korelačné koeficienty s Testmi diferenciácie schopností, kým u chlapcov (okrem Rýchlosti a presnosti vnímania) ich má v mnohých prípadoch dosť vysoké. Zdá sa, že je to spôsobené vplyvom tradičného „technickejšieho“ zamerania chlapcov, u ktorých je toto tzv. „technické myslenie“, do ktorého faktor priestorových vzťahov patrí, vradené do štruktúry všeobecnej inteligencie. U dievčat má zrejme tento druh myslenia v rámci všeobecnej inteligencie malý význam. Numerická schopnosť, Abstraktná úvaha a VÚ + NS korelujú u chlapcov s PL a SP subtestmi TSI pravdepodobne z tých istých príčin, a preto nebudeme tieto dôvody v ďalších častiach uvádzať.

Z uvedených porovnaní subtestov TSI a testom Verbálnej úvahy môžeme uzavrieť, že VÚ meria najmä schopnosť pochopiť a tvoriť vzťahy, generalizovať a abstrahovať, skôr než používať a rozpoznávať slová. Potvrdzuje to predpoklad tvorcov testu.

Numerická schopnosť (NS)

Test Numerickej schopnosti je zameraný na testovanie numerických vzťahov a zručnosti v narábaní s matematickými pojmami. Forma jeho položiek nie je kontaminovaná s rečovými elementmi.

Korelačná tabuľka NS a TSI

		Test štruktúry inteligencie							
		IN	EL	AN	GE	AR	NU	PL	SP
Numer. schopnosť	dievčatá								
	chlapci								
	N – 51	,293*	,423**	,481**		,517**	,504**		,517**
	N – 32								

* - významnosť pri $p_{0.05}$, ** - významnosť pri $p_{0.01}$

S prvou časťou TSI má NS vyššiu koreláciu u chlapcov pri AN subteste (0,481**) a u dievčat pri EL subteste (0,423**). Túto koreláciu možno u chlapcov vysvetliť spoločným faktorom „kombinačnej schopnosti“, „chápania vzťahov“ a „pohyblivosťou a premenlivosťou myslenia“, ktoré sú

charakteristikami AN subtestu TSI. U dievčat podľa opisu EL subtestu TSI ťažko nájsť vysvetlenie.

S druhou „numericou“ časťou TSI koreluje NS významne u chlapcov i dievčat. U oboch pohlaví sú vyššie korelácie s AR subtestom TSI (i keď u chlapcov len o niečo), pretože tento vyžaduje skôr praktické matematické myslenie alebo „aritmetické počítanie“ než abstraktné matematické myslenie ako NU subtest TSI.

Test Numerickej schopnosti spĺňa podľa prebraných korelačných koeficientov predpoklad obsiahnutej psychologickej premennej, ktorá je uvedená pri opise Testov diferenciácie schopností.

„Miera školskej úspešnosti“: VÚ + NS

Korelačná tabuľka VÚ + NS s TSI

			Test štruktúry inteligencie							
			IN	EL	AN	GE	AR	NU	PL	SP
VÚ + NS	dievčatá	chlapci								
		N – 32	,483**	,519**	,571**		,519**	,544**	,524**	,593**
		N – 51	,364**	,424**	,423**			,435**		

* - významnosť pri $p_{0,05}$, ** - významnosť pri $p_{0,01}$

Zložené skóre z dvoch testov VÚ a NS koreluje u chlapcov významne a dosť vysoko so všetkými subtestmi TSI, okrem GE subtestu. To je pochopiteľné, pretože s ním nekoreluje u chlapcov žiaden z testov TDS. U dievčat s týmto subtestom prekvapujúco koreluje Abstraktná úvaha, hoci veľmi nízko - $r = 0,299^*$ - hodnota, ktorá je zanedbateľná. Možno predpokladať, že VÚ + NS by u chlapcov dosť vysoko korelovalo i s celkovým skóre TSI, a teda že môže byť aj mierou inteligencie, čo uvádzajú autori testov v príručke k batérii (Bennett, Seashore, Wesman, 1966).

Podľa korelácií s TSI nemožno u dievčat jednoznačne tvrdiť to čo u chlapcov. VÚ + NS oproti chlapcom nemá významné korelácie s AR, PL a SP subtestmi TSI. Pri PL a SP je to pochopiteľné z už uvedených príčin na strane 42. Zložené skóre VÚ + NS u dievčat nekoreluje s AR pre nízku koreláciu VÚ s týmto subtestom (0,134).

Podľa porovnania zloženého skóre VÚ + NS s TSI môžeme u chlapcov predpokladať, že má charakteristiky miery inteligencie. U dievčat tento predpoklad nie je možný a až ďalšie výskumy bližšie ozrejmiť túto otázku.

Abstraktná úvaha (AÚ)

Abstraktná úvaha meria schopnosť uvažovať a chápať vzťahy. Rozdiel medzi týmto testom a Verbálnou úvahou by mal byť iba vo forme predloženého materiálu. Možno očakávať, že tento test bude vyššie korelovať s takými testmi, ktoré obsahujú vzťahy, sú figurálne a tým i s testmi priestorových vzťahov.

Korelačná tabuľka AÚ s TSI

		Test štruktúry inteligencie						
		IN	EL	AN	GE	AR	NU	PI, SP
Abstrakt. úvaha	dievčatá	,475**	,517**				,513**	,641**
	N – 32							
Abstrakt. úvaha	chlapci		,418**	,380**	,299*		,445**	,469**
	N – 51							

* – významnosť pri $p_{0,05}$, ** – významnosť pri $p_{0,01}$

Z tabuľky vyplýva zaujímavý vzťah medzi testom AÚ a EL subtestom TSI. Tento subtest je označený ako „Eliminácia slova (EL)“ a charakterizovaný ako „jazykový cit“, „induktívne rečové myslenie“, „vystihnúť slovných významov“ a pod. Žiadna z týchto charakteristík sa nehodí pre Abstraktnú úvahu. Treba skôr uvažovať o tom, či EL neobsahuje aj iné ako tieto komponenty, ktoré by mohli získané korelácie vysvetliť. Podstatou 2. subtestu TSI je zistenie súvislosti medzi piatimi slovami. Štyri slová majú spoločnú charakteristiku, ale piate, ktoré sa má eliminovať, nie. Toto hľadanie súvislostí je blízke premennej, ktorú obsahuje test AÚ a mohlo by vysvetliť ich vzájomný vzťah.

Test AÚ má tak ako VÚ významnú koreláciu s IN subtestom TSI (0,475**), kým u dievčat nie je vzťah medzi týmito testmi významný.

U dievčat sú významné korelácie medzi AÚ a AN a GE subtestmi TSI. Pri AN, ktorý obsahuje analógie, nie je tento vzťah prekvapujúci ako pri GE (je to jediný významný vzťah TDS s týmto subtestom TSI), ale korelácia je taká malá (0,299*), že vzťah je zanedbateľný.

V druhej časti TSI je u oboch pohlaví významný vzťah s NU subtestom TSI. Rozdiel medzi AR, ktorý meria schopnosť praktických výpočtových znalostí a NU, ktorý meria schopnosť myslenia v numerických pojmoch a obsah položiek AÚ, ktoré sú zamerané na meranie schopnosti uvažovať, vysvetľuje tieto vzťahy.

Dost vysoké korelačné koeficienty sú u chlapcov pri PL a SP subtestoch TSI (0,641**, resp. 0,469**). Tieto vzťahy môžu mať základ v rovnakom figurálnom materiáli. Vyšší koeficient s PL subtestom je asi spôsobený tým, že používa figurálny materiál v dvojrozmernom priestore ako test AÚ.

Abstraktná úvaha má vzťahy k tým subtestom TSI, ktoré merajú schop-

nosť uvažovať (IN, AN a NU subtesty TSI), ktoré používajú figurálny materiál a merajú priestorové vzťahy (PL a SP subtesty TSI), pričom vysvetlenie pre vzťah k EL subtestu sa zdá byť logické a pravdepodobné.

Rýchlosť a presnosť vnímania (RPV)

Test štruktúry inteligencie, ktorého subtesty majú krátke časové limity a väčšina subjektov ich neukončí, býva považovaný za tzv. rýchlostný test viac ako za test merajúci úroveň schopnosti (power test). Preto sme očakávali medzi jednotlivými subtestmi TSI a RPV významné korelácie. Tento predpoklad sa nepotvrdil. Jediná významná, ale veľmi nízka korelácia je u dievčat medzi RPV a NU subtestom TSI, kde $r = 0,291^*$ pri $N = 51$. Bolo by predčasné usudzovať, že TSI nie je rýchlostným testom. Nevieme, v akom pomere sú v teste RPV zastúpené zložky rýchlosti a presnosti.

Vo výskume sme nepoužili žiadny iný test rýchlosti alebo presnosti, a tak nemôžeme porovnaním určiť hodnotu testu RPV.

Chápanie mechanických vzťahov (CHMV)

Test obsahuje položky vyjadrujúce rôzne fyzikálne vzťahy.

Korelačná tabuľka CHMV s TSI

		Test štruktúry inteligencie							
		IN	EL	AN	GE	AR	NU	PL	SP
Chápanie mechanických vzťahov	chlapci							,438*	,413*
	N – 32								
dievčatá									
	N – 51	,355**		,268**			,269*	,562**	,515**

* – významnosť pri $p_{0,05}$, ** – významnosť pri $p_{0,01}$

Porovnanie korelácií CHMV so subtestmi TSI medzi chlapcami a dievčatami nás utvrdzuje v domnienke, že u chlapcov má toto tzv. „technické myslenie“ svoje vlastné miesto v štruktúre inteligencie, kým u dievčat je dopĺňované a kompenzované inými schopnosťami. Významné korelačné koeficienty medzi CHMV a IN, AN a NU subtestmi TSI u dievčat podporujú tento predpoklad.

Úlohy testu CHMV pozostávajú z obrázka a jednoducho verbalizovanej otázky. Je možné, že dievčatá pri riešení tohto testu vychádzali aj zo spôsobu formulovania otázky. Chlapci zasa pri riešení položiek vychádzali skôr z názorného obrázka. Mohlo by to vysvetliť korelácie CHMV s IN a AN subtestmi TSI u dievčat.

Vzťah, i keď malý, medzi CHMV a NU subtestom TSI u dievčat tiež potvrdzuje našu domnienku, najmä keď je u chlapcov nevýznamný.

Najvyššie vzťahy sa logicky zistili medzi CHMV a PL a SP subtestmi TSI. Problémy sú v položkách CHMV často založené na predstavení si fyzikálnej situácie v priestore a zvyčajne každý „technický“ problém obsahuje priestorovú zložku.

Autori TDS uvádzajú, že CHMV má u dievčat značne menšiu spoľahlivosť predikcií. Tento fakt môže byť spôsobený práve našimi domnienkami, ktoré sme vyslovili v tejto časti a na strane 42. Ak sú naše predpoklady správne, mali by sa potvrdiť aj pri nasledujúcom teste.

Korelačná tabuľka PV s TSI

			Test štruktúry inteligencie							
			IN	EL	AN	GE	AR	NU	PL	SP
Priestor, vzťahy	dievčatá	N – 32							,619**	,477**
	chlapci	N – 51						,403**	,545**	

Vzťahy medzi PV a subtestmi TSI sú u chlapcov významné iba s oboma testmi tretej časti PL a SP ($r = 0,619^{**}$ a $r = 0,471^{**}$). PL subtest TSI, ktorý je testom priestorových vzťahov v dvojdimenzionálnom priestore, má s PV u chlapcov vyšší korelačný koeficient, hoci tento obsahuje trojdimenzionálne problémy ako SP. Dva testy TDS batérie, ktoré najviac merajú schopnosť pochopiť vzťahy – Verbálna úvaha a Abstraktná úvaha – majú u chlapcov s PL subtestom TSI tiež vyššie korelačné koeficienty ako s SP subtestom. Naš test – Priestorové vzťahy – meria schopnosť predstaviť si vzťahy v priestore, a preto má bližší vzťah k PL, ktorý viac obsahuje vzťahy ako SP. Pri adaptačnom výskume sme si sami všimli a overili v diskusiách so študentmi, že títo väčšinou pristupovali k SP subtestu TSI analyticky (tento moment je aj v príručke TSI) a riešili ho na základe porovnávania plôch kociek skôr než na základe celkového predstavenia si kociek z rôznych smerov.

146

druhej časti TSI ($r = 0,403^{**}$). V tretej časti TSI sa tiež potvrdzuje náš predpoklad o PL a SP subtestoch — u dievčat je významná korelácia len medzi PV a PL subtestom ($0,545^{**}$).

Porovnanie Testov diferenciácie schopností s Progresívnymi maticami

Test Progresívne matice (PM) má dve hlavné charakteristiky: obsahovú — je sytý najmä g-faktorom a formálnu — používa figurálny materiál v dvojdimenzálnom priestore. S PM budú vo vzťahu testy, ktoré obsahujú obe tieto charakteristiky alebo aspoň jednu z nich.

Korelačná tabuľka TDS s PM

		Testy diferenciácie schopností						
		VÚ	NS	VÚ+NS	AÚ	RPV	CHMV	PV
Priemer. známka	chlapci							
	N — 32	,524**		,456**	,711**			
dievčatá								
	N — 51	,405**		349*	,660**	,324*	,402**	,458**

* — významnosť pri $p_{0,05}$, ** — významnosť pri $p_{0,01}$

Najvyšší korelačný koeficient je medzi AÚ a PM ($0,711^{**}$ a $0,660^{**}$), pretože test Abstraktnej úvahy je založený na oboch charakteristikách Progresívnych matic — obsahovej aj formálnej.

Druhá vysokovýznamná korelácia u oboch pohlaví je medzi VÚ a PM ($0,524^{**}$ a $0,405^{**}$). Po obsahovej stránke sa testy VÚ a AÚ v podstate nelíšia — sústreďujú sa na vzťahy, generalizovanie, ktoré sú hlavnou charakteristikou g-faktora. Rozdiel vo výške korelácií s PM je zapríčinený rozdielnou formou, ktorá sa pri teste AÚ zhoduje s formou položiek PM.

Testy Abstraktnej úvahy a Progresívnych matic majú mnoho rovnakých charakteristík. Oba sú postavené približne na tej istej psychologickú premennej, sú zhodné v použitom materiáli a ak by sme nebrali do úvahy SET a PM (ktorý väčšina ľudí normálnej intelektovej úrovne vyrieši celý správne), sú rovnaké aj v spôsobe riešenia — objaviť princípy, podľa ktorých sa menia figúry zľava — doprava v teste AÚ a zľava — doprava a zhora — dole v teste PM. Na vyriešenie väčšiny položiek Setov B, C, D a E testu PM postačí aj jeden smer a druhý má skôr funkciu kontroly správnosti odhalených princípov.

U oboch pohlaví významne koreluje s testom PM zložené skóre VÚ + NS. Test VÚ má vysokovýznamnú koreláciu s PM, test NS nekoreluje s PM významne.

Náš predpoklad, že dievčatá riešia „technické“ problémy iným spôsobom ako chlapci, potvrdzuje aj táto tabuľka korelácií s PM. Kým u dievčat

sú korelácie PM s CHMV a PV vysokovýznamné (0,402**, resp. 0,458**), u chlapcov sú významné. Zdá sa, že naša domnienka platí, keď sa preukázala jej správnosť z viacerých strán.

To, že test NS nekoreluje významne s PM, neprekvapuje, pretože NS obsahuje položky preučených výpočtových zručností, a nie položky matematického myslenia, ktoré by zrejme s PM korelovali významne.

Možno povedať, že testy VÚ a AÚ sa najviac približujú k meraniu psychologickej premennej, ktorú obsahujú PM. Vyššie korelácie testu AÚ sa dajú vysvetliť používaním rovnakého materiálu a rovnakým spôsobom riešenia. Z porovnania týchto dvoch testov s PM môžeme usudzovať, že sú najviac a približne rovnako sýtené g-faktorom.

Významné korelácie medzi CHMV, PV a PM u dievčat objasňujú skôr spôsob, akým riešia „technické“ problémy. To by znamenalo, že u dievčat sú testy CHMV a PV viac sýtené g-faktorom ako u chlapcov.

Porovnanie Testov diferenciácie schopností so školskými známkami

V tejto časti budeme postupovať tým spôsobom, že vždy porovnáme vzťahy jednotlivých známok s Testami diferenciácie schopností.

Priemerná známka z polročného vysvedčenia

Priemernú známku sme vypočítali zo všetkých známok polročného vysvedčenia, okrem známok z telesnej výchovy a chovania. Hodnota priemernej známky nie je pre všetky triedy tretieho ročníka rovnaká. Triedy podľa svojho zamerania menili vyučovanie niektorých predmetov (deskriptívna geometria, logika, filozofia, psychológia a iné). Do priemernej známky sme zahrnuli i tieto predmety, lebo sme potrebovali kritérium celkovej školskej úspešnosti.

Porovnanie TDS s priemernou školskou známkou

		Testy diferenciácie schopností						
		VÚ	NS	VÚ+NS	AÚ	RPV	CHMV	PV
dievčatá	N – 115	,453**	,418**	,510**	,280**	,251*	,220*	
	N – 137	,455**	,395**	,504**		,238**	,192*	

* – významnosť pri $p_{0,05}$, ** – významnosť pri $p_{0,01}$

S týmto kritériom najvyššie koreluje „miera školskej úspešnosti“ – VÚ + NS, keď jej korelácia u chlapcov je $r = 0,510^{**}$ a u dievčat $r = 0,504^{**}$.

Z tabuľky vidíme, že u oboch pohlaví sú s kritériom v najvyššom vzťahu dva testy: Verbálna úvaha ($r = 0,453^{**}$ a $r = 0,455^{**}$) a Numerická schopnosť ($r = 0,418^{**}$ a $r = 0,395^{**}$). Je logické, že zložené skóre z týchto testov vyššie koreluje s kritériom.

Nízky korelačný koeficient testu Abstraktná úvaha s kritériom u chlapcov (0,280) a nevýznamný u dievčiat dokazujú, že vyučovanie na stredných školách vyžaduje skôr verbálnu ako neverbálnu schopnosť myslenia.

Testy Rýchlosť a presnosť vnímania a Chápanie mechanických vzťahov majú ku kritériu malý vzťah. Faktor presnosti, ktorý škola vyžaduje, vysvetľuje vzťah RPV k priemernej známke.

Pri porovnaní vzťahov TDS a TSI ku kritériu priemernej školskej známky vidíme, že Testy diferenciácie schopností vykazujú v tomto ohľade vyšší vzťah a možno predpokladať, že by boli lepším prediktorom školskej úspešnosti ako Test štruktúry inteligencie. Korelačný koeficient vyjadrujúci tento vzťah kritéria s TSI je $r = 0,455^{**}$ (Amthauer, 1968, str. 14). „Miera školskej úspešnosti“ – VŮ + NS má s kritériom vyšší korelačný koeficient ako TSI a Verbálna úvaha rovnaký.

Na používanie pre predikciu školskej úspešnosti možno skôr odporučiť Testy diferenciácie schopností než Test štruktúry inteligencie.

Slovenský jazyk

Pri rozoberaní vzťahov testov batérie k rôznym vyučovacím predmetom musíme vychádzať z premennej, ktorú testy merajú a z obsahovej náplne predmetu.

Vyučovanie slovenského jazyka na našich školách je zamerané faktograficky na naučenie sa životopisných údajov o spisovateľoch, na poučkové znalosti gramatiky, na naučenie sa obsahov a rozborov diel z učebníc alebo z výkladov nadiktovaných učiteľom. Samostatná práca sa tu prejavuje málo, azda v niektorých písomných prácach.

Obsah predmetu dostatočne vysvetľuje pokles korelačných koeficientov, ktoré vyjadrujú vzťah medzi TDS a známkou zo slovenského jazyka. Testy batérie sú zamerané najmä na schopnosť myslenia a menej sú ovplyvňované vedomosťami.

Porovnanie TDS so slovenským jazykom

			Testy diferenciácie schopností					
			VŮ	NS	VŮ+NS	AŮ	RPV	CHMV
Slovenský jazyk	chlapci	N – 115	,388**	,340**	,437**	,284**	,195*	,208*
	dievčatá	N – 137	,359**	,288**	,388**		,246**	

* – významnosť pri $p_{0,05}$, ** – významnosť pri $p_{0,01}$

Zložené skóre – VÚ + NS má s týmto kritériom vyšší korelačný koeficient ako Verbálna úvaha (VÚ + NS má vyššie korelačné koeficienty ako NS a CHMV aj s matematikou a fyzikou).

Matematika

Tento predmet sa vyžadovanými procesmi myslenia najviac približuje k niektorým testom batérie. Matematika je systém založený na vzájomných vzťahoch matematických symbolov. Pretože väčšina testov batérie (okrem RPV) meria vzťahy v rôznych významových oblastiach, sú korelačné koeficienty medzi TDS a známku z matematiky väčšinou významné. Spôsob vyučovania matematiky u nás kladie dôraz aj na rýchlosť a presnosť výpočtovej práce. Z tohto dôvodu sú korelácie testu RPV so známku z matematiky najvyššími koreláciami uvedeného testu s kritériom známok.

Korelačné koeficienty zloženého skóre – VÚ + NS – s týmto kritériom sú u chlapcov ($r = 0,552^{**}$) i dievčat ($r = 0,538^{**}$) najvyššie zo všetkých vzťahov TDS ku kritériu známok.

Porovnanie TDS s matematikou

			Testy diferenciacie schopností					
			VÚ	NS	VÚ+NS	AÚ	RPV	CHMV
Matematika	chlapci	N – 115	,441**	,503**	,552**	,377**	,265**	,313**
	dievčatá	N – 137	,463**	,458**	,538**	,273**	,317**	,301**

* – významnosť pri $p_{0,05}$, ** – významnosť pri $p_{0,01}$

Korelačné koeficienty testu NS sú o niečo vyššie ako testu VÚ. Test NS je zhodný materiálom s predmetom matematika. Zdá sa ale, že vzťahy, s ktorými narába tento predmet, sú bližšie k vzťahom, ktoré meria VÚ. Test NS obsahuje veľa úloh preučených matematických zručností.

Okrem testu PV u dievčat sú všetky subtesty TDS vo vzťahu s týmto predmetom. Matematika zrejme pre úspešné zvládnutie najviac zo všetkých stredoškolských predmetov vyžaduje procesy myslenia.

Fyzika

Fyzika ako jeden z hlavných predmetov, ktoré sa vyučujú na stredných všeobecnovzdelávacích školách, je ďalším kritériom, s ktorým sme porovnávali testové skóre TDS.

Obsah tohto predmetu, vo forme ako sa vyučuje na stredných školách,

spočíva v učení sa fyzikálnym zákonitostiam, ktoré sú vyjadrené v matematických pojmoch a symboloch.

Korelačné koeficienty medzi známku z tohto predmetu a TDS sú nižšie ako v matematike, pretože fyzika ako predmet má v spôsobe vyučovania (okrem tried, ktoré sú špeciálne zamerané na štúdium fyziky) mnoho spoločných charakteristík so slovenským jazykom (faktografia, memorovanie naučenej látky atď.).

Porovnanie TDS s fyzikou

			Testy diferenciácie schopností					
			VÚ	NS	VÚ+NS	AÚ	RPV	CHMV
Fyzika	chlapci	N – 115	,351**	,367**	,420**	,312**		,252*
	dievčatá	N – 137	,413**	,409**	,480**	,302**		,242**

* – významnosť pri $p_{0,05}$, ** – významnosť pri $p_{0,01}$

Tak ako pri ostatných uvedených kritériách známk aj v tomto prípade je najvyšší korelačný koeficient medzi zloženým skóre – VÚ + NS a fyzikou (0,420** a 0,480**). Testy VÚ a NS sa u oboch pohlaví v korelačných koeficientoch s kritériom v podstate nelíšia.

Korelačné koeficienty testu CHMV so známku z fyziky (0,252* a 0,242**) potvrdzujú naše tvrdenie z opisu testov, kde pri teste CHMV uvádzame, že nie je dobrým prediktorom úspešnosti stredoškolského štúdia fyziky.

Test CHMV je zameraný na chápanie rôznych fyzikálnych princípov a nie na zvládnutie školskej látky naspamäť bez ohľadu na jej pochopenie. Z tohto dôvodu ani neprekvapujú nízke korelácie medzi testom CHMV a známku z fyziky.

Porovnanie Testov diferenciácie schopností s inými testmi a školskými známkami

Porovnania TDS so subtestmi TSI a PM splnili skôr ciele validity konštrukcie. Pomohli zistiť, či merajú oblasť správania a autormi určenú charakteristiku, pretože kritérií pre porovnania postupmi súbežnej validity je v príručkách pre TSI a PM málo.

Vzťahy k zvoleným testom, ktoré sú z testov schopností v školskom a profesionálnom poradenstve u nás najpoužívanjšie, ukázali, že TDS nie sú ich zbytočnou duplicitou.

Korelačné koeficienty vyjadrujúce vzťahy medzi TSI, PM a TDS nás utvrdili v tom, že testová batéria meria tie charakteristiky, ktoré sú uvedené pri opise testov.

Porovnanie TDS so školskými známkami spĺňa všetky podmienky sú-

Aritmetické priemery a štandardné odchýlky korelácií TDS s TSI

Chlapci		Test štruktúry inteligencie			
		1. subst.	2. subst.	3. subst.	4. subst.
Testy diferenciácie schopností	AŮ	AM(VŮ) = 30,1 ŠO = 5,31 AM(S ₁) = 12,0 ŠO = 2,82	AM(VŮ) = 30,1 ŠO = 5,31 AM(S ₂) = 11,4 ŠO = 2,44	AM(VŮ) = 31,8 ŠO = 5,35 AM(S ₃) = 11,3 ŠO = 3,54	
	NS			AM(NS) = 27,2 ŠO = 6,22 AM(S ₃) = 11,2 ŠO = 3,57	
	VŮ+NS	AM(ZS) = 56,0 ŠO = 10,1 AM(S ₁) = 12,0 ŠO = 2,82	AM(ZS) = 56,0 ŠO = 10,1 AM(S ₂) = 11,4 ŠO = 2,44	AM(ZS) = 58,9 ŠO = 9,58 AM(S ₁) = 11,2 ŠO = 3,57	
	VŮ	AM(AŮ) = 33,0 ŠO = 6,33 AM(S ₁) = 12,0 ŠO = 2,82	AM(AŮ) = 33,0 ŠO = 6,33 AM(S ₂) = 11,4 ŠO = 2,44		
	CHMV				
	PV				

ZS = zložené skóre – VŮ + NS

bežnej validity. Najlepším prediktorom úspešnosti štúdia na SVŠ je zložené skóre VŮ + NS a z jednotlivých testov batérie Verbálna úvaha a Numerická schopnosť.

Preskúšanie niektorých iných kombinácií testov alebo ich celkové zložené skóre môže priniesť zvýšenie korelačných koeficientov batérie s kritériom školských známok.

Korelačný koeficient vyjadrujúci vzťah medzi VŮ + NS a priemernou známkou je vyšší ako medzi celkovým skóre TSI a priemernou známkou. Korelácia tohto kritéria s testom Verbálna úvaha je taká istá ako s celkovým skóre TSI.

Možné použitie Testov diferenciácie schopností

Ukutočnené výskumy potvrdili, že TDS merajú aj v našich podmienkach tie premenné, pre ktoré sú určené autormi. Objasnili niektoré ich vzťahy k školským známkam, ale zatiaľ umožňujú iba nepresné určovanie

5. subst.	6. subst.	7. subst.	8. subst.
	AM(VÚ) = 33,2 ŠO = 6,78 AM(S ₆) = 13,8 ŠO = 3,66	AM(VÚ) = 32,6 ŠO = 5,24 AM(S ₇) = 12,4 ŠO = 3,80	AM(VÚ) = 32,6 ŠO = 5,24 AM(S ₈) = 11,2 ŠO = 3,45
AM(NS) = 28,1 ŠO = 4,35 AM(S ₅) = 10,0 ŠO = 2,83	AM(NS) = 31,8 ŠO = 4,35 AM(S ₆) = 13,8 ŠO = 3,66		AM(NS) = 28,1 ŠO = 4,95 AM(S ₈) = 11,1 ŠO = 3,48
AM(ZS) = 66,6 ŠO = 8,27 AM(S ₅) = 10,0 ŠO = 2,83	AM(ZS) = 65,0 ŠO = 8,76 AM(S ₆) = 13,8 ŠO = 3,06	AM(ZS) = 60,6 ŠO = 8,27 AM(S ₇) = 12,1 ŠO = 3,68	AM(ZS) = 60,6 ŠO = 8,27 AM(S ₈) = 11,1 ŠO = 3,48
	AM(AÚ) = 39,4 ŠO = 5,62 AM(S ₆) = 13,8 ŠO = 3,66	AM(AÚ) = 39,5 ŠO = 3,37 AM(S ₇) = 13,3 ŠO = 3,25	AM(AÚ) = 39,5 ŠO = 3,37 AM(S ₈) = 11,7 ŠO = 3,48
		AM(CHMV) = 52,6 ŠO = 6,34 AM(S ₇) = 12,4 ŠO = 3,80	AM(CHMV) = 52,6 ŠO = 6,34 AM(S ₈) = 11,2 ŠO = 3,45
		AM(PV) = 38,1 ŠO = 6,11 AM(S ₇) = 12,4 ŠO = 3,80	AM(PV) = 38,1 ŠO = 6,11 AM(S ₈) = 11,2 ŠO = 3,45

predikcií v školskom a profesionálnom poradenstve. Táto práca bude ďalšou etapou v adaptovaní TDS na našu populáciu.

Poznanie premenných, ktoré tieto testy merajú, umožňuje poznať štruktúru schopností u klienta a zatiaľ intuitívne a približne určiť možnosť jeho úspešnosti v štúdiu alebo povolani. Pri tomto nám môžu do značnej miery pomôcť početné koeficienty validity, ktoré sú uvedené v originálnej príručke.

Druhé využitie batérie je na výskumné účely rôzneho druhu.

Po prebratí doteraz spracovaného materiálu nášho adaptačného výskumu môžeme uzavrieť, že Testy diferenciacie schopností budú jedným zo zdrojov relevantných informácií, ktoré pomôžu poradcom a iným psychológom v ich práci.

Intersexuálne rozdiely v schopnostiach stredoškôľakov

Seriózný vedecký výskum tohto problému sa začal uskutočňovať až na začiatku 20. storočia a do dnešných dôb prerástol v jeden z najpodstatnejších v skúmaní skupinových diferencií. Príčiny, pre ktoré sa pozornosť ved-

Aritmetické priemery a štandardné odchýlky korelácií TDS a TSI

Diev- čatá		Test štruktúry inteligencie			
		1. subst.	2. subst.	3. subst.	4. subst.
Testy diferenciácie schopností:	VŮ	AM(VŮ) = 30,2 ŠO = 6,69 AM(S ₁) = 11,6 ŠO = 2,62	AM(VŮ) = 30,2 ŠO = 6,69 AM(S ₂) = 10,5 ŠO = 2,74	AM(VŮ) = 29,9 ŠO = 6,63 AM(S ₃) = 9,7 ŠO = 3,77	
	NS	AM(NS) = 24,0 ŠO = 5,39 AM(S ₁) = 11,6 ŠO = 2,62	AM(NS) = 24,0 ŠO = 5,39 AM(S ₂) = 10,5 ŠO = 2,74		
	VŮ+NS	AM(ZS) = 54,2 ŠO = 10,64 AM(S ₁) = 11,6 ŠO = 2,62	AM(ZS) = 54,2 ŠO = 10,64 AM(S ₂) = 10,5 ŠO = 2,74	AM(ZS) = 53,9 ŠO = 10,29 AM(S ₃) = 9,3 ŠO = 3,77	
	AŮ		AM(AŮ) = 33,1 ŠO = 6,77 AM(S ₂) = 10,6 ŠO = 2,65	AM(AŮ) = 33,3 ŠO = 6,47 AM(S ₃) = 9,3 ŠO = 3,73	AM(AŮ) = 33,1 ŠO = 6,77 AM(S ₄) = 12,9 ŠO = 3,75
	CHMV	AM (CHMV) = 39,9 ŠO = 8,40 AM(S ₁) = 11,6 ŠO = 2,62		AM (CHMV) = 39,4 ŠO = 8,45 AM(S ₃) = 9,3 ŠO = 3,77	
	PV				

ZS = zložené skóre – VŮ + NS

cov upriamila na najrozmanitejšie charakteristické črty mužov a žien, na ich porovnanie i zhodnotenie superiority pohlaví v oblasti intelektových výkonov, boli viaceré. Jednak to bola požiadavka riešiť poradenské problémy ľudí, ktorí zlyhali alebo boli neúspešní v intersexuálnych vzťahoch, otázky súvisiace so vzdelávaním i životnými a pracovnými podmienkami i snaha využiť účelne a ekonomicky prednosti osobitných črt mužov a žien v praktických spoločenských otázkach.

Aký obrovský rozmach nadobudlo skúmanie intersexuálnych problémov, dokazuje aj počet prác s touto tematikou. V roku 1910 Dr. Wooley uvádza počet 25 a z nich iba 10 je čisto psychologických, kým v správe C. C. Milesa z roku 1935 sa ich už uvádza 327. Mnohé z nich boli príspevkom do diskusie o menejcennosti žien v intelektových výkonoch.

Behavioristi a feministi priniesli svojimi teóriami a výskumami zvrat do takehoto tradičného riešenia problému. Behaviorálne štúdie predovšetkým tým, že pokladali všetky ľudské črty za „podmienené“ a že teda rozdiely medzi pohlaviami v jednotlivých črtách nepovažovali za vrodené, ale skôr za výsledok rozličných skúseností, príležitostí a vplyvov predstáv každej

5. subst.	6. subst.	7. subst.	8. subst.
	AM(VÚ) = 27,3 ŠO = 5,96 AM(S ₆) = 8,7 ŠO = 3,75		
AM(NS) = 25,3 ŠO = 4,68 AM(S ₂) = 7,5 ŠO = 2,87	AM(NS) = 21,9 ŠO = 5,31 AM(S ₆) = 8,7 ŠO = 3,75		
	AM(ZS) = 49,3 ŠO = 9,10 AM(S ₆) = 8,7 ŠO = 3,75		
	AM(AÚ) = 31,1 ŠO = 8,33 AM(S ₆) = 8,8 ŠO = 3,76		
	AM(CHMV) = 37,8 ŠO = 7,45 AM(S ₆) = 8,7 ŠO = 3,73	AM(CHMV) = 37,8 ŠO = 7,62 AM(S ₇) = 10,3 ŠO = 4,34	AM(CHMV) = 37,8 ŠO = 7,62 AM(S ₈) = 9,0 ŠO = 2,86
	AM(PV) = 31,8 ŠO = 9,25 AM(S ₆) = 8,7 ŠO = 3,73	AM(PV) = 32,4 ŠO = 8,62 AM(S ₇) = 10,3 ŠO = 4,34	

ZS – zložené skóre – VÚ + NS

kultúry o úlohe muža a úlohe ženy. Feministi zase dokázali, že konvenčný názor o slabosti a inferiorite ženského pohlavia nie je správny a že žena je zdravší a schopnejší fyzický mechanizmus ako muž. Ich argumenty boli postavené na seriózných výskumoch. Zistili napr., že muži sú od počatia až do konca života menej odolní a ľahšie umierajú pod vplyvom nepriaznivých podmienok. Štatistické prehľady dokazujú, že medzi deťmi, ktoré sa narodili mŕtve alebo umreli počas vnútromaternicového vývinu, je väčšie percento jedincov mužského pohlavia. Tento fakt vysvetľuje Dr. Antonio Ciocco z US Public Health Service vplyvmi genetických a konštitucionálnych faktorov. Rozdiely v schopnostiach mužov a žien sú podľa názorov feministov tiež malé a tie, ktoré jestvujú, sú podmienené skôr sociologickými ako biologickými príčinami.

Výskumy intersexuálnych diferencií sa od roku 1930 zamerali predovšetkým na skúmanie motivačných a osobnostných charakteristík každého z pohlaví. Vo výskumoch záujmov, schopností, emocionálnych potrieb a pod. však nebolo zámerom vedcov dokázať, že ženy sa vyrovnávajú mužom, ale odhaliť špecifické črty mužov a žien v týchto charakteristikách. Od

ARITMETICKÉ PRIEMERY A ŠTANDARDNÉ ODCHÝLKY KORELACIÍ TOS a PM

Chlapci	Testy diferenciácie schopností						
	VŮ	NS	VŮ+NS	AŮ	RP	CHMV	PV
Progresívne matice	AM(VŮ)	= 34,6	AM(VŮ+NS)	= 65,3	AM(AŮ)	= 38,0	
	ŠO	= 5,97	ŠO	= 8,86	ŠO	= 6,36	
	AM(PM)	= 51,0	AM(PM)	= 51,0	AM(PM)	= 51,3	
	ŠO	= 4,60	ŠO	= 4,60	ŠO	= 4,67	

Dievčatá	Testy diferenciácie schopnosti						
	VŮ	NS	VŮ+NS	AŮ	RP	CHMV	PV
Progresívne matice	AM (VŮ) = 30,7		AM (VŮ+NS) = 56,5	AM (AŮ) = 34,8	AM (RP) = 62,8	AM (CHMV) = 42,1	AM (PV) = 35,7
	ŠO = 7,23		ŠO = 10,89	ŠO = 8,16	ŠO = 9,84	ŠO = 7,65	ŠO = 8,52
	AM (PM) = 46,1		AM (PM) = 45,8	AM (PM) = 45,0	AM (PM) = 46,1	AM (PM) = 46,1	AM (PM) = 46,1
	ŠO = 8,59		ŠO = 8,49	ŠO = 9,91	ŠO = 8,70	ŠO = 8,59	ŠO = 8,59

roku 1950 sa pozornosť diferenciálnych psychológov upriamila na vývinové procesy, prostredníctvom ktorých sa formujú charakteristické mužské a ženské vzorky reakcií, ústrednými problémami sa stávajú sociologické otázky sexuálnych rolí, problémy identifikácie, korelácie osobnostných črt s vonkajšími charakteristikami i otázky, ktoré vyplynuli zo zistenia, že spôsob, akým sa jednotlivé črty mužov a žien spájajú, je celkom odlišný.

Rozdiely v jednotlivých schopnostiach

Pri porovnaní výsledkov väčšiny intelligenčných testov, ktoré sa bežne používajú, dochádzame k záveru, že intersexuálne rozdiely nie sú významné. Tento fakt je však spôsobený tým, že už pri samotnej konštrukcii testov sa snažia autori tieto diferencie eliminovať. Prof. Quin Mc Nemar zo Stanfordskej univerzity o tomto probléme, s ktorým sa stretol pri revízii Binetovej škály, píše: „Ten, kto bude konštruovať test intelektovej kapacity, má dve možnosti, ako sa vyrovnáť s problémom intersexuálnych diferencií:

1. Môže predpokladať, že všetky intersexuálne rozdiely, ktoré poskytujú jeho testové položky, sú rozložené rovnomerne okolo ukazovateľa sexuálnych diferencií vo vrodených schopnostiach. V tomto prípade, ak celkové skóre batérie ukazuje významné diskrepancie, pre sexuálne skupiny sú nevyhnutné osobitné normy.

2. Môže však stavať i na hypotéze, že veľké intersexuálne rozdiely v dosiahnutých výsledkoch na položkách binetovského typu možno vysvetliť ako odraz intersexuálnych rozdielov v skúsenosti alebo vzdelávaní. V miere, v akej je presvedčený o tom, že tento predpoklad je validný, bude eliminovať z batérie tie testové položky, v ktorých sa prejavujú veľké intersexuálne rozdiely a takto sa môže zaobísť bez oddelených noriem“. (A. Scheinfeld: *Women and Men*, 1944, Harcourt, Brace and Company, New York).

Z ontogenetického hľadiska štúdie dokumentujú, že dievčatá sú lepšie v testoch všeobecnej inteligencie v predškolskom veku a chlapci na strednej škole. Druhú z týchto skutočností pripisuje Eleanor E. Maccoby o v á domnienke, že chlapci sú na strednej škole oveľa diferencovanejšou skupinou ako dievčatá.

Dalej sa budeme zaoberať otázkou, ako sa prejavujú intersexuálne relácie v jednotlivých schopnostiach, ktoré merajú testy schopností, alebo ktoré sú obsahom jednotlivých subtestov intelligenčných testov.

Verbálna schopnosť. Z vývinových štúdií je zrejmé, že dievčatá vyslovujú prvé slová skôr, artikulujú jasnejšie, sú pohotovejšie, majú bohatší slovník, hovoria plynulejšie a používajú dlhšie vety. Táto superiorita žien sa v niektorých aspektoch verbálnej schopnosti udržiava i počas školskej dochádzky na základnej, strednej, ba aj vysokej škole.

Treba však poznamenať, že lepšie výsledky žien sa týkajú tých testov, ktoré merajú skôr slovnú pohotovosť (teda tú intelektovú schopnosť, ktorú Thurstone označil *W* a charakterizoval ako rýchlosť narábania s jednotlivými izolovanými slovami). Dokázal to H o b s o n o v výskum z roku

1947, ktorého výsledky ukázali, že kým výkon dievčat vo W zložke Primary Mental Abilities Battery (PMA) bol signifikantne vyšší, vo V zložke — v položkách zameraných skôr na chápanie slov, sa prejavila prevaha chlapcov. Z novších výskumov prišli k podobnému záveru Herzberg a Lepkin (1954), skúmali 16 — 17 — 18 ročných študentov. Aj tu boli výsledky dievčat signifikantne lepšie v slovnej pohotovosti. Pokiaľ ide o šírku slovníka, je zaujímavé, že nie je významný rozdiel v prospech žien, ako to dokázali výsledky výskumu W. W. Clarka z roku 1959 s Reading Vocabulary testom.

Numerická schopnosť. Pri sledovaní ontogenetického vývinu tejto schopnosti zisťujeme, že dievčatá sa naučia počítať skôr. Počas rokov školskej dochádzky niet však konzistentných rozdielov, pokiaľ ide o jednoduché aritmetické výpočty. Prevaha mužov sa prejavuje v testoch, ktoré vyžadujú matematické myslenie a v riešení problémových úloh s číslami.

V štúdií Hobsona a vo výskume Havighursta a Breeza, ktoré sa uskutočnili v roku 1947 na nižších stredných školách, sa neprejavili intersexuálne rozdiely, pokiaľ išlo o Thurstonov N faktor — čiže schopnosť manipulovať s číslami. Presvedčivo však chlapci excelujú v aritmetickej úvahe už na strednej škole a tieto rozdiely sa udržuju na vysokej škole, aj u dospelých. V longitudinálnej štúdií Haana sa zistilo urýchlenie vývoja aritmetickej schopnosti u mužov oproti vývinu tejto schopnosti u žien v čase skorej dospelosti.

Priestorová a mechanická schopnosť. Je to dvojica schopností, v ktorých sú rozdiely medzi chlapcami a dievčatami najkonzistentnejšie. Z priestorových úloh sa to týka tak problémov bludiskového typu, ako aj myšlienkového narábania s objektmi v priestore. Superioritu chlapcov udáva výskum Wesmana, ktorý pracoval s 15 ročnými subjektmi a testom Priestorových vzťahov z batérie Testov diferenciácie schopností; z novších výskumov práce Herzberga a Lepkina z roku 1954 na subjektoch 16 až 18 ročných a Trumbullova práca z roku 1953 u stredoškôľakov a vysokoškôľakov, pričom materiálom oboch výskumov bola priestorová sekcia testu PMA, takisto ako výskum kolektívu psychológov pod vedením Bennetta na stredných školách s priestorovým materiálom Testov diferenciácie schopností.

Pokiaľ ide o mechanickú schopnosť, najrozsiahlejší výskum uskutočnil Bennett s vlastným testom (Mechanical Comprehension Test) v spolupráci s Cruishakom. Zistili, že ani v jednej zo 60 úloh testu nedosahujú ženy lepšie výsledky ako muži. Podobný typ položiek použil neskôr Bennett pri konštrukcii testu Chápanie mechanických vzťahov v Testoch diferenciácie schopností.

Schopnosť rýchlej a presnej percepcie. Všetky výskumy zaoberajúce sa skúmaním tejto schopnosti uvádzajú signifikantnú superioritu žien. V sumarizujúcej štúdií Schneidlera a Patersona z roku 1942, ktorá spracúva výsledky z viacerých prameňov, sa uvádza, že vo všetkých vzdelanostných a vekových skupinách dosahuje iba 20 % mužov priemery žien. Z ďalších prác dochádzajú k podobnému výsledku Wesman (1949), ktorý pracoval s 15 ročnými a McGuire na základe výskumu 12—14 ročných, pričom oba výskumy sa uskutočnili s príslušným testom TDS.

Riešenie problémových úloh. Globálnou štúdiou, ktorá sa zaoberá inter-

sexuálnymi diferenciami pri riešení problémových úloh vo všeobecnosti, naznačil S w e e n e y v roku 1953, že muži sú signifikantne superiorní pri riešení takých problémov, ktoré vyžadujú reštrukturalizáciu, to znamená v takých typoch úloh, kde musí subjekt zavrhnúť vytvorený systém organizácie faktov a musí skúšať nové prístupy. Dokázal to dokonca u skupín vysokoškolákov, mužov a žien zrovnocenných vo všeobecnej inteligencii, verbálnej schopnosti, matematickej schopnosti, relevantných vedomostiach atď. Aj D. W. T a y l o r na sympóziu o sexuálnych diferenciách v Berkeley v Kalifornii v roku 1954 poznamenáva, že rozdiely sú predovšetkým v prístupoch k riešeniu problémov a že sú prístupné výcviku.

Hypotetické kauzálne faktory intersexuálnych rozdielov

Z výskumov, ktoré konštatovali intersexuálne rozdiely v schopnostiach, logicky vyplývajú úvahy o hypotetických kauzálnych faktoroch, ktoré v týchto rozdieloch hrajú úlohu.

Eleonor E. M a c c o b y o v á sa zamýšľa nad týmito faktmi a konštatuje:

1. Je mnoho aspektov intelektových výkonov, v ktorých sa pohlavia v dosiahnutom priemernom skóre konzistencie líšia.
2. Či už je, alebo nie je rozdiel v priemerných výsledkoch v danej úlohe, jestvujú niektoré podstatné sexuálne rozdiely v interkoreláciách medzi intelektovými výkonmi a inými charakteristikami individua alebo jeho prostredia (E. E. M a c c o b y: The Development of Sex Differences, Stanford University Press, Stanford, California 1966).

Časť úvah, ktoré sa snažili vysvetliť intersexuálne rozdiely v schopnostiach, vychádzali z vývinových rozdielov medzi chlapcami a dievčatami. Evidentné dôkazy o skoršom fyzickom dospievaní dievčat majú iste vzťah i k rozdielom vo vývine schopností, keďže ťažko predpokladať, že by sa nejaká schopnosť plne vyvinula bez toho, aby bola kompletizovaná relevantná fyzická štruktúra. V súvislosti so skorším dospievaním dosahujú teda dievčatá skôr i optimum rozvoja jednotlivých schopností. Niet však dôkazov o tom, že by involučné procesy u žien začínali skôr, i keď sa to vzhľadom na rýchlejší proces maturácie zdá možné. Stojí proti tomu i fakt dlhšieho priemerného veku žien.

Rozdiely vo vývine schopností u každého pohlavia sa odzrkadľujú i v testoch inteligencie aj napriek snahe intersexuálne rozdiely v týchto testoch eliminovať. Výkony chlapcov a dievčat sú podobné na začiatku a v stredných rokoch školskej dochádzky, no superiorita chlapcov v niektorých testoch na strednej škole je už evidentná. Na základe vývinových rozdielov možno však iba ťažko vysvetliť, prečo sa muži a ženy líšia v niektorých schopnostiach viac, v iných menej.

Iná skupina úvah sa rozvíja na základe poznatku, že muži i ženy sa začínajú veľmi skoro zaujímať o oblasti, ktoré súvisia so spoločensky anticipovanou aktuálnou alebo perspektívnou úlohou, a preto majú v týchto oblastiach i viac skúseností. R a d e l i f f (1956) zistil, že medzi mužmi a ženami s titulom doktora filozofie, ktorí sa zaoberajú vedeckou činnosťou,

je v počte vedeckých prác výrazný rozdiel v prospech mužov. Pritom skupiny mužov i žien obsahovali rovnako schopných jednotlivcov a táto disproporcia sa prejavila tak u žien slobodných, ako aj vydatých. Autor výskumu predpokladá, že ženy sú handicapované sexuálnou úlohou, ktorá bola stanovená v skoršom veku ich života. Hoci toto vysvetlenie je zaujímavé a zdá sa dostatočne logicky odôvodneným na celú oblasť intersexuálnych rozdielov, v schopnostiach ho možno aplikovať iba s výhradami. Predpoklad, že dieťa alebo aj dospelý považuje práve tie oblasti schopností, v ktorých sa prejavili najväčšie intersexuálne rozdiely, za špecifické z hľadiska svojej sexuálnej úlohy, zdá sa dosť pochybným. Takisto ťažko nájsť vzťah stabilného rozdielu, napr. v priestorových schopnostiach k úlohe jedného alebo druhého pohlavia.

Dalšie vysvetlenie vychádza z predpokladu, že chlapci a dievčatá majú rozdielne možnosti učiť sa jednotlivým zručnostiam alebo všeobecne rozvíjať svoje schopnosti. Týmto spôsobom možno interpretovať napr. všeobecnú superioritu dievčat vo sfére verbálnych schopností najmä v mladšom veku: je zrejme, že na celý komplex verbálnych schopností vplýva kontakt s dospelými, predovšetkým s rodičmi. Ak predpokladáme, že chlapci sú samostatnejší, trávajú viac času s rovesníkmi a mimo domu ako dievčatá, možno superioritu dievčat vysvetliť väčším a intenzívnejším stykom s matkou. Chlapci potom dobiehajú dievčatá v niektorých zložkách verbálnych schopností na začiatku školskej dochádzky, keď na nich z tejto stránky vplýva učiteľ. Rovnako však musíme pripustiť možnosť, že keďže dievčatá dospievajú skôr, môžu mať viac slobody a tráviť viac času bez dozoru dospelých, najmä keď o týchto skutočnostiach chýbajú výskumné dôkazy. Príklad s verbálnymi schopnosťami nevysvetľuje, prečo sa chlapci v prvých rokoch školskej dochádzky vyrovnávajú dievčatám v chápaní prečítaného materiálu, no zostávajú za nimi i naďalej v skúškach slovnej pohotovosti, v gramatike i pravopise.

Problematický je i predpoklad, že lepšie výkony chlapcov v úlohách, ktoré vyžadujú priestorové alebo perцепčno-analytické schopnosti sú spôsobené tým, že poznávajú svoje prostredie v skoršom veku a majú viac príležitostí manipulovať s objektmi. Rozdiel je totiž evidentný, najmä pokiaľ ide o druh manipulovaných predmetov, ktoré sú pre každé pohlavie špecifické (napr. v materskej škole hry s bábikami u dievčat, so stavebnicami a mechanickými hračkami u chlapcov), z čoho však nemožno vyvodzovať dôkazy pre rozdiely v priestorovej schopnosti.

Carlsmith (1964) predpokladá, že príčinu intersexuálnych rozdielov treba hľadať v identifikácii dieťaťa s rodičom rovnakého pohlavia. D. B. Lynn analyzuje vo svojom teoretickom článku proces identifikácie so sexuálnou úlohou u chlapcov a u dievčat. Vychádza z predpokladu, že odlišné charakteristiky, ktoré sa objavujú u dievčat a u chlapcov, sú výsledkom rozličného správania sa, ktoré vyžaduje identifikácia muža a ženy so sexuálnou úlohou. Nazdáva sa, že už samotný proces učenia sa sexuálnej úlohy sa u muža uskutočňuje odlišne od identifikácie ženy. Dievča sa učí svoju úlohu na základe osobného styku a imitácie osôb rovnakého pohlavia. Chlapec zase definovaním úspechu a neúspechu, reštrukturalizáciou poľa a abstrakciou princípov. Z týchto teoretických predpokladov odvodzuje Lynn nasledujúce hypotézy:

1. Afilácia u žien je väčšia ako u mužov.
2. Ženy sú závislejšie od vonkajších kontextov a nepružnejšie pri zmene status quo.
3. Muži prevyšujú ženy v riešení problémov.
4. Muži sa väčšmi riadia internalizovanými morálnymi kritériami.
5. Ženy sú vnímavejšie na hodnotenie iných ako muži.

Proti identifikačnej hypotéze však možno znova postaviť vážne výhrady: sexuálne diferencie v niektorých schopnostiach (napr. vo verbálnej) objavujú sa oveľa skôr, ako je dieťa vôbec schopné diferencovať, ktorý z rodičov je rovnakého pohlavia. So vzrastajúcim vekom klesá sexuálna diferenciácia vo verbálnej schopnosti, hoci identifikácia a diferenciálne modelovanie vzrastá. Konzistentné rozdiely v prospech mužov v numerickej schopnosti sa zase objavujú až v adolescencii, teda dlhý čas potom ako dieťa začína preferovať modely rovnakého pohlavia.

Ďalšia skupina výhrad proti tejto hypotéze sa týka komunikatívnosti jednotlivých schopností. Stačí uviesť len príklad priestorovej schopnosti, ktorá je čo do intersexuálnych rozdielov najstabilnejšia, hoci iba malá časť priestorového myslenia je od rodičov k deťom komunikovateľná.

Teórie ďalšej skupiny vychádzajú z rozdielov v osobnostných črtách sexuálnych skupín. Witkin napríklad zistil väčšiu nezávislosť a aktivitu u chlapcov, u dievčat je zase zrejma konformita a tendencia k pasivite. Možno tu síce diskutovať o vrozenosti týchto črt alebo predpokladať, že sú výsledkom sociálneho učenia spoločensky požadovaných sexuálnych úloh, v každom prípade však možno uvažovať o tom, že tieto rozdiely majú vzťah k intelektovému vývinu oboch pohlaví.

Prehľad hypotéz a teórií, ktoré sa snažia vysvetliť intersexuálne rozdiely v schopnostiach, naznačujú, že nejestvuje ucelená teória, ktorá by sa dala aplikovať na všetky aspekty, ani toho komplexu schopností, ktoré sú doteraz známe a na meranie ktorých jestvujú adekvátne metódy. Možno predpokladať, že pôsobenie jednotlivých kauzálnych faktorov je rozdielne u rozličných schopností.

Intersexuálne rozdiely v schopnostiach bratislavských stredoškôľakov

V komparatívnej štúdii skúmajúcej intersexuálne rozdiely sme sa zamerali na tri okruhy problémov:

I. Intersexuálne rozdiely v celom súbore stredoškôľakov, ktorí absolvovali formu L Testov diferenciácie schopností (TDS).

II. Rozdiely medzi skupinami podľa vzdelania rodičov u chlapcov a dievčat.

II. Rozdiely medzi skupinami vytvorenými podľa vzdelania rodičov u chlapcov a dievčat.

I. V 1. ročníku sme porovnávali výsledky 167 chlapcov a 226 dievčat. Studentove *t* — testy, ktoré sme použili na zistenie intersexuálnych rozdielov, ukázali vysokú významnosť rozdielov v piatich testoch batérie v prospech chlapcov. V teste Verbálnej úvahy (VÚ), v teste Numerickej schopnosti (NS), v Abstraktnej úvahe (AÚ), v Priestorových

vzťahoch (PV) a v teste Chápania mechanických vzťahov (CHMV). Priemer dievčat v teste Rýchlosti a presnosti vnímania (RPV) bol síce vyšší, ale nelíšil sa významne od priemeru chlapcov (pozri tab. 1, str. 168).

V roku 1949 uskutočnil podobné skúmanie na základe TDS W e s m a n u študentov 10. triedy strednej školy s takýmito výsledkami: superiorita dievčat sa prejavila v teste RPV. V teste AÚ zistil o niečo lepší priemer chlapcov, no nie štatisticky významne; v testoch PV a CHMV sú významné diferencie v prospech chlapcov. Výsledky testov VÚ a NS neukázali rozdiely v prospech žiadnej zo sexuálnych skupín.

V našom výskume sme použili v druhom ročníku na porovnanie výsledky 179 chlapcov a 131 dievčat. Oproti výsledkom v prvom ročníku sú tu rozdiely významné v testoch VÚ ($t = 1,949$) a NS ($t = 1,649$). V teste AÚ je diferencia v prospech chlapcov nevýznamná ($t = 0,914$). Test Rýchlosti a presnosti vnímania ukazuje nevýznamné rozdiely v prospech dievčat ($t = 1,622$).

V 3. ročníku, kde sme použili na porovnanie najmenšie vzorky (50 chlapcov a 65 dievčat), výsledky sa podobali výsledkom dosiahnutým v 1. ročníku. V teste VÚ a NS významné rozdiely v prospech chlapcov ($t = 2,517$ a $t = 2,120$). Vysoká významnosť rozdielov sa ukázala v testoch CHMV ($t = 7,061$) a PV ($t = 2,721$). V teste AÚ nie je rozdiel významný ($t = 1,726$) a v teste RPV sa objavil významný rozdiel v prospech skupiny dievčat ($t = 2,126$).

Diskusia

Vysoká superiorita chlapcov v prvom ročníku a významný rozdiel oproti dievčatám v treťom ročníku v teste VÚ sa vzhľadom na druh položiek, aký sa v ňom využíva, zdá pochopiteľný. Aj výsledky iných výskumov zameraných na sféru verbálnych schopností svedčia o tom, že chlapci sú lepší ako dievčatá, pokiaľ ide o rozumovú úvahu na základe slovného materiálu. V teste VÚ TDS ide skôr o uplatnenie tej zložky verbálnej schopnosti, ktorú T h u r s t o n e označil V, teda o pochopenie významu slov, a na základe úvahy vybrania takej dvojice, aby bola rovnosť analógie splnená. Pri podávaní testov sa ukázalo, že dievčatá pristupujú k materiálu povrchnejšie, nesnažia sa hlbšie analyzovať vzťahy medzi dvojicami slov a azda aj preto sú ich výkony v teste nižšie. Pokiaľ ide o druh slov, ktorý sa v položkách používa, autori zachovali dostatočnú rozmanitosť slov, pričom nepoužili také slová, ktoré by dievčatá handicapovali vzhľadom na intersexuálne rozdiely v záujmoch; podobné podmienky sme sa snažili zachovať aj pri novovytvorených položkách, ktoré nahradili niektoré také, v ktorých boli nezvyčajné a málo používané, prípadne špecifické pojmy americkej kultúry. Pri porovnaní jednotlivých ročníkov sa disproporcie nezdajú vážnymi.

Test NS poskytuje z hľadiska porovnania ročníkov podobný obraz. Materiálom jednotlivých položiek sú na prvý pohľad jednoduché matematické úkony. Ťažko však zaradiť tento test medzi také skúšky, ktoré vyžadujú iba jednoduchú manipuláciu s číslami. Problémy sú tiež postavené tak, že vyžadujú na jednej strane školské znalosti matematických zákonitostí pri operáciách s číslami, no aj určitú vynaliezavosť ako v minimál-

nom čase poznanie týchto zákonitostí uplatniť pri výbere jednej z piatich možností, ktorá je správnym riešením. Uplatnia sa tu teda aj kombinačné a logické predpoklady pri práci s numerickým materiálom, čím by sa dala vysvetliť evidentná prevaha chlapcov. Okrem toho sa dievčatá snažili riešiť úlohy bez toho, aby uvažovali ako uplatniť vedomosti z matematiky pri výbere správnej odpovede, a pri takomto postupe stáli vlastne pred nimi úlohy značne časovo náročné. To sa prejavilo potom v tom, že skóre dievčat klesalo skôr na základe malého počtu vôbec vyriešených položiek ako na základe počtu položiek vyriešených chybné.

Skúmaním intersexuálnych rozdielov v testoch, ktoré sa označujú termínom abstraktné uvažovanie (abstract reasoning), neprinášajú stabilné dôkazy o superiorite žiadnej zo sexuálnych skupín. S TDS pracoval v tomto smere iba Wesman, ktorý nezistil významné rozdiely. Na základe vlastnej skúšky, ktorú postavil najmä na dedukcii, Kostick zistil v roku 1954 superioritu 15–17 ročných chlapcov. Výskumy Herzberga a Lepkina z roku 1954 s PMA uvádzajú superioritu 17 ročných dievčat, no v skupine 16 a 18 ročných nenachádzajú významné rozdiely, podobne ako Trumbull, ktorý s tou istou batériou vyšetroval v roku 1953 žiakov stredných škôl.

Vo výsledkoch nášho výskumu je zaujímavá evidentná prevaha chlapcov v prvom ročníku. Najnižšia hodnota tu 17 ročných (2. ročník) azda korešponduje so zistením Herzberga a Lepkina. Výsledky v 3. ročníku zase potvrdzujú výsledky Wesmana.

Testy PV a CHMV ukazujú najstabilnejšie a najvýraznejšie rozdiely medzi sexuálnymi skupinami, čo súhlasí s výsledkami všetkých autorov, ktorí sa venovali skúmaniu týchto schopností z hľadiska intersexuálnych diferencií. Zaujímavé je, že i pri zachovaní vysokej významnosti hodnota t od prvého po tretí ročník pre oba z týchto testov klesá. (Pri teste CHMV v druhom ročníku $t = 11,728$ a v treťom $t = 7,061$. Pri teste PV v druhom ročníku $t = 3,753$ a v treťom ročníku $t = 2,721$.)

Aj keď priemery dievčat v teste RPV sú vyššie vo všetkých troch vekových kategóriách, významný rozdiel (a to tiež len pri pravdepodobnosti 0,05) sa prejavil iba v skupine 18 ročných. Testový materiál, ktorý používa kombinácie čísel a písmen, teda druh položiek, ktorý je v každej civilizovanej kultúre dostatočne bežný, nemôže vysvetliť túto disproporciu v porovnaní so stabilnou prevahou dievčat vo všetkých výskumoch, ktoré pracovali s podobnými testami. Hypotetickým vysvetlením by azda mohol byť celkový prístup dievčat k testom, ktorý sa zdal menej sústredeným a nepozornejším, čo sa azda prejavilo aj v teste RPV, kde rozdiely v prospech dievčat markantne nevystúpili.

Osobitnú zmienku si zaslúžia zistené rozdiely v zloženom skóre testov VÚ + NS, ktoré sa podľa skúseností autorov batérie považujú za najspohľadlivejší prediktor školskej úspešnosti. Autori testov zároveň uvádzajú, že výsledky inteligenčných testov najvyššie korelujú práve s týmto zloženým skóre a že aj korelácie so známkami sú práve tu najvyššie. Naše výsledky ukazujú vysokú významnosť rozdielov v prospech chlapcov vo všetkých troch ročníkoch (v 2 ročníku $t = 2,135$, v 3 ročníku $t = 2,675$), pričom je v tejto súvislosti zaujímavé, že rozdiel medzi priemerom známok chlapcov a dievčat v prvom ročníku nie je významný:

Chlapci	AM = 2,56;	sigma = 0,707;	N = 167
Dievčatá	AM = 3,32;	sigma = 1,315;	N = 226
	t = 0,750		

II. Pre potreby ďalších dvoch problémových okruhov, ktorými sa náš výskum zaoberá, rozdelili sme celý súbor chlapcov a celý súbor dievčat na tri skupiny podľa vzdelania matky a na tri skupiny podľa vzdelania otca. Každá skupina predstavovala jednu kategóriu maximálne dosiahnutého školského vzdelania: základné vzdelanie v prvej, stredoškolské s maturitou v druhej a vysokoškolské v tretej kategórii. Zaujímalo nás, či budú rozdiely medzi výsledkami študentov v schopnostných testoch medzi jednotlivými kategóriami, či sa prejaví vplyv vzdelania každého z rodičov rovnako a či budú diferencie vo vplyve vzdelania rodičov na výkony stredoškolákov v schopnostných testoch u chlapcov a dievčat. Z podobného aspektu sme zároveň analyzovali rozdiely medzi jednotlivými kategóriami v priemernej školskej známke, ktorá je aritmetickým priemerom známok zo všetkých predmetov okrem známky z chovania a telesnej výchovy. Podľa očakávania sa najsúvislejší trend vo významných výsledkoch Studentovho t-testu (na základe ktorého sme kategórie porovnávali) prejavil medzi kategóriami I. a III. (otcov a matiek so základným a vysokoškolským vzdelaním). Pritom bol vplyv rozdielov vo vzdelaní otca u oboch pohlaví menší ako vplyv vzdelania matky. Vplyv vzdelania každého z rodičov sa prejavil markantnejšie u dievčat ako u chlapcov. Ak analyzujeme rozdiely podľa jednotlivých ročníkov, je zaujímavé, že najucelenejší obraz o rozdieloch vo výkonoch v schopnostných testoch sa prejavuje v prvom ročníku, a to u dievčat rozdelených podľa vzdelania matky. (Pozri tabuľku II.) Ak postupujeme podľa výsledkov jednotlivých testov, sú rozdiely najstabilnejšie znovu v zloženom skóre VÚ a NS, ktoré ukazujú významné rozdiely v kategóriách vzdelania otca v 2. (t = 2,01) a v 3. ročníku (t = 2,36) a v kategóriách vzdelania matky vo všetkých troch ročníkoch. V 1. ročníku t = 2,03, v 2. ročníku t = 3,89 a v 3. ročníku t = 2,28. V porovnaní kategórií dievčat, ktorých otcovia majú základné a vysokoškolské vzdelanie, je okrem toho zaujímavý rozdiel v teste CHMV. V 1. ročníku t = 2,14, v 2. ročníku t = 1,96 a v 3. ročníku t = 2,03, v kategóriách podľa vzdelania matky u dievčat v teste VÚ v 1. ročníku t = 2,50 a v 2. ročníku t = 3,16, v teste NS v 2. ročníku t = 3,14 a v 3. ročníku t = 2,67. Rozdiely v priemernej školskej známke sú u chlapcov významné len v 3. ročníku medzi kategóriami podľa vzdelania otca, kým u dievčat sú rozdiely významné v 1. ročníku podľa vzdelania otca (t = 2,04) a v 3. ročníku podľa vzdelania matky. Vysoká významnosť rozdielu je u dievčat v 2. a 3. ročníku medzi kategóriami I. a III. podľa vzdelania otca (t = 3,09 a t = 3,82) a v prvom a druhom ročníku podľa vzdelania matky (t = 2,58 a t = 3,14).

Diskusia

Pri interpretácii uvedených výsledkov vychádzame z predpokladu, že rozdiely, ktoré sme zistili, sú spôsobené predovšetkým vplyvom celkového rodinného prostredia. Toto prostredie u rodičov s vysokoškolským vzdelaním

ním poskytuje všeobecne viac stimulov na rozvíjanie jednotlivých schopností detí.

Táto domnienka korešponduje so závermi tých autorov, ktorí predpokladajú uplatnenie modelovania a identifikáciu osôb každého pohlavia so spoločensky anticipovanou sexuálnou úlohou a ktorí vysvetľujú na tomto základe i intersexuálne rozdiely. Pomerne malý vplyv vzdelania rodičov na výkony chlapcov v schopnostných testoch by sa potom dal vysvetliť globálne na základe hypotézy D. B. Lynna, podľa ktorej sa dievča učí svoju úlohu skôr prostredníctvom osobného styku a imitácie predovšetkým rodiča rovnakého pohlavia a chlapec definovaním úspechu, reštrukturalizáciou a abstrahovaním princípov. Zdá sa, že táto hypotéza implikuje postulát, že dievčatá podliehajú viac vplyvom prostredia a aj kvality vzdelania rodičov, s ktorými sú v najbezprostrednejšom a najužšom styku. Markantný vplyv vzdelania matky na výkony dievčat v schopnostných testoch by sa dal vysvetliť imitáciou rodiča rovnakého pohlavia. Na základe motivačných činiteľov a dôraznejšieho prebúdzania ambícií by sa azda dali vysvetliť i rozdiely v priemernej školskej známke u dievčat, ktoré sa prejavili v kategóriách podľa vzdelania každého z rodičov.

V tejto súvislosti je zaujímavé porovnanie výskumu Marjorie P. Honzikovej, ktorá v r. 1963 porovnávala vzdelanie rodičov s výsledkami ich detí v Kalifornskej škále predškolskej inteligencie a IQ získaným zo Stanford-Binetovej škály. Signifikantná korelácia IQ so vzdelaním rodičov sa objavuje u dievčat už asi v 3. roku, u chlapcov až v 5.—6. roku, čo zrejme súvisí s vývinovými rozdielmi medzi pohlaviami. Honziková však zistila vyššie korelácie so vzdelaním rodiča opačného pohlavia. V našom výskume, ktorý sa zaoberá 16 až 18 ročnými, objavila sa vysoká významnosť rozdielu u dievčat v teste AÚ, ktorý najvyššie koreluje s výsledkami v Ravenových Progresívnych maticiach, iba v 1. ročníku, teda u 16-ročných dievčat. V porovnaní dievčat, ktorých otcovia majú základné vzdelanie, s dievčatami, ktorých otcovia majú vysokoškolské vzdelanie, sa neprejavil v teste AÚ významný rozdiel v žiadnom zo skúmaných ročníkov.

Je pozoruhodné, že medzi výsledkami porovnania dievčat podľa vzdelania otca sa okrem rozdielov v priemernej školskej známke a skóre VÚ + NS, ktoré je prediktorom školskej úspešnosti, prejavujú významné rozdiely práve v teste CHMV (vo všetkých troch ročníkoch), teda v teste, ktorý je najstabilnejší, pokiaľ ide o superioritu mužov. Vyššie vzdelanie mužského člena manželskej dvojice teda pravdepodobne pôsobí na rozvoj tejto schopnosti u dievčat, i keď medzi skúmanými rodičmi boli otcovia s vysokoškolským vzdelaním najrozmanitejšieho druhu.

Z vývinového aspektu stojí za zmienku zistenie, že vplyv vzdelania matky sa v 3. ročníku u dievčat prejavuje už iba v porovnaní skóre VÚ + NS, aritmetického priemeru známok a teste NS, ktorý tiež čiastočne súvisí s vedomosťami získanými školským vzdelávaním, kým rozdiely v testoch VÚ, AÚ, CHMV, PV miznú. Môžeme teda predpokladať, že dievčatá v 16. roku sú na vplyv matky, pokiaľ ide o rozvoj intelektových schopností, najcitlivejšie. Okrem vývinových zvláštností tohto veku to nepochybne súvisí i s obdobím prechodu na školu vyššieho stupňa. S tým korešponduje i rozdiel medzi dievčatami podľa vzdelania otca, ktorý sa uplatňuje v 3. ročníku v teste VÚ.

III. V treťom problémovom okruhu sme riešili otázku, ako sa budú javiť intersexuálne rozdiely medzi skupinami chlapcov a dievčat, zrovnocenenými pokiaľ ide o vzdelanie rodičov. Podrobnú analýzu sme urobili v 1. ročníku, ktorý sa podľa výsledkov predošlého skúmania zдал na vzdelanie rodičov najvnímavejším.

V porovnaní s výsledkami získanými z celých súborov chlapcov a dievčat, sa rozdiely prejavili bez zmeny iba v tretej kategórii podľa vzdelania otca. V kategórii stredoškolského vzdelania otca sa neprejavila superiorita chlapcov iba v teste AÜ.

Co sa týka vzdelania matky, zachovali sa zistené rozdiely v druhej kategórii. Pri základnom vzdelaní otca i matky sa situácia v intersexuálnych rozdieloch zmenila v zmysle nivelizácie. V 1. ročníku je vysoká významnosť rozdielu medzi chlapcami a dievčatami, ktorých otcovia majú základné vzdelanie, len v teste CHMV, ktorý vo všetkých zisteniach indikuje markantnú superioritu chlapcov. Podobná nivelizácia rozdielov je v porovnaní chlapcov a dievčat, ktorých matky majú základné vzdelanie. Okrem CHMV sú v 1. ročníku významné rozdiely v prospech chlapcov iba v teste NS ($t = 2,53$). Pri porovnaní chlapcov a dievčat matiek s vysokoškolským vzdelaním sa rozdiely v prospech chlapcov strácajú v 1. ročníku v teste VÜ, AÜ i PV.

Diskusia

Z pomernej stability intersexuálnych rozdielov v celých súboroch chlapcov a dievčat možno predpokladať, že nivelizácia, ktorú sme zistili v niektorých vzdelanostných kategóriách ich rodičov, je spôsobená tým, že dievčatá sú v týchto prípadoch v schopnostných testoch úspešnejšie, a preto sa ich skóre približuje k výsledkom chlapcov natoľko, že intersexuálne rozdiely nie sú významné.

V tejto súvislosti spomeňme výskum W. B. Dockrell, ktorý sa zaoberal otázkou, ako súvisí vývin schopností so sociálnou skupinou, z ktorej dieťa pochádza. Zo záverov jeho výskumu vyplýva, že edukačný vplyv školy sa bude prejavovať u tých vrstiev a v tých schopnostiach, pre ktoré rodinné prostredie neposkytlo dostatok podmienok pre adekvátny rozvoj. Svoje závery formuloval predovšetkým v súvislosti s verbálnymi schopnosťami. Zároveň však dokladá, že ak mimoškolské prostredie plne nestimulovalo ani jednu zo schopností, edukačné faktory budú dôležité dokonca vo vývine neverbálnych schopností. Vychádzajúc z týchto úvah, dalo by sa potom predpokladať, že dievčatá sú vzhľadom na spôsob osvojovania si svojej úlohy vnímavejšie na vplyvy prostredia ako chlapci, a potom, keď pochádzajú z podobného rodinného prostredia, blížia sa aj ku kvalite schopností chlapcov viac, keďže edukačné stimuly školy spracúvajú efektívnejšie. Tak by sa dalo vysvetliť zistenie, že rozdiely medzi chlapcami a dievčatami, ak ich otcovia alebo matky majú základné vzdelanie, zanikajú.

Podobne by sa Dockrellove závery dali aplikovať na zistené diferencie v kategóriách rodičov stredoškolského vzdelania a vysokoškolského vzdelania otca, kde sa rozdiely v schopnostiach medzi sexuálnymi skupinami zachovávajú na základe vyššej kvality rodinných stimulov.

Identifikačnú teóriu by sme mohli uplatniť na vysvetlenie zistenia, že priemery dievčat, ktorých matky majú vysokoškolské vzdelanie, blížia sa k priemerom chlapcov s matkou rovnakého vzdelania. Ak má matka vysokoškolské vzdelanie, má vyššie alebo prinajmenšom rovnaké vzdelanie s otcom. Dievča má teda svoj identifikačný vzor, ku ktorému sa snaží priblížiť, rovnocenný s mužským partnerom rodičovskej dvojice. Na základe modelovania vlastných schopnostných kvalít s kvalitami matky, prestíže v rodine i triede a vyššej motivačnej úrovne, blíži sa potom tak v školských výkonoch, ako aj v testoch schopností skupine chlapcov. Tieto závery by pravdepodobne korešpondovali i s predošlými zisteniami disproporcií vo výkonoch v schopnostných testoch u dievčat, ktorých matky majú základné vzdelanie, a dievčat, ktorých matky majú vysokoškolské vzdelanie. Pritom je pozoruhodné, že pri porovnaní chlapcov s matkami základného vzdelania a dievčat, ktorých matky mali vzdelanie vysokoškolské, ukázali sa rozdiely v priemeroch v prospech dievčat v testoch VÚ a PV, pričom rozdiel v teste AÚ bol v prospech dievčat signifikantný.

Výskum intersexuálnych diferencií v schopnostiach stredoškolákov, ktorý sa uskutočnil na bratislavskej populácii v rámci adaptačného výskumu Testov diferencie schopností, naznačil množstvo problémov. Ich hlbšou analýzou sa budeme musieť zaoberať pri ďalšom uplatňovaní spomenutých testov i pri teoretickom rozpracúvaní diferenciálne psychologických problémov.

TEST IV. CHMV		AM = 51.88 sigma = 0.252 N = 187	AM = 41.38 sigma = 0.410 N = 238
TEST V. PV		AM = 38.96 sigma = 0.47 N = 187	AM = 33.76 sigma = 0.517 N = 238
TEST VI. RPA		AM = 58.28 sigma = 11.044 N = 187	AM = 60.50 sigma = 13.083 N = 238

**STUDENTOVE t-TESTY MEDZI SKUPINAMI CHLAPCOV A DIEVČAT
V JEDNOTLIVÝCH SUBTESTOCH TDS**

Tabuľka: I.

Ročník: 1.

	CHLAPCI	DIEVČATÁ
TEST I. VŮ	AM = 36,20 sigma = 6,955 N = 167 t = 3,243	AM = 33,92 sigma = 6,609 N = 226
TEST II. NS	AM = 27,62 sigma = 5,854 N = 167 t = 5,005	AM = 24,61 sigma = 5,894 N = 226
ZLOŽENÉ SKÓRE TESTU I. a TESTU II.	AM = 63,80 sigma = 11,596 N = 167 t = 4,650	AM = 58,55 sigma = 10,657 N = 226
TEST III. AU	AM = 36,15 sigma = 8,329 N = 167 t = 3,036	AM = 33,50 sigma = 8,744 N = 226
TEST IV. CHMV	AM = 51,86 sigma = 6,552 N = 167 t = 15,51	AM = 41,58 sigma = 6,416 N = 226
TEST V. PV	AM = 38,96 sigma = 9,47 N = 167 t = 5,37	AM = 33,76 sigma = 9,517 N = 226
TEST VI. RPV	AM = 58,28 sigma = 11,044 N = 167 t = 1,859	AM = 60,50 sigma = 12,083 N = 226

**STUDENTOVE t-TESTY MEDZI I. a III. KATEGÓRIOU VZDELANIA
MATKY V RÁMCI SKUPINY DIEVČAT**

Tabuľka: II.

Ročník: 1.

Dievčatá

MATKA I.

MATKA III.

TEST I. VÚ	AM = 27,68 sigma = 6,32 N = 71 t = 2,50	AM = 30,76 sigma = 7,10 N = 33
TEST II. NS	AM = 23,30 sigma = 6,166 N = 71 t = 0,84	AM = 23,57 sigma = 5,89 N = 33
ZLOŽENÉ SKÓRE TESTU I. a TESTU II.	AM = 51,98 sigma = 10,25 N = 71 t = 2,03	AM = 55,33 sigma = 11,48 N = 33
TEST III. AÚ	AM = 30,50 sigma = 8,73 N = 71 t = 2,88	AM = 36,43 sigma = 6,46 N = 33
TEST IV. CHMV	AM = 40,28 sigma = 8,43 N = 71 t = 2,17	AM = 44,45 sigma = 5,32 N = 33
TEST V. PV	AM = 36,05 sigma = 7,28 N = 71 t = 3,17	AM = 40,15 sigma = 8,39 N = 33
TEST VI. RPV	AM = 57,74 sigma = 9,12 N = 71 t = 0,67	AM = 58,40 sigma = 10,21 N = 33
PRIEMERNÁ ŠKOLSKÁ ZNÁMKA	AM = 2,63 sigma = 0,71 N = 71 t = 258	AM = 2,18 sigma = 0,71 N = 33

Kategória I. znamená základné vzdelanie matky

Kategória III. znamená vysokoškolské vzdelanie matky

ZHRNUTIE

Štúdie o Testoch diferenciácie schopností

Dve štúdie o Testoch diferenciácie schopností sú výsledkom slovenského adaptačného výskumu, ktorý sa uskutočnil na bratislavských stredných všeobecnovzdelávacích školách v rokoch 1970–71 na súbore 1800 študentov.

V slovenskej verzii obsahuje batéria šesť testov schopností: Verbálna úvaha, Numerická schopnosť, Abstraktná úvaha, Rýchlosť a presnosť vnímania, Chápanie mechanických vzťahov a Priestorové vzťahy, v dvoch ekvivalentných formách L a M.

Zahraničné štúdie uvádzajú úspešné použitie testov v individuálnom poradenstve, najmä pri prechode zo základnej na strednú a zo strednej na vysokú školu. Okrem toho možno testy použiť v edukačnom výskume, pri vypracúvaní študijných plánov jednotlivých škôl a pri selekcii. Vyšetrenie týmito testami je užitočné i u študentov, ktorí majú študijné alebo disciplinárne problémy.

Prvá štúdia skúma validitu Testov diferenciácie schopností (TDS). Porovnaním súbežnej validity porovnáva jednotlivé testy batérie s Amthauerovým Testom štruktúry inteligencie (TSI), Ravenovými Progresívnymi matricami (PM), priemernou školskou známkou a zvlášť so známkami z matematiky, slovenčiny a fyziky.

Porovnania TDS a PM splnili ciele validity konštrukcie. Potvrdili, že merajú autormi určenú charakteristiku. Vzťahy k zvoleným testom, ktoré sú v školskom a profesionálnom poradenstve u nás najpoužívanejšie, ukázali, že TDS nie sú ani v jednom prípade zbytočnou duplicitou.

Najlepšími prediktormi úspešnosti v štúdiu sú testy Verbálna úvaha, Numerická schopnosť a ich zložené skóre. Preskúšanie niektorých ďalších kombinácií testov alebo ich zloženého skóre môže priniesť zvýšenie korelačných koeficientov s kritériom školských známok.

Druhá štúdia je výsledkom analýzy intersexuálnych rozdielov v skúšanom súbore.

Podáva prehľad výskumov, ktoré sa v minulosti zaoberali rozdielmi medzi výkonmi chlapcov a dievčat vo veku 16–18 rokov v inteligenčných testoch a testoch schopností i hypotetických teoretických vysvetlení týchto diferencií.

Na vzorke bratislavských stredoškôľakov sa uskutočnilo skúmanie intersexuálnych diferencií všeobecne, vplyvu vzdelania rodičov v skupine chlapcov a v skupine dievčat a intersexuálnych rozdielov medzi skupinami chlapcov a dievčat zrovnocnených podľa vzdelania rodičov.

LITERATÚRA

- AMTHAUER, R.: T-S-I: Příručka pro administraci a vyhodnocování testu. Psychodiagnostické a didaktické testy n. p., Bratislava 1968.
ANASTASI, A.: Individual Differences, John Willey and Sons, Inc., New York 1967.
ANASTASI, A.: Psychological Testing, The MacMillan Company, New York 1967.
BENNET, G. K., SEASHORE, H. G., WESMAN, A. G.: Differential Aptitude Tests,

- Directions for Administration and Norms, Forms L and M, The Psychological Corporation, New York 1963.
- BENNET, G. K., SEASHORE, H. G., WESMAN, A. G.: Fourth Edition Manual for the Differential Aptitude Tests, Forms L and M, The Psychological Corporation, New York 1966.
- BENNET, G. K., DOPPELT, J. E.: A Longitudinal Study of the Differential Aptitude Tests, Educational and Psychological Measurement, Vol. 11, No. 2, Summer, 1951, str. 228–237.
- BENNET, G. K.: The D.A.T. — A Seven-year follow-up, Test Service Bulletin, No. 49, The Psychological Corporation, November, 1955.
- BENNET, G. K., SEASHORE, H. G., WESMAN, A. G.: The Differential Aptitude Tests: an overview, Personell Guidance Journal, 35, str. 81–91, 1956.
- CATTELL, BUTCHER, H. J.: The Prediction of Achievement and Creativity, Bobbs-Merrill Company, Inc., 1968.
- CRONBACH, L. J.: Essentials of Psychological Testing, Harper and Row, New York 1961.
- DOCKRELL, W. B.: Social Class and Development of Abilities, The British Journal of Educ. Psychol. 1966, Vol. 36, No. 1, pp. 7–14.
- FISCHEROVÁ, J.: Amthauerův Test struktury inteligence, Čs. psychologie, roč. X.. 1966, č. 5.
- GUILFORD, J. P.: Fundamental Statistics in Psychology and Education, fourth edition, McGraw-Hill, 1965.
- GUILFORD, J. P.: Intelligence Has Three Facets, Science 1968, Vol 160, No. 3828.
- HAUCK, J.: Test „Progresívne matice“ J. C. Ravena (diplomová práca), Bratislava 1970.
- HILLEBRANDT, F.: Elementárna štatistika pre psychologov, sociológov a pedagógov. — SPN, 1968.
- HONZIK, M. P.: A Sex Differences of the Parentchild Resemblance in Intelligence, J. educ. Psychol. 1963, 54, str. 231–247.
- HRASE, J.: Problémy měření schopností žáků (kandidátska práce), Praha 1967.
- KRUTECKIJ, V. A.: Otázky psychologie schopností žáků, SPN, Praha 1968.
- LYNN, D. B.: Sex Role Parental Identification, Child. Developm., 1962, 33, str. 555–564.
- MACCOBY, E. E.: The Development of sex Differences, Standford University Press, Stanford, California 1966.
- MITTENECKER, E.: Plánování a statistické hodnocení experimentů, SPN, Praha 1968.
- MIASIŠČEV, V. N.: Problemy sposobnostej, Izdatelstvo Akademii pedagogičeskich nauk RSFSR, Moskva 1962.
- PICHOT, P.: Mentální testy, SPN, Praha 1970.
- RAVEN, J. C.: Testová príručka — pokyny pre administráciu a interpretáciu testu, Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., Bratislava 1968.
- REISENAUER, R.: Metody matematické statistiky, SNTL, Praha 1970.
- SEASHORE, H. G.: Human Resources and the Aptitude Inventory, Test Service Bulletin, No. 41, The Psychological Corporation, May, 1951.
- SEASHORE, H. G.: The Search for Talent, Test Service Bulletin, No. 43, The Psychological Corporation, February, 1952.
- SCHENFELD, A.: Women and Men, Harcourt, Brace and Company, New York 1944.
- TYLER, L. E.: The Psychology of Humann Differences, Appleton — Century — Crofts, New York 1956.
- WESMAN, A. G.: Separation of Sex Groups in Test Reporting, J. educ. Psychol. 1949, 33, str. 223–229.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕСТОВ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СПОСОБНОСТЕЙ

Владимир Главенка — Иван Рапош

Résumé

Обе работы описывают результаты попытки применить Тест дифференциации способностей к словацкой популяции. Тестирование осуществилось в средних общеобразовательных школах в Братиславе в 1970/72-ых годах (1800 испытуемых).

В словацкой версии серия тестов содержит шесть тестов способностей: вербальное рассуждение, численная способность, абстрактное рассуждение, скорость и точность восприятия, понимание механических связей, пространственные отношения в двух эквивалентных формах Л и М.

Зарубежные работы приводят, что тесты можно успешно использовать в индивидуальном консультационном деле, особенно при переходе с основной в среднюю школу, и из средней школы в университет. Кроме того можно тесты употребить при педагогических исследованиях, при выработке учебных планов в школах и при селекции. Тест может помочь и студентам с трудностями в учебе.

В первой работе исследуется валидность Тестов дифференциации способностей (ТДС). Методом параллельной валидности сравнивает отдельные тесты серии с Тестом структуры интеллигенции Амтауера (ТСИ), Прогрессивными матрицами Рейва (ПМ), средней отметкой в школе и особенно с отметками по математике, словацкому языку и физике.

Сравнением ТДС с ТСИ и ПМ авторы доказали валидность конструкции. Отношения ТДС к ТСИ и ПМ (которые у нас очень широко употребляются в консультационном деле), показали, что Тест дифференциации способностей ни в одном случае не является лишним.

Лучшим прогностическим индикатором в учебе являются субтесты вербальное рассуждение, численная способность и на их основе полученные результаты. Проверка некоторых других сочетаний тестов или их общие результаты могут привести к повышению коэффициента корреляции с критерием отметки в школе.

В другой работе анализируются интерессексуальные различия в изучаемой выборке.

В ней приводится обзор более давних исследований, занимающихся различиями между результатами юношей и девушек в возрасте 16—18 лет в тестах интеллекта, способностей и гипотетических объяснений этих различий.

На выборке студентов средней школы изучались интерессексуальные различия в общем, влияния образования родителей в группе юношей и в группе девушек и также интерессексуальные различия между группами юношей и девушек. Образование родителей испытуемых приблизительно одинаковое.

THE STUDIES OF THE DIFFERENTIAL APTITUDE TESTS

V. Hlavenka — I. Rapoš

Résumé

The two studies on the Differential Aptitude Tests have resulted from the Slovak adaptation research, which took place at the general secondary schools in Bratislava, in the years 1970 — 1971, on a group of about 1800 students.

In its Slovak version the battery includes six tests of aptitudes: Verbal Reasoning, Numerical Ability, Abstract Reasoning, Clerical Speed and Accuracy, Mechanical or Reasoning, Space Relations, in two equivalent forms L and M.

The foreign studies report successful use of the tests in individual counseling, especially at the transition from elementary to secondary school and from secondary school to university. Besides, the tests may be used in an educative research, as well as for the purposes of selection and for the conception of curricula of individual schools. The examination with these tests is useful also for the students with study or disciplinary problems.

The first study investigates the validity of the Differential Aptitude Tests (DAT). By the procedures of parallel validity the individual tests of the battery are compared with the Amthauer's Test of Intelligence Structure (IST), Raven's Progressive Matrices (PM), the average school mark, and especially the marks from mathematics, Slovak and physics.

The comparisons of DAT with IST and PM have fulfilled even the aims of the construction validity. They have confirmed that they measure the characteristics determined by the authors. Relations to the chosen tests, the most frequently used ones in our country for the school and vocational guidance, have shown that DAT do in no case represent a vain duplicity.

The best predictors of academic successfulness represent the tests of Verbal Reasoning, Numerical Ability and their composed scores. The try-out of some further

combinations of tests or their total scores may cause the growth of correlation coefficients with the criterion of school marks.

The second study has resulted from the analysis of intersexual differences in the investigated group.

It presents the outline of the past investigations dealing with the differences in the performance of boys and girls, aged 16–18 years, in intelligence and aptitude tests, as well as the hypothetical, theoretical explanations of these differences.

The sample of secondary school pupils from Bratislava has been investigated for the intersexual differences in general, the influence of the parents' education in the group of boys and the group of girls, and the intersexual differences between the groups of boys and girls matched according to the parents' education.

STUDIEN ÜBER DIE TESTS DER DIFFERENZIERUNG VON FÄHIGKEITEN

V. Hlavenka — I. Rapoš

Zusammenfassung

Zwei Studien über die Tests der Differenzierung von Fähigkeiten sind das Ergebnis der slowakischen Adaptationsuntersuchung, die an den Bratislavaer Mittlere Allgemeinbildenden Schulen in den Jahren 1970–71 auf einen Komplex von 1800 Studenten stattgefunden hat.

Die slowakische Version der Batterie enthält sechs Fähigkeitstests, die abstrakte Erwägung, die Geschwindigkeit und die Genauigkeit der Wahrnehmung, die Auffassung mechanischer Beziehungen und die Raumbeziehungen in zwei äquivalenten Formen L und M.

Die ausländischen Studien geben eine erfolgreiche Verwendung der Tests in den individuellen Beratungsstellen, besonders beim Übergang von der Grundbildenden Schulen auf die Mittleren Schulen und von der Mittelschule auf die Hochschule, an. Ausserdem können die Tests auch in der Edukationsuntersuchung, bei der Ausarbeitung von Studienplänen einzelnen Schulen und bei der Auslese angewandt werden. Die Untersuchung mit Hilfe dieser Tests bewährte sich auch bei den Studenten, die Studien- oder Disziplinärproblemen haben.

Die erste Studie untersucht die Validität der Differenzierungstests der Fähigkeiten (TDS). Durch das Verfahren einer parallelen Validität werden die einzelnen Tests der Batterie mit dem Tests der Intelligenzstruktur von Amthauer (TSI), mit den progressiven Matrizen von Raven (PM), mit der durchschnittlichen Schulnote und besonders mit den Noten aus Mathematik, Slowakischen Sprache und Physik verglichen.

Die Vergleiche der TDS mit TSI und PM erfüllten auch die Ziele der Validität der Konstruktion. Sie bestätigten, dass sie die von den Autoren bestimmte Charakteristik messen. Die Beziehungen zu den gewählten Tests, die in unseren Schul- und beruflichen Beratungsstellen am meisten verwandt werden, zeigten, dass der TDS in keinem einzigen Fall eine überflüssige Duplizität wäre.

Die besten Prädiktoren der Erfolgsamkeit im Studium sind die folgenden Tests: Verbale Erwägung, Numerische Fähigkeit und deren kompliziertes Score. Die Überprüfung einiger weiterer Testkombinationen oder deren gesamtes Score kann eine Erhöhung von Korrelationskoeffizienten mit dem Kriterium der Schulnoten verursachen.

Die zweite Studie ist das Ergebnis der Analyse intersexueller Unterschiede im untersuchten Komplex.

Es wird hier eine Übersicht von Untersuchungen dargeboten, die sich in der Vergangenheit mit den Unterschieden zwischen den Leistungen bei den Knaben und Mädchen im Alter von 16–18 Jahren in den Intelligenztests und Fähigkeitstests und auch in hypothetischen Erklärungen dieser Unterschiede befasst haben.

Auf einer Probe Bratislavaer Mittelschüler wurde die Untersuchung intersexueller Unterschiede im allgemeinen, der Einfluss der Bildung der Eltern in der Gruppe der Knaben und Mädchen und die intersexuellen Beziehungen zwischen den Gruppen der Knaben und Mädchen, die gleichgestellt wurden je nach der Bildung der Eltern, untersucht.

K PROBLÉMU DYNAMIKY SOCIÁLNYCH VZŤAHOV V PREDPENZIJNOM VEKU

MILAN SLÁVIK

*Psychologický ústav Filozofickej fakulty Univerzity Komenského
v Bratislave*

Jedným zo sprievodných znakov civilizačného procesu je rast počtu osôb, dožívajúcich sa vysokého veku. Takýto vývoj kladie špecifické nároky na tie vedecké disciplíny, ktorých predmetom skúmania je človek, presnejšie — niektoré aspekty jeho existencie. Medzi ne patrí i gerontopsychológia, ktorá skúma tie zmeny v psychickej regulácii správania, ktoré možno viac-menej pravidelne pozorovať u normálnych starnúcich jedincov a ktoré súvisia s anatomicko-fyziologickými zmenami a zmenami v sociálnom postavení osôb pokročilého veku. Dôsledkom výskumnej aktivity v tejto oblasti je pribúdanie poznatkov o procese starnutia a taktiež teórií, ktoré sa ho snažia vysvetliť.

Teória starnutia

Väčšina veľkých psychologických škôl alebo smerov venovala svoju pozornosť aj psychickým zmenám v starobe (pozri Kastenbaum, 1965, s. 13–36). Príčiny týchto zmien a ich mechanizmus pôsobenia vysvetľovali vždy v súlade so svojimi základnými postulátmi. Avšak začiatkom šesťdesiatych rokov sa v gerontopsychologickej literatúre objavili dve významné teórie, ktoré prijímajú príslušníci rôznych psychologických smerov. Dobrú ilustráciu podstaty oboch týchto teórií nájdeme v práci Havighursta a spolupracovníkov (1964). Autori tu konštatujú, že v procese starnutia dochádza k zmenám v ľudskom správaní. Klesá frekvencia činností, ktoré týchto ľudí charakterizovali v strednom veku a viditeľne sa znižuje rozsah ich sociálnej aktivity. Tento proces vysvetľujú dve proti sebe stojace teórie. Prvá, ktorú nazvali teóriou aktivity, naznačuje,

* Ďakujeme s. prof. dr. Tomášovi Pardelovi, DrSc., riaditeľovi Psychologického ústavu FFUK, ktorý sa na výskume podieľal ako konzultant.

že okrem nevyhnutných zmien v biológii a v zdravotnom stave sa starší ľudia nelíšia od ľudí stredného veku a majú v podstate rovnaké psychologické a sociálne potreby. Z tohto hľadiska znížená sociálna interakcia, charakteristická pre starobu, je dôsledkom odťahovania sa spoločnosti od starnúceho jedinca a pokles aktivity nastáva proti praniu väčšiny starnúcich mužov a žien. Druhá teória, ktorej autormi sú Cummingová a Henry (1961), je známa pod menom teórie vnútorného uvoľnenia alebo neangažovania sa v období starnutia. Táto teória vysvetľuje klesanie sociálnej interakcie ako obojstranný vzájomný proces, pri ktorom sa odťahuje tak spoločnosť, ako aj starnúce osoby, ktoré zníženú interakciu prijímajú. Táto teória predpokladá, že jednotlivcovo odtiahnutie má vnútorné, vývinové korene a že odťahovanie sa spoločnosti je sprevádzané alebo predchádzané jedincovým zvýšeným zaobreraním sa sebou a zníženým citovým zainteresovaním sa do osôb a predmetov v okolí. Uvoľnenie je skôr prirodzený než navodený proces. Henry (1963) hovorí, že u starnúcej osoby sa mení základňa pre prijímanie a podnecovanie sociálnych dejov. Táto zmena spočíva v novom usporiadaní vzťahov medzi vnútornými a vonkajšími dejmi takým spôsobom, že vnútorné deje nadobúdajú ústredný význam. Henry považuje zaneprázdnenie (vysoká interakcia s okolím, napr. v strednom veku) a uvoľnenie za všeobecnú formu dynamiky osobnosti. Podľa tejto teórie zdravo, optimálne starne tá osoba, ktorá dosiahla novú rovnováhu, charakterizovanú väčšou psychologickou vzdialenosťou, zmenenými typmi vzťahov a zníženou sociálnou interakciou s osobami okolo seba. Procesy uvoľnenia sú vnútorné, lebo — podľa Henryho názoru — udalosti v sociálnom prostredí nie sú dostačujúce na to, aby ich predpovedali. Skôr sú vraj vo vzťahu s rôznymi osobnostnými procesmi, všeobecne považovanými za procesy dlhotrvajúce, za ego procesy.

Ako uvádza Kastenbaum (1965, s. 13—36), časť bádateľov prijala teóriu neangažovania sa s nadšením, časť s veľkou nedôverou. U nás o tejto teórii písal Kostolanský (1968, s. 344—347). Jedným z najznámejších kritikov teórie neangažovania sa (alebo „vnútorného uvoľnenia“) je Maddox (pozri napr. 1964, s. 80—83, 1965, s. 117—130). Hovorí, že súčasné nálezy nepodporujú túto teóriu a kritizuje metodologické chyby výskumu, ktorý bol podnetom jej vzniku. V ďalšej práci (1968, s. 181—183) uvádza, že jeden záver, ktorý predložili kritici Cummingovej a Henryho, je zvlášť významný: „Je to náznak, že stav neangažovania je najpravdepodobnejšie pozorovateľný primárne medzi ľuďmi veľmi starými, ktorých zhoršujúce sa zdravie znižuje ich kapacitu hrať úspešne akékoľvek sociálne úlohy a medzi tými, pre ktorých neangažovanie sa je životným štýlom už z obdobia pred starobou.“ Tento bádateľ skúmal počas sedem rokov súbor 148 subjektov, ktorých vek bol 60 a viac rokov. Zistil, že jedinci, ktorí vykazovali vysokú alebo nízku aktivitu na začiatku, mali tendenciu udržiavať si ju celý čas výskumu. Takáto stálosť bola charakteristická pre väčšinu súboru (79 %).

Vidíme, že gerontopsychologické výskumy prinášajú veľa problémov, ktoré sú do značnej miery zapríčinené veľkou interindividuálnou rozdielnosťou priebehu procesu starnutia a taktiež rozdielnosťou použitých metód, teoretických hľadísk a tým i interpretácií nálezov u rôznych autorov.

Teória neangažovania sa, podľa nášho názoru, priniesla niektoré nové, zaujímavé a podnetné myšlienky (okrem nového termínu „neangažovanie sa“ v období starnutia), no obsahuje — v Henryho interpretácii — aj niekoľko nedostatkov. Hlavný nedostatok tejto teórie vidíme v tom, že zdroje neangažovania sa nachádza vo „vnútorných vývinových procesoch“ a pod.). Okrem toho Henry (1963) na objasnenie niektorých svojich teoretických postulátov uvádza príklady správania sa psychotikov, hoci jeho teória hovorí o optimálnom, zdravom starnutí. To len zvýšilo našu nedôveru pri jej skúmaní. Myslíme si, že autori teórie neangažovania sa, pri hľadaní príčin javu neangažovania sa v období starnutia, podcenili význam takých dôležitých skutočností v živote starnúceho človeka, ako je vedomé pociťovanie fyzickej degradácie, frekvencia a chronicita chorôb a pod. Významný vplyv tu má i zmena rodinnej štruktúry, spočívajúca v osamostatňovaní sa detí (často spojenom s odchodom z rodičovského domu), odchod do dôchodku, výsledok celoživotnej bilancie, smrť manželského partnera a ďalšie významné extrapsychické činitele, ktoré majú značný vplyv na psychiku človeka. Výskum prispôsobenia sa životu na dôchodku (Reichard, Livson, Petersen, 1968, s. 178—180) ukázal, že medzi úspešne prispôsobenými neboli iba ľudia, žijúci v ústraní, nachádzajúci uspokojenie v pasivite a nečinnosti (ako to tvrdí teória uvoľnenia), ale predovšetkým — a vo väčšej miere — ľudia, ktorí sú aktívni, ktorí majú záľuby, koníčky, ktorí sú činní.

Problém

Treba však priznať, že teória neangažovania sa bola určitým oživením, že rozvíjala hladinu v gerontopsychológii a bola v podstate aj podnetom pre našu prácu. Rozhodli sme sa zamerať náš výskum na osoby, ktorých vek sa pohybuje v desaťročí pred odchodom do dôchodku (50—60 rokov). Toto obdobie, z hľadiska gerontopsychológie, pokladáme za akýsi medzník v živote človeka. Končí sa najdlhšia etapa v ľudskom živote a prichádza etapa posledná, ktorá so sebou obyčajne prináša viac významných somatických, psychických a sociálnych zmien. Centrom nášho záujmu boli vzťahy so sociálnym prostredím u jedincov predpenzijného veku. Ktorým z nich pripisujú títo ľudia najväčší význam? Nastali u nich v tejto oblasti v poslednom období nejaké zmeny? Ak áno, v čom spočívajú? Možno u nich pozorovať prejavy neangažovania sa? Na tieto a podobné otázky sme chceli nájsť odpoveď.

Opis vzorky

Náš skúmaný súbor tvorilo 22 mužov, učiteľov bratislavských základných deväťročných škôl. Všetci pracovali na plný úväzok. Ich vek sa pohyboval v rozpätí 50—64 rokov a v školstve pracovali minimálne 20 rokov. V čase výskumu boli všetci ženatí a mali deti (minimálne aspoň jedno dieťa). Osemdesiat percent respondentov bývalo v spoločnej domácnosti so svojimi

— často ešte nezaopatrenými — deťmi. Päťdesiat percent respondentov už malo vnúťatá. K rodine a najmä deťom a vnúťatám mali respondenti jednoznačne kladný vzťah. Prípadné problémy a nedorozumenia v tejto oblasti hlboko pôsobili na nich a dennodenne zamestnávali ich myslenie.

Metóda

Z metodologickej stránky sme sa opierali o výskum, ktorý viedli Havighurst a Thomae (1965). Podobnú metódu použili už aj Havighurst, Neugarten a Tobin (1964). Metóda vychádza z predpokladu, že sociálne vzťahy dospelého človeka možno rozdeliť na niekoľko spoločenských úloh, na ktorých jednotlivci participujú s rôznou intenzitou. Zamerali sme sa na trinásť takýchto úloh, o ktorých možno predpokladať, že postihujú celú oblasť sociálnych vzťahov normálneho dospelého človeka. Sú to tieto úlohy: rodič, manžel, starý rodič, príbuzný, dieťa starších rodičov (ak ešte žijú rodičia skúmanej osoby), domáci pracovník (práca v domácnosti, v záhrade), pracovník (zamestnanie), člen klubu alebo spolku, občianskopolitický pracovník (činnosť v masovopolitických organizáciách), priateľ, sused, známy a kolega, užívateľ voľného času.

V týchto úlohách sme skúmané osoby hodnotili z piatich hľadísk:

1. Súčasná úroveň aktivity v úlohe
Koľko času a energie venuje skúmaná osoba danej úlohe? Ako často a s koľkými ľuďmi je v interakcii? Aká je jej aktivita v porovnaní s inými ľuďmi, ktorí plnia tú istú úlohu?

2. Stupeň spokojnosti so súčasnou situáciou v úlohe

Je to osoba celkom spokojná so svojou súčasnou participáciou na danej úlohe? Menila by, keby mohla?

3. Miera účasti ega v úlohe
Do akej miery osoba rozmýšľa, plánuje, hnevá sa, teší sa alebo sníva v súvislosti s touto úlohou?

4. Zmena úrovně aktivity za posledných desať rokov
Stala sa osoba viac alebo menej aktívnou v úlohe? Venuje jej viac alebo menej energie?

5. Reakcia na zmeny činnosti v úlohe
Ak u osoby nastala zmena aktivity v úlohe, aký má pocit v súvislosti s touto zmenou? Do akej miery je spokojná alebo nespokojná so zmenou?

Vlastnou metódou získania potrebných údajov o výkone v jednotlivých sociálnych úlohách bolo interview. Interview sa bádateľom osvedčilo lepšie ako dotazník. Cieľom tu bolo získať od každého respondenta bohatú, čo najúplnejšiu informáciu o participácii na jednotlivých úlohách. Interview trvalo priemerne 90 minút a zaznamenávalo sa na magnetofónový pás. Každý záznam posudzovali traja posudzovatelia pomocou súboru numerických rantigškál (Thomae, 1965, Slávik, 1971, s. 34–63). Výsledné skóre bolo vždy priemerom hodnotení troch posudzovateľov. Zhoda medzi posudzovateľmi bola vysoká (Slávik, 1971, s. 70–71). Na lepšie priblíženie použitej metódy uvádzame všeobecnú schému škál na hodnotenie súčasnej aktivity v úlohe a spokojnosti so súčasnou situáciou v úlohe:

Súčasná aktivita

- 0 — žiadna aktivita v úlohe
- 2 — veľmi nízka, nepravidelná aktivita
- 4 — nízka, pravidelná aktivita
- 6 — stredná, pravidelná aktivita
- 8 — vysoká, pravidelná aktivita

Spokojnosť

- +4 — otvorená, prejavená spokojnosť
- +2 — mierna spokojnosť, kladné vyjadrenia prevažujú
- 0 — neutrálny postoj, negatívne a pozitívne prejavy sú vyrovnané
- 2 — mierna nespokojnosť, prevaha negatívnych aspektov v hodnotení terajšej situácie
- 4 — otvorená, prejavená nespokojnosť, silné náznaky nespokojnosti s terajšou situáciou

Hypotézy

V našom výskume sme chceli nájsť odpovede predovšetkým na tieto otázky:

1. V ktorých sociálnych úlohách sú skúmané osoby najaktívnejšie?
2. Spája sa vysoká aktivita s vysokou spokojnosťou v úlohe?
3. S ktorými úlohami sú respondenti najviac spätí (účasť ega)?
4. Dochádza už v tomto veku k poklesu aktivity v sociálnych úlohách?
5. Ak áno, v čom vidia respondenti príčiny tejto zmeny?

V súvislosti s týmito otázkami sme predpokladali, že:

A. Respondenti budú najaktívnejší v rodinných úlohách a v úlohe pracovníka, pretože tieto sú úzko späté s existenciou dospelého muža a vysoká aktivita tu je kladne hodnotená sociálnym prostredím a spoločenskými normami. Okrem toho v týchto úlohách trávia značnú časť každého dňa.

B. Vysoká aktivita sa bude spájať s vysokou spokojnosťou v úlohe. Predpokladáme totiž, že výška aktivity bude u väčšiny úloh odrazom stupňa záujmu o ne a ich významnosti pre život respondenta.

C. Respondenti budú najviac spätí s najbližšími rodinnými úlohami (rodič, starý rodič, manžel). Tieto úlohy vyplývajú z jedincovho začlenenia do primárnej sociálnej skupiny, rodiny. Okrem toho, z psychologického hľadiska, kvalita týchto vzťahov značne pôsobí na emotívnu stabilitu jedinca a tým aj ovplyvňuje jeho správanie.

D. Už v tomto veku sa prejaví určitý pokles aktivity v menej dôležitých sociálnych úlohách. Domnievali sme sa tu, že vplyvom poklesu funkčných rezerv, ktorý postupuje súbežne so vzrastajúcim vekom, zužuje sa postupne aj schopnosť jedinca udržiavať si taký rozsah „palety“ činností, ako tomu bolo v strednom veku.

Piatu otázku sme nechali otvorenú. Tu, podľa nášho názoru, by bolo veľmi ťažké primeranú hypotézu postulovať.

Avšak hlavným naším cieľom bolo zistiť, či možno u týchto osôb predpenzijného veku pozorovať príznaky neangažovania sa, odťahovania sa od sociálneho prostredia.

Treba však mať na pamäti, že tu existujú mnohé kultúrnospoločenské rozdiely medzi našou a americkou populáciou (na ktorej bola teória odangažovania sa vybudovaná). Nevyriešený bytový problém u nás spôsobuje, že v jednej domácnosti žijú veľmi často príslušníci dvoch, troch, ba i štyroch generácií. Následkom vysokej zamestnanosti žien je u nás bežným a spoločenskými normami viac-menej schvaľovaným javom, že rodičia pomáhajú svojim dospelým deťom pri vedení domácnosti, a najmä opatere vnúcat. To všetko zvyšuje príležitosť k sociálnym kontaktom. Nemožno podceňovať ani ideovo-politické rozdiely (kolektivismus versus individualizmus) atď.

Výsledky

Pred začatím výskumu sme si uvedomili, že je to bádateľ sám, a nie skúmaná osoba, kto určuje hodnotu každej odpovede. Preto sme posudzovateľov, poslucháčov vyšších ročníkov psychológie, podrobne zoznámili s podstatou metódy a taktiež s chybami, ktoré sa pri posudzovaní pomocou rating-škál najčastejšie vyskytujú (haló efekt, chyba centrálnej tendencie, efekt dobroty atď.). Všetky hodnoty skóre sú priemerom posudkov troch posudzovateľov.

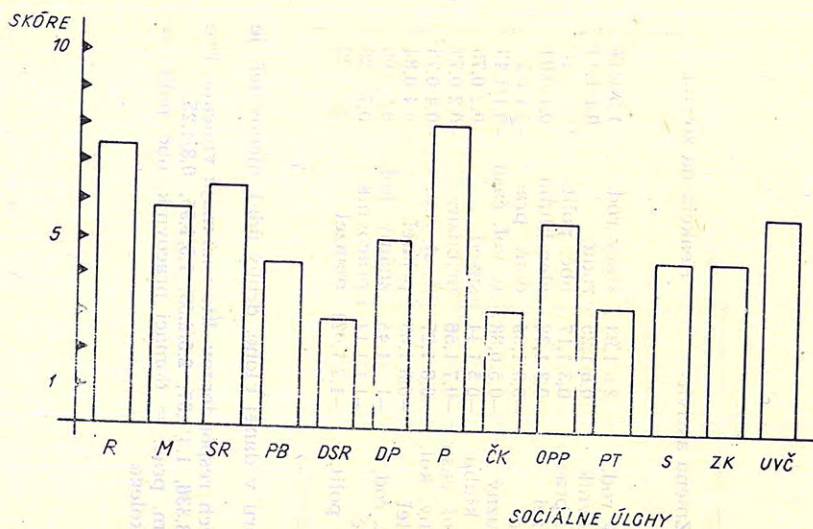
Získané výsledky sme usporiadali do tabuľky. V každej z piatich dimenzií sú sociálne úlohy zostavené do poradia podľa výšky skóre, ktoré vždy predstavuje priemernú hodnotu celého súboru v danej úlohe. Pre lepšiu názornosť sme výsledky v Súčasnej aktivite vyjadrili graficky.

V súčasnosti a týmto obdobím sme predpokladali, že: A. Respondenti budú najaktívnejší v sociálnych úlohách a v úlohe pracovníka, pretože tieto sú úzko späté s existenciou dospelého človeka a vysoká aktivita tu je kladne hodnotená sociálnym prostredím a spoločenským normami. Okrem toho v týchto úlohách trávia značnú časť každého dňa. B. Vysoká aktivita sa bude spájať s vysokou spokojnosťou v úlohe. Predpokladáme totiž, že vysoká aktivita bude v týchto úlohách odrazom skutočného záujmu o ne a ich významnosti pre život respondentov. C. Respondenti budú najviac spätí s najbližšími rodinnými členmi (rodia, starí rodičia, manžel). Tieto úlohy vyplývajú z jediného začlenenia do primárnej sociálnej skupiny, rodiny. Okrem toho, z psychologického hľadiska kvalita týchto vzťahov značne pôsobí na emocionálnu stabilitu jedince a tým aj vyplývajú jeho správanie. D. Uč v tomto veku sa prejaví určitý pokles aktivity v menej dôležitých sociálnych úlohách. Domnievame sa tu, že vplyvom poklesu funkčných rezerv, ktorý postupuje súbežne so vzrastajúcim vekom, znižuje sa podiel na schopnosti jedince uchovávať si taký rozsah „palety“ činnosti, ako tomu bolo v strednom veku. E. Pádu oškvu sme nechali otvorenú. Tu podľa nášho názoru by bolo veľmi ťažké primeranú hypotézu postuloval.

Súčasná aktivita		Spokojnosť		Účasť ega v úlohe		Zmena aktivity		Reakcia na zmenu	
pracovník	8/0*	starý rod.	2,7/1,96	rodič	5,3/1,00	starý rod.	2,9/1,93	starý rod.	1,5/1,47
rodič	7,4/1,18	pracovník	2 /1,8	pracovník	5,3/1,14	pracovník	0,6/1,25	rodič	0,1/1,43
starý rod.**	6,3/1,86	rodič	1,9/2,01	starý rod.	5 /0,61	dom. prac.	0,3/1,17	obč. polit.	0,1/0,76
manžel	5,7/1,36	manžel	1,6/2,27	manžel	4,8/1,24	manžel	-0,3/1,38	člen klubu	0,1/0,04
u. voľ. času	5,7/0,88	príbuzný	1,3/1,12	u. voľ. času	4,3/1,16	sused	-0,3/1,09	dom. prac.	-0,1/0,7
obč. polit.	5,3/1,67	člen klubu	1,3/1,59	obč. polit.	3,5/1,19	príbuzný	-0,5/0,88	u. voľ. času	-0,1/1,43
dom. prac.	5 /1,74	známy, kol.	1,3/1,03	priateľ	3,2/2,05	člen klubu	-0,5/1,44	sused	-0,2/0,75
sused	4,4/1,36	sused	1,2/1,68	príbuzný	3,1/0,9	u. voľ. času	-0,7/1,56	príbuzný	-0,2/0,77
známy, kol.	4,4/1,38	dom. prac.	1 /1,01	dom. prac.	2,8/1,11	známy, kol.	-0,8/1,27	d. st. rod.	-0,4/0,75
príbuzný	4,3/1,49	obč. polit.	0,8/1,02	známy, kol.	2,6/1,27	priateľ	-0,8/1,63	priateľ	-0,4/0,84
priateľ	3,2/2,85	u. voľ. času	0,7/1,83	sused	2,5/1,1	d. st. rod.	-1 /1,45	známy, kol.	-0,5/0,95
člen klubu	3,1/2,96	d. st. rod.	0,6/1,42	d. st. rod.	2,3/1,85	rodič	-1,1/1,14	pracovník	-0,7/1,25
d. st. rod.	2,9/2,701	priateľ	0,3/1,481	člen klubu	2,2/2,221	obč. polit.	-1,2/1,021	manžel	-0,7/1,32

* Prvý údaj, čitateľ zlomku, predstavuje vždy priemerné skóre celého súboru v danej úlohe, druhý údaj, menovateľ, je príslušná štandardná odchýlka.

** V úlohe starého rodiča sú v tabuľke zachytené iba hodnoty zo súboru tých respondentov, ktorí už majú vnúčatá. Pre celý súbor sú tieto hodnoty, podľa sledu jednotlivých dimenzií, nasledovné: 3,2/3,336, 1,3/1,97, 2,5/2,53, 1,5/1,95, 0,8/1,25.
d. st. rod. = dieťa starších rodičov, u. voľ. času = užívateľ voľného času, dom. prac. = domáci pracovník, obč. polit. = občianskopolitický pracovník, starý rod. = starý rodič, známy, kol. = známy, kolega



Obr. 1 – Súčasná aktivita v úlohe

R – rodič
 M – manžel
 SR – starý rodič
 PB – príbuzný
 DSR – dieťa starších rodičov
 DP – domáci pracovník
 P – pracovník
 ČK – člen klubu
 OPP – občianskopolitický pracovník
 PT – priateľ
 S – sused
 ZK – známy, kolega
 UVČ – užívateľ voľného času

Tabuľka ukazuje, že náš prvý predpoklad sa prakticky potvrdil. Medzi prvými piatimi úlohami s najvyšším skóre v súčasnej aktivite nachádzame tri rodinné úlohy (rodič, manžel, starý rodič), úlohu pracovníka a úlohu užívateľa voľného času. Variačná analýza ukázala štatisticky významný rozdiel (na hladine významnosti 0,01 $F = 14,7$, kritická hodnota $F = 11,259$) medzi prvou a druhou päticou skóre v tejto dimenzii. Najvyššie postavenie uvedených úloh je pravdepodobne podmienené tým, že činnosti v nich majú veľký význam na udržanie duševnej rovnováhy jedinca a vysoká aktivita tu sa tiež pozitívne hodnotí spoločenskými normami.

Získané výsledky podporujú aj našu druhú hypotézu. Aspoň na prvých štyroch miestach v oboch dimenziách stoja tie isté úlohy, i keď v trochu odlišnom poradí. V tejto dimenzii bola v prvej štvorici úloh spokojnosť signifikantne vyššia než v druhej (na hladine významnosti 0,05 $F = 10,9$, kritická hodnota $F = 5,987$).

Ako vidíme, výsledky podporujú aj náš tretí predpoklad. Rodič, starý rodič, pracovník, manžel, to sú snáď najdôležitejšie úlohy v ich veku. Ak sa bližšie pozrieme na úlohu pracovníka, užívateľa voľného času a ob-

čianskopolitického pracovníka, zistíme, že tieto úlohy úzko súvisia so sebarealizáciou jedinca a najmä muža. Preto sa domnievame, že tieto dva okruhy úloh majú pre človeka spomedzi všetkých sociálnych úloh najväčší význam.

Hoci údaje tabuľky hovoria aj v smere nášho štvrtého očakávania, situácia nie je jednoznačná. Z trinástich skóre má desať záporné znamienko. To ukazuje tendenciu na celkový pokles, čo podporuje našu hypotézu. Na druhej strane však v takých dôležitých úlohách, ako je úloha pracovníka a úloha starého rodiča, nastal vzrast aktivity. Do akej miery sa tieto dva procesy svojimi vplyvmi vyrovnávajú? Môže vzrast aktivity v úlohe starého rodiča nahrádzať pokles v niektorých iných úlohách? Na tieto otázky zatiaľ nevieme dať uspokojivú odpoveď. Získané výsledky globálne ukazujú trend k poklesu. V úlohe manžela, suseda, príbuzného a člena klubu síce ešte najmenej u polovice súboru nenastala zmena, no u tých, ktorí hovorili o zmene aktivity za posledných desať rokov, prevládala pokles. A v posledných šiestich úlohách už boli najpočetnejšou skupinou práve tí respondenti, u ktorých nastal pokles aktivity. Môžeme teda povedať, že kým v prvých siedmich úlohách väčšina respondentov uvádzala vzrast alebo nezmenený stav aktivity, v zostávajúcich šiestich úlohách mal najvyššiu frekvenciu pokles.

Na overenie platnosti týchto rozdielov sme opäť použili variačnú analýzu. Pretože posudzovacia škála pre túto dimenziu obsahovala aj záporné čísla, uskutočnili sme nasledovnú transformáciu:

-4	-2	0	2	4
0	2	4	6	8

Variačná analýza ukázala štatisticky vysokovýznamný rozdiel (na hladine významnosti 0,05 $F = 18$, kritická hodnota $F = 8,81$ — na hladine 0,01 sa rozdiel blížil hranici významnosti, kritická hodnota $F = 18,64$) medzi poslednou a predposlednou štvoricou dát. To potvrdzuje platnosť nameraných rozdielov. Napriek zistenému poklesu prikláňame sa viac k názoru, že tu ide skôr o zmenu, o preskupenie aktivity než o jej jednoznačné a progresívne ubúdanie. Vedie nás k tomu skutočnosť, že u respondentov nastal vzrast aktivity v troch úlohách. Z nich najmä úloha starého rodiča, ktorá má vysoký pozitívny emotívny náboj a z toho vyplývajúci vysoký stupeň akceptácie a preferencie, pravdepodobne pohlcuje značnú časť ich voľného času a celkovej energie. Tu treba opäť pripomenúť, že 80 percent respondentov býva v spoločnej domácnosti so svojimi deťmi a 14 percent aj s vnúčatmi. Všetci respondenti, ktorí už boli starými rodičmi (50 percent súboru), mali v tejto úlohe bez výnimky jednoznačne kladný postoj. Zdá sa, že táto úloha zachytáva aj časť emotívnych väzieb, ktoré sa uvoľnili v úlohe rodiča.

Za zvlášť dôležitú sme považovali otázku, v čom vidia respondenti príčinu týchto zmien, najmä pokiaľ ide o pokles aktivity, ktorý je v niektorých sociálnych úlohách dominantný. Osemdesiat percent respondentov vyslovilo názor, že v poslednom čase dochádza v medziľudských vzťahoch k veľmi výraznému vzájomnému odcudzovaniu sa. Každý sa stará len o seba, ľudia sú si navzájom ľahostajní. Tento proces možno vraj sledovať aj na vidieku, kde býval pocit spolupatričnosti silne vyvinutý.

Môžeme teda konštatovať, že respondenti nachádzajú príčinu týchto zmien v prostredí mimo vlastnej osoby.

Áká je ich reakcia na tieto zmeny? Prijímajú pokles aktivity v sociálnych úlohách s uspokojením, ako to predpokladá teória neangažovania sa? Takéto tendencie možno pozorovať iba v úlohe rodiča a občianskopolitického pracovníka. Je to ale dostatočne vysvetliteľné vonkajšími vplyvmi. V našej spoločnosti je normálne a žiadúce, aby sa dospelé deti osamostatnili a presadili v živote. Ich úspešnosť v tomto počínaní je pochopiteľne zdrojom rodičovskej spokojnosti. Pokiaľ ide o občianskopolitickú činnosť, učitelia boli v tejto úlohe v minulosti, najmä na vidieku, značne preťažovaní. Trpela tým kvalita výučby i učitelia samotní, lebo — ako sme videli — so svojim povoláním sú vysoko spätí. Úbytok v týchto povinnostiach zrejme prijali s uspokojením.

V ostatných úlohách môžeme pozorovať skôr negatívnu odozvu na pokles aktivity, čo protirečí postulátom teórie neangažovania sa. Tieto afektívne reakcie však nie sú príliš výrazné. Bude to pravdepodobne tým, že uvedené zmeny sú spôsobené objektívnymi, viac-menej ťažko ovplyvniteľnými okolnosťami (už spomínaná vlnnosť v medziľudských vzťahoch, povinnosti v rodine pri opatere a výchove vnúcat, zvýšené pracovné zaťaženie a z toho vyplývajúci nedostatok času na ostatné úlohy a pod.). Okrem toho sme u nich zaznamenali aj subjektívne pocity zníženej fyzickej výkonnosti a odolnosti, ktoré tiež môžu patriť medzi činitele, podmieňujúce pokles aktivity. (54 percent respondentov sa sťažovalo, že v ich veku už prichádzajú na človeka choroby, že pociťujú úbytok telesných síl a že majú pocit starnutia.)

Súhrn

Metódou interview sme skúmali sociálne vzťahy u dvadsaťdva člennej skupiny mužov predpenzijného veku. Výsledky naznačujú, že:

a) títo ľudia sú najaktívnejší v rodinných úlohách (rodič, starý rodič, manžel) a v úlohách, ktoré súvisia s osobnými záujmami jedinca (pracovník, užívateľ voľného času, občianskopolitický pracovník);

b) vysoká aktivita sa do značnej miery spája s vysokou spokojnosťou so situáciou v úlohe. Najvyššiu spokojnosť sme namerali v úlohe starého rodiča, pracovníka, rodiča a manžela;

c) najvyššia úroveň aktivity a spätosti sa viaže k tým istým úlohám, čiže respondenti sú najaktívnejší v tých úlohách, s ktorými sú najviac spätí;

d) v porovnaní s obdobím pred desiatimi rokmi u väčšiny skúmaných osôb aktivita vzrástla alebo ostala nezmenená v siedmich a klesla v šiestich sociálnych úlohách;

e) málo intenzívne afektívne reakcie na pokles aktivity sú dôsledkom presvedčenia, že pokles bol spôsobený vonkajšími, objektívnymi, ťažko ovplyvniteľnými okolnosťami;

f) napriek určitému zúženiu intenzívnych sociálnych vzťahov smerom k rodinným úlohám a k úlohe pracovníka, prikláňame sa k názoru, že tu nejde o jednoznačný pokles, ale skôr o presúvanie aktivity, ktorá v jedných úlohách klesá, ale v iných (starý rodič, pracovník, domáci pracovník) stúpa.

Istý podiel tu môže mať zmeny v hierarchii záujmov a hodnôt.

Diskusia

Naše nálezy podporujú hypotézu o zásadnej dôležitosti pôsobenia vonkajších, resp. mimopsychických vplyvov pri zmenách aktivity v sociálnych úlohách. Neobjavili sme žiadne náznaky, ktoré by nás mohli presvedčiť o aktualizácii procesu neangažovania sa u skúmaných jedincov predpenzijného veku. Získané fakty hovoria skôr v prospech postulátov teórie aktivity (pozri s. 2). Nie je ale vylúčené, že v neskorej starobe (ako to pripúšťa aj Maddox, 1968, s. 181–183) sa znížená angažovanosť na udalostiach v prostredí môže prejaviť. Takéto správanie však bude pravdepodobne skôr vyvolané vonkajšími vplyvmi, resp. zhoršeným zdravotným stavom než vnútornými vývinovými zmenami psychiky. Toto naše tvrdenie sa opiera o výpovede viacerých respondentov, ktorí prínos zreleho veku videli v tom, že človek je opatrnejší, prezieravejší, už sa tak ľahko „nepopáli“. Ale takáto zmena v správaní, ktoré sa na prvý pohľad môže javiť ako pokles angažovanosti, vychádza snáď skôr z empirie, z jedincovej životnej skúsenosti, ako o tom svedčia nami získané údaje (pozri vyššie) než z novej „vývinovej fázy ega“, ktorú predpokladá Henry. Takýto názor sa blíži k psychoanalytickej koncepcii vývinu psychiky a neposkytuje možnosti empirického overenia. Podobný kritický postoj voči teórii neangažovania sa zaujímajú i iní autori (pozri s. 3). Celkove sa zdá, že tu nastáva opäť spor o prioritu vplyvu vnútorných (genetický základ, rast, zrenie) a vonkajších (vplyvy sociálneho prostredia, učenia) činiteľov na správanie sa človeka. Bolo by ideálne, keby sa nám podarilo empiricky zistiť a číselne vyjadriť podiel oboch týchto vplyvov. Od tohto cieľa sme však ešte veľmi vzdialení.

Naše výsledky poukazujú na veľký význam sociálnych vzťahov v živote mužov predpenzijného veku a hovoria v prospech teórie aktivity. S uspokojením konštatujeme, že aj výsledky Medzinárodnej štúdie adjustácie na dôchodok v podstate podporujú naše stanovisko (Lehr, Rudinger, 1969, s. 255–267). Uvedomujeme si, že metóda interview nie je ideálnym prostriedkom výskumu. Z hľadiska daného problému sme však nevideli vhodnejšie riešenie a v Medzinárodnej štúdii starnutia Havighurst, Thomae, 1965) sa táto metóda osvedčila. Priznávame, že súbor, ktorý sme skúmali, bol pomerne malý. Jednotlivé národné výbery v medzinárodnom výskume, ktorý viedli Havighurst a Thomae (1965) však neboli o nič početnejšie. Príčinou bola náročnosť a nákladnosť použitej metodiky a taktiež fakt, že výskum v tejto oblasti sa iba začína. Mnoho osôb odmietlo zúčastniť sa interview, čo nám zabránilo dosiahnuť náhodný výber. Napriek týmto nepriaznivým okolnostiam (a tých je pri skúmaní dospelých a starých ľudí dosť) si myslíme, že sa nám podarilo nielen získať cenné informácie o sociálnom svete ľudí, ktorých pracovná činnosť sa pomaly končí, ale aj si overiť nosnosť niektorých teoretických koncepcií. Celkove možno povedať, že nazhromaždené poznatky podávajú prevažne priaznivý optimistický obraz o sociálnej aktivite týchto ľudí a tým aj o zložkách, ktoré ju podmieňujú.

Článok referuje o výskume sociálnych vzťahov u 25 učiteľov predpenzijného veku. Sledovali sme predovšetkým ich participáciu na trinástich sociálnych úlohách (rodič, manžel, starý rodič, príbuzný, dieťa starších rodičov, domáci pracovník, pracovník, člen klubu alebo spolku, občiansko-politický pracovník, priateľ, sused, známy a kolega, užívateľ voľného času). Tieto úlohy sme skúmali z piatich hľadísk: Súčasná úroveň aktivity v úlohe; Stupeň spokojnosti so súčasnou situáciou v úlohe; Miera účasti v úlohe (spätosť respondenta s úlohou); Zmena úrovne aktivity za posledných 10 rokov; Reakcia na zmenu. Použitou metódou bol rozhovor zaznamenávaný na magnetofónový pás. Jeho výsledky posudzovali traja posudzovatelia. Výsledky ukázali, že spomedzi uvedených trinástich úloh majú v sociálnom živote týchto ľudí najväčší význam tri rodinné úlohy (rodič, starý rodič, rodič, manžel) a tri také úlohy, ktoré, zdá sa, súvisia s osobnými záujmami jedinca (pracovník, užívateľ voľného času, občiansko-politický pracovník). U respondentov v porovnaní s obdobím pred desiatimi rokmi aktivita vzrástla alebo ostala bez zmeny v siedmich — starý rodič, pracovník, domáci pracovník, manžel, sused, príbuzný, člen klubu — a klesla v šiestich — užívateľ voľného času, známy-kolega, priateľ, dieťa starších rodičov, rodič, občianskopolitický pracovník — sociálnych úlohách. Dospeli sme k záveru, že tu sa pravdepodobne presúva aktivita, ktorá klesá v jedných, ale stúpa v iných úlohách, predovšetkým v úlohe starého rodiča. Získané dáta zároveň sme konfrontovali s Cummingovej a Henryho teóriou neangažovania sa v období starnutia. U skúmaných osôb sme nezistili nič, čo by svedčilo o aktualizácii procesu neangažovania sa v tomto veku. Nevylučujeme však možnosť, že v neskorej starobe sa znížená angažovanosť na udalostiach v prostredí môže prejaviť. Takéto správanie bude však, podľa nášho názoru, pravdepodobne skôr vyvolané vonkajšími vplyvmi, prípadne zhoršujúcim sa zdravotným stavom alebo sklerózou mozgových ciev ako hypotetickými „vnútornými“ vývinovými zmenami psychiky, ktoré predpokladá Henry.

LITERATÚRA

1. CUMMING, M. E., HENRY, W. E.: Growing Old, New York, Basic Books, 1961
2. HAVIGHURST, R. J., NEUGARTEN, B. L., TOBIN, S. H.: Disengagement, Personality and Life Satisfaction in the Later Years, In: Age With a Future, Munksgaard, Copenhagen 1964. — Separát
3. HAVIGHURST, R. J., THOMAE, H.: Cross-National Study of Aging, Bonn, March 1965. — Separát
4. HENRY, W. E.: The Theory of Intrinsic Disengagement. — Separát z Medzinárodného gerontologického kongresu v Kodani, 1963
5. KASTENBAUM, R.: Theories of Human Aging: The Search for a Conceptual Framework, The Journal of Social Issues, 1965, XXI, No 4
6. KOSTOLANSKÝ, R.: Poznámky k teórii neangažovania sa v období starnutia, Čs. psychologie, 1968, XII, č. 4
7. LEHR, U., RUDINGER, G.: Consistency and Change of Social Participation in Old Age, Human Development, 1969, XII

8. MADDOX, G. L.: Disengagement Theory: A Critical Evaluation. In: Gerontologist, 1964, IV
9. MADDOX, G. L.: Fact and Artifact: Evidence Bearing on Dissengagement Theory from the Duke Geriatrics. In: Human Development, 1963, VIII
10. MADDOX, G. L.: Persistence of Life Style among the Elderly: A Longitudinal Study of Patterns of Social Activity in Relation to Life Satisfaction. In: Neugarten, B. L., Middle Age and Aging. A Reader in Social Psychology, The University of Chicago Press, 1968
11. REICHARD, S., LIVSON, F., PETERSEN, P. G.: Adjustment to Retirement. In: Neugarten, B. L., Middle Age and Aging. A Reader in Social Psychology, The University of Chicago Press, 1968
12. SLÁVIK, M.: Štúdiá sociálnej adjustácie na odchod do dôchodku. Bratislava 1971, nepublikované
13. THOMAE, H.: Social Role Rating Scales. In: Havighurst, R. J., Thomae, H., Cross-National Study of Aging, Bonn, March 1965. — Separát

K ПРОБЛЕМЕ ДИНАМИКИ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРЕПЕНСИЙНОМ ВОЗРАСТЕ

Милан Славик

Résumé

В работе реферируется об исследовании социальных отношений лиц предпенсийного возраста. Нас прежде всего интересовало их участие в 13 социальных ролях (родитель, супруг, родственник, работник, член клуба или общества, друг, сосед, коллега и т. д.). Мы использовали метод беседы, которую мы записывали на магнитную пленку. Результаты обсуждения трое критика. Результаты показали, что в социальной жизни испытуемых самое большое значение имеют три семейных роли (родитель, дедушка, супруг) и три роли, связанные с личными интересами испытуемых (работник, гражданско-политический работник, пользователь свободного времени). У этих испытуемых сравнении с периодом 10 лет тому назад активность повысилась или не изменилась в 7 ролях и понизилась в 6 ролях. Мы предполагаем, что здесь происходит перемещение активности: она падает в одних, но поднимается в других ролях, прежде всего в роли дедушки. Полученные данные мы сравнивали с теорией неангажирования Цумминтовой и Генри. У наших испытуемых мы не обнаружили ничего, что бы свидетельствовало о актуализации процесса неангажирования в старшем возрасте. Более вероятно, что такое поведение вызывают внешние влияния, ухудшение здоровья или склероз сосудов мозга, чем «внутренние возрастные изменения психики».

TO THE PROBLEM OF DYNAMICS OF SOCIAL RELATIONS IN THE AGE BEFORE PENSION

Résumé

M. Slávik

The article reports on the research of social relations with the persons of pre-retirement age. First of all the participation in thirteen social tasks was followed (the parent, the husband, the old parent, the relative, the child of older parents, the house — worker, the worker, the member of a club or an association, the civic — political worker, the friend, the neighbour, the acquaintance and the colleague, the spare time user). As a method the dialogue was used, recorded on a magnetic tape. The results were judged by three raters. The results showed that from among the above thirteen tasks — the three family tasks (the parent, the old parent and the husband) and the three tasks connected with the personal interests of the individual

(the worker, the spare time user, the civic — political worker) are of greatest importance in the social life of these people. In comparison with the period of ten years ago the activity of the respondents grew or remained the same in seven social tasks and it fell in six ones. We drew a conclusion that there is a shift in activity which falls in some but rises in other tasks, first of all in the task of the old parent. Besides, the obtained data were confronted with the Cumming's and Henry's theory of non-engagement in the period of growing old. Nothing was found with the investigated persons which would testify to the actualization of the process of non-engagement in this age. However, we do not exclude the possibility that in later old age there may appear reduced involvement in the events of the environment. This kind of behaviour may be rather evoked by external influences, by deteriorating health state, or by sclerosis of brain vessels, but not by „internal“ developmental changes of the psyche.

ZUM PROBLEM DER DYNAMIK DER SOCIALBEZIEHUNGEN IM VORPENSIONALTER

M. Slávik

Zusammenfassung

Der Artikel berichtet über die Untersuchung sozialer Beziehungen bei den Personen des Vor-Pensionsalters. Es wurde besonders an 13 sozialen Aufgaben beobachtet (die Eltern, der Gatte, die Groseletern, die Verwandten, das Kind älterer Eltern, der Heimarbeiter, der Mitarbeiter, ein Klub-oder Verbandmitglied, der Freund, der Machbar, der Bekannte und Kollege, der bürgerlich politische Mitarbeiter, der Freizeitbenützer).

Mit Hilfe angewandter Methode wurde das Gespräch auf Tonbandgerät aufgenommen. Die Ergebnisse wurden von drei Beurteilern geschätzt. Die Ergebnisse zeigten, das unter den 13 angeführten Aufgaben im sozialen Leben dieser Menschen die größte Bedeutung die drei Familienaufgaben (die Eltern, die Groseletern, der Gatte) und drei Aufgaben, die mit den persönlichen Interessen des Individuums zusammenhängen (der Mitarbeit, der Freizeitbenützer, der bürgerlich politische Mitarbeiter), spielen.

Bei den Respondenten wuchs im Vergleich mit der Zeit vor 10 Jahren die Aktivität an, oder sie blieb bei den sieben Aufgaben ohne eine Veränderung und in sechs sozialen Aufgaben sank sie. Es wurde zur Schlussfolgerung gekommen, das da zur Aktivitätsverschiebung kommt, die in einigen Aufgaben sinkt, in anderen aber wieder ansteigt, besonders in der Rolle der Groseletern. Die gewonnenen Angaben wurden gleichzeitig mit der Theorie der Nicht-Engagiertheit in der Zeit des Alterns von Cumming und Henry konfrontiert. Bei den untersuchten Personen wurde nichts festgestellt, % die den Prozes der Nicht-Engagiertheit in diesem Alter bestätigen würde. Es wird jedoch nicht ausgeschlossen, das sich im späten Alter eine gesenkte Engagiertheit an den Gegebenheiten in der Umwelt äusern kann. Ein derartiges Verhalten kann durch äussere Einflüsse, event. durch den verschlechternden Gesundheitszustand, oder durch die Verkalkung der Gehirngefäse und nicht durch „innere“ Entwicklungsveränderungen der Psychik hervorgerufen werden.

NIEKTORÉ NOVÉ ASPEKTY ŠTÚDIA A APLIKÁCIE INFORMÁCIÍ VZŤAHUJÚCICH SA NA PROFESIONÁLNY VÝVIN OSOBNOSTI

DUŠAN FABIÁN

*Psychologický ústav Filozofickej fakulty Univerzity Komenského
v Bratislave*

Pojem profesionálnych informácií ako objektívne existujúceho, ale i racionálne vytváraného fenoménu s funkciou prenášať špecifický obsah — špecifické údaje a poučenia — má v teórii profesionálneho vývinu i v praxi profesionálnej orientácie a poradenstva veľmi dôležité postavenie. Problémy informácií a komunikácie patria k ústredným problémom moderných teoretických i praktických vedných disciplín. Podstata všetkých regulovaných procesov v človeku, spoločnosti a technike spočíva v prijímaní, pamätaní, spracovaní a využití informácií rôzneho obsahu a formy. Pojem informácie ako vnímateľného obrazu poznaného alebo predpokladaného obsahu skutočnosti, využiteľného pri prispôbovaní sa človeka životnému prostrediu (Cigánek, 1969) je všeobecným javom s fyzikálnymi, biologickými, psychologickými, sociálnymi a kultúrnymi aspektmi.

Súčastou permanentného toku rôznorodých informácií, ktorému je ľudská osobnosť v procese svojho individuálneho vývinu vystavená, je aj jeho špecifická časť — informácie vzťahujúce sa k profesionálnemu vývinu jedinca.

Skúmanie problému postavenia a funkcie profesionálnych informácií v profesionálnom vývine osobnosti si vyžaduje prístup z niekoľkých, pomerne rôznorodých hľadísk:

1. Z hľadiska všeobecných i aplikovaných psychologických ontogenetických teórií, predovšetkým teórie profesionálneho vývinu. Ak vychádzame z predpokladu, že táto teória integruje v sebe aspekty rôznych psychologických i mimopsychologických disciplín, nemusíme toto prvé hľadisko ďalej diferencovať a diskriminovať jeho zložky ako zvláštne hľadiská.
2. Druhým hľadiskom je časť poznatkov psychológie práce, najmä oblasť psychologickéj analýzy práce, psychologickej profesiografie.
3. Ďalším hľadiskom je teória informácií a komunikácie a jej špecifiká v oblasti psychológie, sociálnej psychológie a sociológie.
4. Posledným hľadiskom je oblasť poznatkov z teórie a organizácie pro-

fesionálneho poradenstva ako historicko-spoločenského fenoménu a fenoménu individuálnej potreby človeka.

ad 1. Teória profesionálneho vývinu
Profesionálny vývin formulujú Super, Koščo a iní ako biodromálny, usporiadaný a schematizovaný proces, priebežný, kontinuálny, obvykle ireverzibilný, zahrňujúci interakciu repertoáru správania, socioprofesionálnych vývinových úloh a iných faktorov. Plnenie profesionálnych úloh realizuje jedinec v ontogeneticky adekvátnom, postupne sa kvantitatívne i kvalitatívne meniacom repertoári správania.

V Superovej teórii profesionálneho vývinu má významné postavenie pojem seba (self-concept). Super ho — vychádzajúc z iných autorov — definuje ako fenomenálnu skúsenosť identity. Pojem seba je to, čo určitá osoba o sebe myslí, že je. Je akoby posudzovaná sebou. Procesy formovania a realizovania pojmu seba sú ústrednými prvkami Superovej teórie profesionálneho vývinu. Rozhodujúci sa jedinec, ktorý má vlastnú interpretáciu seba samého a svojho prostredia, je hlavnou determinantou vlastnej profesionálnej kariéry, a to i vtedy, keď koná v kontexte vonkajších determinantov.

Proces profesionálneho vývinu je teda z hľadiska dynamiky pojmu seba v podstate:

1. Proces vyvíjajúceho sa a realizujúceho sa self-konceptu (pojmu seba); je to vyrovnávajúci proces-kompromis, v ktorom je self-koncept produktom interakcie vrodenej schopnosti a dispozícií, príležitostí hrať rozličné úlohy, hodnotenia, ktoré vyplývajú z týchto úloh — súhlasu alebo nesúhlasu priateľov alebo predstavených.

2. Proces vyrovnávania medzi individuálnymi a sociálnymi faktormi, medzi self-konceptom a realitou je preberanie hrania určitých úloh, či už vo fantázii, v poradenskej konzultácii alebo v životných situáciách, napr. v triede, klube, záujmových činnostiach.“ (Super, Hummel, Moser a i., 1957).

Utváranie a formovanie pojmu alebo obrazu seba, ako i obrazu alebo predstavy rozličných vývinových úloh, prípravy na povolanie, povolania, manželstva a pod. sa uskutočňuje chcenými i nechcenými mechanizmami prijímania informácií v rôznych sociálnych situáciách pri plnení rôznych vývinových úloh. Pri utváraní a profilovaní rôznych aspektov pojmu seba ide najčastejšie o mechanizmus porovnávania sa s inými ľuďmi alebo o priame hodnotenie správania inými ľuďmi v sociálnej interakcii.

Jedinec v procese svojho individuálneho profesionálneho vývinu realizuje mnoho rozhodnutí, v ktorých stále konfrontuje dimenzie pojmu seba s dimenziami školských a profesionálnych úloh, pred ktoré je v istých situačných podmienkach a okolnostiach postavený. Model tohto mechanizmu sa výrazne črtá v extrémnych podmienkach voľby konkrétneho štúdia alebo povolania pod vplyvom sociálneho a časového tlaku. Model riešenia profesionálnych vývinových situácií vzhľadom na skutočnosť, že každý samoreguluje systém, ktorým človek — ľudská osobnosť je, potrebuje ku každému racionálne adekvátnemu riešeniu situácie isté nevyhnutné minimum základných informácií (údajov a poučení), predpokladá:

1. Kategóriu informácií o svete práce a trendoch jeho dynamiky, o fak-

toroch gradovania náročností profesionálnych úloh, o charaktere ich požiadaviek a pôsobenia na človeka (profesionálne informácie).

2. Kategóriu informácií o sebe — o svojom správaní, schopnostiach, osobnostných charakteristikách, potrebách, záujmoch, systéme hodnôt, svetonázore, postojoch, životných plánoch, aspiráciách a pod.

3. Spôsobilosť spracúvať tieto dve kategórie informácií vzhľadom na možné a potrebné správanie vo vzťahu k situačným faktorom. Táto spôsobilosť nepredpokladá len určitú úroveň intelektových i mimointelektových osobnostných kapacít, ale i znalosť istých racionálnych algoritmov konfrontácie, rozhodovania a voľby. Konfrontačný proces je tým kvalitnejší, čím sú kvalitnejšie, komplexnejšie a objektívnejšie obe skupiny informácií.

Model tohto mechanizmu je nevyhnutné skúmať i interpretovať v súvislostiach celej mnohotvárnej kontinuítnej dynamiky profesionálneho vývinu, prebiehajúceho v istom historicko-spoločenskom rámci.

Vzhľadom na postulované kategórie informácií v rovine teórie profesionálneho vývinu ukazuje sa potrebné pokúsiť sa o novú klasifikáciu poradenských informácií aj v rovine teórie, organizácie a metodiky profesionálnej orientácie a poradenstva. Všetky informácie v procese profesionálneho vývinu, orientácie a poradenstva, ktorými je jedinec saturovaný, bolo by logické triediť do troch základných kategórií:

1. Profesionálne informácie — vytvárajúce a spresňujúce poznatkový systém jedinca o svete práce.

2. Informácie stimulujúce a objektivizujúce pojem seba. (V poradenskej konzultácii dostávajú výsledky psychodiagnostického vyšetrenia charakter informácií sprostredkovaných psychológom klientovi.)

3. Poradenské informácie o situačných faktoroch, o technike, stratégii, pravidlách rozhodovania a konfrontácie dvoch predchádzajúcich informačných okruhov.

Je možné tvrdiť, že existuje určitá, kvalitatívne i kvantitatívne konštelovaná štruktúra profesionálnych informácií, ktorá na daný vývinový stupeň jedinca viac alebo menej adekvátne pôsobí zo sociálneho prostredia a podieľa sa tak na utváraní jeho viac alebo menej harmonického a zdravého vývinu. V ideálnom prípade optimalizuje jeho orientáciu pri riešení najrôznejších situácií, ako aj adaptabilitu na meniace sa podmienky a okolnosti.

ad 2. Časť poznatkov psychologickej analýzy práce

V histórii skúmania profesionálneho vývinu sa objavujú dve základné teoretické koncepcie. Prvú, vývojove staršiu Super nazýva (1970) psychológiou profesií, druhú — mladšiu, psychológiou profesionálnych kariér. Predmetom skúmania prvej bola profesia, úspešní jedinci, ktorí ju vykonávali, ich osobnostné štruktúry (Patterson, Darley, Roe). Predmetom skúmania druhej bola ontogenéza jedinca v priebehu kontinuítnej sekvencie životných vývinových štádií (Bühler, Ginsberg, Super, Tiedeman, O'Hara a i.). Obidve, v podstate statická diferenciálna psychológia profesií a v podstate vývinová psychológia profesionálnych kariér, sú pre výskum a interpretáciu teórie profesionálneho vývinu i profesionálnych informácií nevyhnutné. (Prvá koncepcia zodpovedá podľa

nášho rozdelenia zhruba druhému a druhá nášmu prvému hľadisku.) Ukazuje sa potrebné rešpektovať dialektickú integritu oboch koncepcií a zaoberať sa každou z nich osobitne.

Kategóriu povolania možno z hľadiska psychológie profesionálneho vývinu začleniť pod faktor socio-profesionálnych vývinových úloh. Kategória povolania má v našich socio-kultúrnych podmienkach vzhľadom na profesionálnu orientáciu jedinca kľúčové postavenie. Povolanie tvorí vo svete práce špecifickú jednotku — komplex analogických úloh, rolí a situácií — s určitými charakteristickými psychologickými a mimopsychologickými kvalitami. Osobnosť vyvíjajúceho sa človeka sa socializuje a profesionalizuje, začleňuje do sveta práce práve procesom voľby povolania.

Prvým predpokladom konštrukcie i aplikácie informácií o povolaniach je ich klasifikácia. Ťažiskovým problémom je stanovenie vhodného klasifikačného kritéria. Stanovenie psychologických kritérií pre klasifikáciu povolanií nebolo zatiaľ úspešné. Najbežnejšie a u nás najčastejšie používané je ekonomicko-inštitucionálne kritérium, ktoré rozdeľuje povolania (profesionálne odbory) do skupín podľa jednotlivých rezortov, oblastí hospodárskeho a spoločenského života.

Najoptimálnejším sa zatiaľ zdá dvojdimenzionálny klasifikačný systém. Ako príklad takéhoto prístupu uvádzam klasifikačný systém A. R. O. e. v. e. j (Super, 1970), kde prvá dimenzia (úroveň týkajúca sa kvalifikácie, ktorú výkon povolania vyžaduje) má šesť úrovní, a druhá (oblasť, ktorá determinuje miesto sociálneho začlenenia — služby, obchodný styk, organizácia, technológia, práca vonku, veda, kultúra, umenie a zábava) osem kategórií.

Podkladom aplikácie optimalizovanej študijnoprofesionálnej informácie (informácie o určitom povolaní, resp. študijnoprofesionálnom odbore) je komplexná, vzhľadom na dynamiku vývoja povolania adekvátne a aktuálna monografia povolania. Monografia (profesiogram) je koncipovaná so zreteľom na funkciu a ciele profesionálnej orientácie a poradenstva. Pri zostavovaní monografie povolania dostupnými psychologickými gnosticickými metódami možno vymedziť celý komplex uplatňovaných aspektov: historický, ekonomický, sociologický, pedagogický, medicínsky, prognostický, odbornoprofesionálny. Aj keď považujeme pri skúmaní povolania alebo skupiny povolanií za integračnú platformu psychológiu a jej metodológiu, je tu potrebné vychádzať zo základných princípov historického ponímania profesionalizovanej práce.

Schéma monografie povolania, ktorú uvádzam, bola vytvorená na základe schémy publikovanej Hayesom (Hayes, 1968) na Ústave psychológie profesionálneho vývinu a poradenstva UK:

1. Dejiny povolania.
2. Dôležitosť povolania, jeho závažnosť a prestíž v spoločnosti (aké spoločenské postavenie a pozíciu povolanie zabezpečuje).
3. Predpokladaný vývoj povolania vzhľadom na záujemcu.
4. Opis a charakteristika práce v povolaní.
5. Opis a charakteristika fyzických miest v povolaní.
6. Charakteristika profesionálnych i mimoprofesionálnych povinností, ktoré vyplývajú z povolania.
7. Kvalifikačné predpoklady pre vstup do prípravy na povolanie.

8. Metódy vstupu do prípravy. Vedomosti a schopnosti, ktoré prípravná inštitúcia pri prijímaní požaduje.

9. Lokalizácia prípravy.

10. Obsah, štruktúra a dĺžka prípravy.

11. Možné kvalifikácie, získané absolvovaním prípravy.

12. Zamestnania, ku ktorým príprava vedie. Prierez možnými špecializáciami, ktoré absolventa prípravy čakajú. Príbuzné povolania, ku ktorým môže príprava viesť.

13. Počet pracovníkov zamestnaných v povolani.

14. Možnosti a frekvencia potreby získavania ďalšej kvalifikácie a postupu v povolani. Dosah trendov permanentného vzdelávania na povolanie.

15. Mzda. Prierez štruktúrou plátov podľa jednotlivých funkcií, príp. odpracovaných rokov.

16. Odbory, profesionálne združenia a iné organizácie.

17. Dĺžka pracovného času.

18. Pravidelnosť zamestnania.

19. Zdravotné požiadavky a riziko práce zo zdravotného hľadiska (indikácie a kontraindikácie).

20. Kvantitatívne i kvalitatívne vyjadrenie štruktúry schopností, osobnostných charakteristík, záujmov, potrieb a pod. potrebných na úspešné vykonávanie povolania.

21. Profesionálna úloha — štandard správania, ktorý spoločnosť od príslušníka povolania požaduje a očakáva.

22. Zmeny, ktoré výkon povolania vykonáva v sociálnom a psychickom živote človeka.

23. Hodnotový systém vytváraný príslušníkmi povolania, charakteristické medziľudské vzťahy v povolaní, zloženie voľného času, životný štýl, potreby, záujmy a záľuby, výber priateľov a pod.

24. Zdroje rôznych iných informácií.

25. Rôzne údaje podľa povahy povolania.

Jednou z kľúčových zložiek štruktúry optimalizovaných informácií o povolani je vymedzenie základných dimenzií osobnosti, potrebných pre úspešný profesionálny život. Super, Humel, Moser a i. (1957) formulujú k predmetnej problematike svoje stanovisko v prvej trojici „desatora“:

1. Ľudia sa medzi sebou líšia svojimi schopnosťami, záujmami a osobnými charakteristikami.

2. Podľa intenzity týchto štruktúr má každý človek predpoklady stať sa úspešným a spokojným vo viacerých povolaniach.

3. Každé povolanie, hoci vyžaduje charakteristickú kompozíciu schopností, záujmov a osobnostných črt, ponecháva dosť široké tolerancie pre rôzne subjekty. Tým vzniká pomerne veľká variabilita subjektov v rámci jedného povolania.

Ani Čebyševová (Klímová, 1969) nepovažuje za prijateľné úzke a statické ponímanie spôsobilosti človeka pre profesionálnu činnosť, ktorý neberie do úvahy zákonitosti, podmienky a dynamiku rozvoja ľudských vlastností, dôležitých pre pracovnú činnosť. Zdôrazňuje možnosti rozvoja kompenzačných vlastností. Presadzuje koncepciu hľadania spôsobilosti jedinca pre celú oblasť príbuzných povolani, ktorá umožňuje tvorivý rozvoj

osobnosti, a nie pre jedno úzke povolanie. (Všetky povolania rozdeľuje na tri základné skupiny: a) profesie kladúce zvýšené, špecifické požiadavky na človeka a náročné z hľadiska adaptácie; b) profesie so špecifickými požiadavkami na človeka a jednoduchšie z hľadiska adaptácie; c) profesie s nešpecifickými požiadavkami).

Pri rešpektovaní uvádzaných postulátov ide teda pri skúmaní určitého povolania alebo skupiny povolání o identifikáciu, príp. kvantifikáciu takých psychických kvalít, takej štruktúry základných dimenzií osobnosti, ktorá by aspoň v relatívne tolerantných kontúrach určovala perspektívy úspešnosti a spokojnosti jedinca orientovaného alebo zaujímajúceho sa o určitú profesionálnu líniu. Cieľ stanovenia takejto štruktúry nevidíme v mocenskom determinovaní jedinca, ale v skvalitnení a optimalizovaní jeho profesionálnej informovanosti a orientácie, v konečnom dôsledku v jeho ekonomicky adekvátnej horizontálnej a vertikálnej migrácii.

Takýmto požiadavkám v oblasti stredoškolskej profesionálnej orientácie a poradenstva zodpovedá na pr. Wilkinsonova profilovacia metodika (Hahn, Wilkinson, 1965).*

Wilkinsonova kompozícia psychických štruktúr je rozčlenená do 70 položiek v ôsmich sekciách:

1. Školské spôsobilosti. Táto sekcia sa týka spôsobilostí vykonávať rozličné činnosti v rozsahu školskej aktivity. Ide o spôsobilosti rozvíjané a uplatňované v škole. Wilkinson zdôrazňuje úzku spojitost medzi školskými a pracovnými spôsobilosťami v rôznych oblastiach.
2. Sekcia sociálnych spôsobilostí obsahuje spôsobilosti potrebné pre socioprofesionálny život, pre spoluprácu s inými ľuďmi.
3. Sekcia mechanických spôsobilostí sa vzťahuje na spôsobilosti pracovať s rôznymi mechanizmami, nástrojmi, náčiním a materiálmi.
4. Sekcia estetických spôsobilostí obsahuje spôsobilosti vyjadrovať sa prostredníctvom slov, tónov, farieb a čiar. Obsahuje spôsobilosti potrebné na tvorivé činnosti vôbec.
5. Ďalšia sekcia obsahuje fyzické spôsobilosti.
6. Sekcia osobnostných vlastností sa vzťahuje na dispozície, postoje, zvyky, odpoveďové tendencie a charakteristiky osobnosti.
7. Sekcia záujmov.
8. Sekcia potrieb.

Stupeň rozvinutosti jednotlivých položiek (štvorstupňová škála zodpovedajúca zhruba školskej klasifikačnej stupnici) potrebný na úspešné vykonávanie povolania, informuje orientačne používateľa o nárokoch na jeho osobnosť. Profil je zostavený profesiografickými metodikami a technikami. Záujemca hodnotí sám seba a konfrontuje svoj osobnostný profil s profilom povolania. Ak považujeme autodiagnostiku za metódu poznávania seba samého, za vedecky podložené poznávanie špecifických vlastností vlastnej osobnosti a jej konfrontáciu s vlastnosťami širších sociálnych skupín s cieľom odhalenia vlastných vývinových možností, možného zdokonalenia, príp. spôsobilosti pre určité oblasti sociálnych činností (Piffel,

* Na Oddelení psychológie profesionálneho vývinu a poradenstva PÚ FF UK sa uskutočňuje s touto metodikou experimentácia s cieľom adaptovať ju na naše socio-kultúrne a školské pomery (poznámka autora).

1970), môžeme usúdiť, že metodika veľmi vhodne integruje profesiografické a autodiagnostické koncepcie a splňa dokonale model mechanizmu rozhodovania a konfrontácie oboch základných kategórií informácií, predtým uvádzaných.

ad 3. Teória informácií a sociálnej komunikácie

Vznik vednej disciplíny — teórie informácií a komunikácie sa spája s menom C. E. Shanon. Od svojho vzniku (1948) prešla prudkým vývojom a jej špecifické aplikácie absorbovali do seba mnohé vedné disciplíny.

Niektoré poznatky i metodologické smernice na ďalšie špecifické bádanie sa dostávajú do psychológie profesionálneho vývinu a teórie profesionálnej orientácie a poradenstva priamo zo všeobecnej teórie informácií, niektoré zo sociologických disciplín (teória sociálnej komunikácie), niektoré zo sociálno-psychologických disciplín (vplyv informácií na dynamiku postojov) a nakoniec niektoré z iných aplikovaných psychologických disciplín (napr. z klinickej psychológie — komunikačné interakčné diády klient — psychoterapeut).

Sociológia a psychológia sledujú celý priebeh informácií od počiatku až k ich spoločenskému a osobnostnému uplatneniu a efektov, ktoré vyvolávajú. Sledovať priebeh profesionálnych (ale i poradenských vôbec) informácií od ich vzniku (gnoseologické a metodologické štúdium), od iniciátora prostredníctvom komunikačného kanála až k príjemcovi a vyvolanému psychickému efektu je jednou z úloh našej disciplíny. Môžeme sa tu zatiaľ opierať len o niektoré všeobecné východiskové poznatky, prebraté z iných disciplín.

Všetky samoregulujúce systémy potrebujú na primerané správanie sa v rôznych situáciách určité nevyhnutné množstvo informácií o meniacom sa vnútornom a vonkajšom prostredí. Ak subjekt neprijíma žiadne informácie, je vnútorný proces rozhodovania i jemu zodpovedajúce správanie narušené alebo náhodné. Medzi množstvom a kvalitou informácií na jednej strane a určitou rozhodovania na druhej strane je úzka závislosť. Poruchy v sociálnej informačnej stimulácii, v saturácii jedinca informáciami zo sociálneho prostredia vedú v rôznych ontogenetických štádiách k rôznym vývinovým poruchám, k rôznym poruchám vývinu a správania. Pod poruchami toku informácií rozumieme v najširšom slova zmysle ich nadbytok alebo nedostatok (rôzne deprivácie a frustrácie informačných potrieb) a psychologicky neprimerané informácie — informácie nezodpovedajúce určitému vývinovému štádiu, protichodné informácie vedúce ku konfliktom, informácie s imperatívnym charakterom a pod. V prvom prípade ide pri skúmaní porúch sociálnej informačnej stimulácie o uplatnenie kvantitatívneho hľadiska, v druhom prípade o kvalitatívne hľadisko. Toto všetko platí aj pre aspekt profesionálneho vývinu, profesionálneho správania a profesionálnych informácií.

Každý samoregulujúci systém, ktorým človek je, správa sa na základe charakteru vlastnej štruktúry pod vplyvom pôsobenia vstupujúcich informácií. Poznatky, ktoré sme schopní získať o štruktúre a správaní systému, môžu slúžiť na dvojaké účely:

1. Na predikciu správania systému, ak sú známe jeho prvky a ich štruktúra.

2. Na zistenie, aká štruktúra prvkov a vstupujúcich informácií je potrebná, aby sa systém správal želaným spôsobom.

Ukazuje sa veľmi dôležité skúmať závislosť medzi organizáciou osobnosti, informačnými procesmi a výsledným správaním.

L o m s e r rozčleňuje štruktúru osobnosti pre potreby skúmania sociálnej komunikácie z aspektov jej teórie na päť sfér (L a m s e r, 1969):

1. Sféra spoločenská, je nezávislá od konkrétnej osoby, je mimo nej, osoba sama osebe nemôže mať na ňu spravidla vplyv.

2. Sféra správania je vonkajším aspektom osobnosti rovnako ako sféra spoločenská. Je však neoddeliteľná od telesnej substancie človeka.

3. Sféra motivačná patrí k vnútorným zložkám osobnosti a je úzko spojená s jej správaním. Je dynamickou zložkou osobnosti a jej hlavné prvky sú podľa L a m s e r a postoje.

4. Sféra informačná; v nej sa ukladajú všetky informácie a poznatky, s ktorými sa osobnosť vo svojej ontogenéze stretne (škola, výchova, rodina, poradenstvo, práca). Predstavuje v človeku racionálnejšiu časť ako sféra motivačná. Obsahuje však tiež veľa iracionálnych prvkov.

5. Sféra biopsychická predstavuje biopsychické jadro osobnosti. Ide o zmiešanú štruktúru biologických a psychických prvkov, pomocne uvažovanú ako celok.

Osobnosť začlenená v sociálnej štruktúre a vystavená systému profesionálnych informácií realizuje jednak selekciu informácií, a jednak prijaté informácie filtruje. Ide napr. o osobnostné preferencie predstavujúce z hľadiska modelu osobnosti vnútorné zložky. Filtre, ktorými osobnosť prepúšťa a triedi informácie, sú vytvorené vplyvom rôznych sociálnych a psychických faktorov. Aj pri začlenení sa informácie do informačnej sféry osobnosti vzniká jej špecifická individuálna transformácia.

Informácie prichádzajú zo spoločenskej sféry osobnosti, či ide o komunikáciu priamu alebo sprostredkovanú. Podľa L a m s e r a sa môžu prenosom informácií dosiahnuť v osobnosti efekty:

a) v správaní

(Každý komunikačný akt musí prebehnúť vnútornými sférami osobnosti; dôležité je však, kde sa dá pozorovať, príp. merať. Typ komunikácie s priamym efektom prejavom zmenou správania je rozkaz.)

b) v informačnej sfére

(Zväčšuje sa rozsah rezervných informácií alebo sa spresňuje ich systém. Komunikátor prenáša informácie na príjemcu — intenzívny aspekt alebo príjemcov — extenzívny aspekt. Efekty v tejto sfére sa dajú merať testovaním informovanosti.)

c) v motivačnej sfére

Efekty v tejto sfére zasahujú racionálne prvky osobnosti, napr. emocionálna reakcia pri prenášaní informácie psychológom klientovi. Zmeny postojov môžu byť také silné, že sa dostávajú do racionálnej oblasti a dopĺňujú individuálny systém. Efekty sa môžu prejavíť aj v osobných hodnotách, želaniach, záujmoch, rozhodovaní a pod.)

d) kombinované

(Konečné výsledky prejavované v zmene správania sú väčšinou sústavou dvoch efektov — motivačná sféra a sféra správania — alebo troch efektov — informačná sféra, motivačná sféra a sféra správania.)

Efekty v informačnej a motivačnej sfére, príp. kombinované sa dajú experimentálne skúmať. Sústava nameraných javov (postoje, osobné hodnoty, želania a pod.) v predteste tvorí závislé premenné. Aplikácia informácií (prednáška, film, tlačené slovo a pod.) je nezávisle premenná. V postteste sa potom dá merať a hodnotiť veľkosť a trvalosť efektu.

Čas od prijatia informácie po jej efekt môže byť rozdielne dlhý. V motivačnej sfére nepôsobia efekty ihneď manifestačne, ale latentne. Medzi informovanosťou a motiváciou na jednej strane a správaním na druhej strane sa genéza rozhodovania často prejavuje kolísaním, a to podľa toho, ako zasahujú ďalšie komunikačné efekty.

Veľmi zaujímavé z hľadiska predmetnej problematiky sú Pelikánove analýzy rozhodovacích procesov s úplnou a neúplnou informáciou, ako i závery z analýz normatívnych teórií rozhodovania a ich použiteľnosti (Pelikán, 1967).

Pelikán považuje za rozhodovacie procesy také spracovanie informácií, ktoré určuje vstupnú aktivitu systému s cieľovým správaním. Vstupné údaje rozhodovacieho procesu rozdeľuje na:

a) Informácie o stave určitých premenných z prostredia i s pravdepodobnosťami, ktoré sa im pripisujú (určenie pravdepodobností sa niekedy považuje za súčasť rozhodovacieho procesu v systéme).

b) Informácie o celi. Niekedy sa začleňujú ako súčasť programu rozhodovacieho procesu. Im zodpovedajúca operácia sa nazýva cieľovou funkciou. Je to operácia, ktorá zoraďuje rôzne možné stavy prostredia podľa priaznivosti vzhľadom na cieľ.

c) Zoznam možných rozhodnutí.

Pri matematickej analýze rozhodovacích procesov sa vychádza z teórie množiny možných rozhodnutí — rozhodovacieho priestoru. Jednotlivé možné rozhodnutia sú možné stratégie; rozhodovací proces je potom výberom stratégie.

Autor rozdeľuje rozhodovacie procesy na procesy s úplnou a neúplnou informáciou.

Tabuľková schéma rozhodovacích procesov s úplnou informáciou (podľa Pelikána):

m_1	u_1
m_2	u_2
.	.
.	.
.	.
m_r	u_r

Každému rozhodnutiu m_h zodpovedá stupeň uspokojenia u_h z hľadiska subjektívnej istoty. Tabuľka predpokladá, že r nie je príliš veľké a že operácia, ktorou je z m_k určované u_k nie je časovo náročná.

Tabuľková schéma rozhodovacích procesov s neúplnou informáciou (podľa Pelikána):

Pre určité rozhodovanie m_k nemôže jedinec s istotou predpovedať očakávaný následok, ktorý závisí na neznámych vplyvoch $x_1, x_2, \dots, x_s$. Pre každý z x môže mať rozhodnutie m_k rozdielne následky s rozdielnym stupňom uspokojenia $u_{k1}, u_{k2}, \dots, u_{ks}$.

	x_1	x_2	.	.	.	x_s
m_1	u_{11}	u_{12}	.	.	.	u_{1s}
m_2	u_{21}	u_{22}	.	.	.	u_{2s}
.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.
m_r	u_{r1}	u_{r2}	.	.	.	u_{rs}

Takúto koncepciu skúmania rozhodovacích procesov je potrebné doplniť poznatkami teórie osobnosti a diferenciálnej psychológie.

V poradenskej praxi sú závery takejto koncepcie výskumu využiteľné vo forme učenia pravidiel racionálneho programovania rozhodovacích procesov na základe dostupných informácií a pri zavádzaní komputerovej techniky do procesu poradenstva. Zaoberať sa podrobnejšie touto problematikou prekračuje rámec štúdie.

Skúmanie problematiky profesionálnych informácií (poradenských informácií) z aspektov teórie sociálnej komunikácie a teórie informácií môže jednak stimulovať mnohé výskumné kroky na túto oblasť, a jednak môže prispieť k skvalitňovaniu psychologickej poradenskej praxe v jej celospoločenskej makroštruktúre i odborno-servisnej mikroštruktúre. Črtá sa možnosť preniesť z teórie informácií teoretické modely správania sa samoregulujúcich systémov v rôznych situáciách rôzne saturovaných určitou štruktúrou informácií a dedukovať z nich hypotézy do polohy teórie profesionálneho správania a výpinu osobnosti. Tieto hypotézy by bolo možné experimentálne verifikovať, a tak prispieť k modelovej analýze profesionálneho správania, ktorej závery by boli využiteľné v psychologickej poradenskej praxi a v celej psychologickej starostlivosti o človeka.

ad 4. Teória, organizácia a metodika poradenstva

Ak vychádzame z jedného z postulátov teórie profesionálneho vývinu, že tento vývin je stimulovateľný, posúvame problém poradenských informácií do roviny teórie a organizácie poradenstva, do roviny racionálnej tvorby výchovno-vzdelávacej klímy, starostlivosti o človeka a jeho úspešný vývin prostriedkami pedagogiky, psychológie a sociológie.

Profesionálne informácie ako operatívny prostriedok profesionálnej orientácie a poradenstva by mal pri racionálnom využívaní všetkých kanálov medzi informačným zdrojom a jedincom začleneným do svojej populácie a určitej sociálnej štruktúry vytvárať integrovaný a špecificky štrukturovaný systém. Dokonale fungujúci, racionálne organizovaný systém šírenia a odovzdávania profesionálnych informácií je hierarchicky a organizačne členený v rozličných úrovniach a formách. Zdrojovými článkami systému profesionálnych informácií v našej spoločenskej štruktúre sú škola, odbory pracovných síl, personálne oddelenia podnikov, závodov a organizácií, plánovacie organizácie, psychologické poradne, zdravotnícke dorastové a pracovno-hygienické ustanovizne, ako aj rôzne výskumné ústavy (Kostolanský, 1970). Každý z týchto článkov je zodpovedný za iný typ a inú funkciu informácie. V rôznych profesionálno-vývinových štádiách

a situáciách by mali pôsobiť v určitej adekvátnej konštelácii i rôzne úrovne a formy profesionálnych informácií.

Z hľadiska aplikovania profesionálnych informácií rozlišujeme ich šírenie a odovzdávanie. Pod šírením rozumieme saturovanie sociálneho informačného systému a výchovno-vzdelávacej klímy prijímateľa, ktorý informácie buď potencionálne zhromažďuje, aby ich použil v kritických rozhodovacích situáciách, alebo si ich v takýchto situáciách vyberá sám priamo zo systému. O odovzdávaní profesionálnych informácií hovoríme vtedy, keď ich odovzdávateľ bezprostredne tlmočí jedincovi alebo skupine. Šírenie profesionálnych informácií patrí teda do roviny profesionálnej orientácie (guidance) a odovzdávanie informácií do roviny poradenstva (counselling), i keď nemožno tieto dve zložky od seba oddeľovať.

Pri takto postavenom modeli osobnosti začlenenej do umelo vytváraného systému informácií je potrebné v dynamike profesionálneho vývinu počítať aj s vplyvom živelných mimosystémových informácií pôsobiacich zo živého sociálneho prostredia. V literatúre sa tieto dve skupiny informácií často nazývajú formálnymi a neformálnymi skupinami.

Aplikácia profesionálnych informácií v škole, ako rozhodujúcej súčasti systému sa môže realizovať viacerými spôsobmi:

1. sprístupnením existujúcich publikácií,
2. zaradením špeciálneho kurzu profesionálnych informácií,
3. systematickým využívaním jednotlivých hodín rôznych školských vyučovacích predmetov v súlade s učebnými osnovami,
4. organizovaním záujmovej činnosti žiakov školou a mládežníckymi organizáciami,
5. využívaním orientačno-informačných akcií zverejňovaných v hromadných komunikačných prostriedkoch,
6. špeciálnymi metódami a technikami školského psychológa alebo výchovného poradcu školy.

Pri hromadnom šírení profesionálnych informácií treba rešpektovať:

- a) vekové zvláštnosti skupín, ktorým sú informácie určené,
- b) formu hromadného šírenia informácií,
- c) spoločenské potreby regulácie pohybu pracovných síl.

Pri individuálnom odovzdávaní profesionálnych informácií psychológom klientovi, alebo výchovným poradcem (pedagógom) žiakovi sa dajú očakávať dve možné extrémne polarizované reakcie, medzi ktorými je celý register prechodných medzistupňov:

silná emocionálna efektívna reakcia na jednej strane a úplná ľahostajnosť a nezáujem na strane druhej.

Pri aplikácii v praxi by profesionálne informácie mali zodpovedať niekoľkým kvalitatívnym kritériám, sú to:

1. dostatočná objektivita, validita a spoľahlivosť,
2. vhodný obsah:
 - a) komplexnosť
 - b) aktuálnosť vzhľadom na vývojovú dynamiku sveta profesií;
3. vhodná forma:
 - a) adekvátnosť vzhľadom na pripímateľa (vek, charakter populácie, skupiny alebo jedinca)
 - b) adekvátnosť vzhľadom na použitý mediátor.

System šírenia profesionálnych informácií by mal zodpovedať ďalším trom kritériám, sú to:

1. dostatočný register základných informácií,
2. včasnosť prísunu nových informácií k prijímateľovi,
3. dostatočná kvalita informácií vzhľadom na stupeň poznania v disciplínach zaoberajúcich sa predmetnou problematikou.

Stimulačnou vlastnosťou profesionálnych informácií sa dá ovplyvňujúco pôsobiť na profesionálne správanie i vývin jedincov, skupín a populácií. Dostatočné množstvo adekvátnych a aktuálnych informácií je zastúpené na zabezpečovaní prílivu a dostatočne širokého rozptylu študujúcich na všetky smery odborno-profesionálneho štúdia a skvalitňuje selektívny proces na vyššie stupne škôl. Zabezpečuje vertikálnu a horizontálnu migráciu pracovnej sily a pomáha ekonomike. Kvalitný systém profesionálnych informácií v období školského vývinu jedinca je prevenciou porúch jeho správania, ako aj formou pomoci pri riešení náročných situácií. Dokonalá študijná-profesionálna informovanosť zlepšuje celkovú profesionálnu orientáciu i adaptabilitu jedinca na vyššie stupne škôl a povolania.

Problém ponímania a funkcie informácií vzťahujúcich sa k profesionálnemu vývinu osobnosti je jedným z kľúčových problémov psychológie profesionálneho vývinu a poradenstva. K jeho riešeniu je potrebné pristupovať z viacerých rôznorodých aspektov. Cieľom jeho skúmania je prispieť k rozpracovaniu psychológie profesionálneho vývinu v teoretickej rovine a prispieť k optimalizovaniu praxe profesionálnej orientácie pri tvorbe systému poradenských informácií, ako aj individuálneho psychologického poradenstva.

Zhrnutie

1. Súčasťou permanentného toku rôznorodých informácií, ktorému je ľudská osobnosť v procese svojho individuálneho vývinu vystavená, je aj jeho špecifická časť — informácie vzťahujúce sa na profesionálny vývin jedinca. Množstvo a kvalita týchto informácií ovplyvňujú proces učenia a spolu s faktorom rastu vytvárajú dynamické činitele determinujúce vývin človeka. Kvantitatívne a kvalitatívne poruchy toku informácií, ktoré človek prijíma zo svojho prostredia rôznymi kanálmi a technikami, vedú k poruchám správania a vývinu.

Klasifikácia informácií vzťahujúcich sa na profesionálny vývin:

- a) informácie ovplyvňujúce pojem seba,
- b) profesionálne informácie,
- c) špecifické poradenské informácie.

2. Problém sa skúma z týchto aspektov:

- a) z aspektu ontogenetickej teórie profesionálneho vývinu,
- b) z aspektov psychologického analýzy práce,
- c) z aspektov teórie informácií a sociálnej komunikácie,
- d) z aspektov teórie, organizácie a metodiky poradenstva.

Jednotlivé aspekty sa postupne charakterizujú a uplatňujú pri analýze problému. Z niektorých analýz sa dedukujú rôzne hypotetické tvrdenia, ktoré by bolo potrebné výskumne verifikovať.

3. Práca sa zaoberá niektorými problémami obsahu a formy profesionálnych informácií, ich zostavovania a praktickej aplikácie. Na jednej strane ide o problémy individuálnej formy odovzdávania informácií prijímateľovi a na druhej strane o problémy saturovania celkovej sociokultúrnej a výchovno-vzdelávacej klímy formou šírenia profesionálnych informácií.

4. Práca by mohla slúžiť ako východisko na hlbšie skúmanie predmetnej problematiky v jej teoretickej i praktickej platforme. Niektoré závery sa využívajú v praxi už i v tejto podobe.

LITERATÚRA

- BARRY, R.: *Epitaph for Vocational Guidance*, New York 1962
- BERDIE, R. F.: *Testing in Guidance and Counselling*, New York 1963
- BLASKOVIČ, O. a KOL.: *Informácie k voľbe povolania* — Stavebníctvo, Bratislava 1969
- CIGÁNEK, M.: *Informačné fondy vo vede, technike a ekonomike*, Martin 1969
- ČÁP, J. — DYTRYCH Z.: *Utvárění osobnosti v národných životních situacích*, Praha 1968
- DANIEL, J. — SENKA, J.: *Psychologická analýza pracovného miesta v niektorých strojárskych profesiách*. Čsl. výskumný ústav práce, Bratislava 1967
- FRAISSE, P. — PIAGET, J.: *Inteligencia* — osobnosť, Bratislava 1968
- FRIEDMANN, G.: *Rozdrobená práce*, Praha 1970
- HAHN, H. P. — WILKINSON, E. C.: *Manual for use with the Sextant series*, ALP Publications, Inc., Milwaukee, Wisconsin 1965
- HAYES, J.: *The Role of Occupational Information in Careers Guidance*, In: Hopson B., Hayes J.: *The Theory and Practice of Vocational Guidance*, New York 1968
- JANOUSEK, J.: *Sociální komunikace*, Praha 1968
- KLÍMOVÁ, M.: *Školní a profesionální poradenství*, Praha 1969
- KOSTOLANSKÝ, R.: *Profesionálno-informačný systém a škola* In: *Jednotná škola*, jún 1970, roč. XXII., č. 6
- KOŠČO, J., KOVÁLIKOVÁ, V.: *Place and Role of Guidance and Counselling in Lifelong Integrated Education*, Bratislava, — UNESCO, 1970
- KOVÁLIKOVÁ, V.: *Obraz o sebe v regulácii ľudského správania*, In: *Psychologica FFUK*, Bratislava, 1968 roč. XVIII (VII)
- KRATOCHVÍL, S.: *Psychoterapie*, Praha 1970
- KRECH, O. — CRUTCHFIELD, R. S. — BALLACHEY, E. L.: *Človek v spoločnosti*, Bratislava 1968
- KRUMBOLTZ, J. D. — THORESEN, C. E.: *Behavioral Counseling*, 1969 by Holt, Rinehard and Winston Inc.
- LAMSER, V.: *Komunikace a společnost*, Praha 1969
- LANCOVÁ, J. — STEJSKAL, C. — ŠERACKÝ, E. — ŘÍHA, O.: *Správná volba povolání*, Praha 1925
- MANN, O.: *Hranice psychologie*, Praha 1967
- MÍŠÍK, J.: *Člověk a svízelné situace*, Praha 1969
- OBUCHOWSKI, K.: *Psychologie lidských snážen*, Bratislava 1969
- PATTERSON, C.: *Counselling: Self — Classification and the Helping Relationship*, In: *Man in World at Work* — editet by Henry Borow, printed in the USA 1964
- PELIKÁN, P.: *Člověk a informace*, Praha 1967
- PIAGET, J.: *Psychologie dítěte*, Praha 1970
- PIETRASINSKI, Z.: *Praktická psychologie práce*, Praha, 1968
- PIFFL, O.: *Autodiagnostika a sebvýchovné snahy dospívající mládeže*. In: *Poradensví problém aktuální* — Sborník Langmeier J., Fazík A. a iní, Praha 1970
- PODGORECKI, A.: *Základy sociotechniky*, Praha 1968
- SUPER, D. E.: *Computer — Assisted Counselling*, New York 1970
- SUPER, D. E.: *Theorie du développement professionnel*, In: *BINOP — Bulletin de*

l'Institut National d'étude du travail et d'orientation professionnelle, 2^e série, 26^e année (1970)
 SUPER, D. E. — HUMMEL, H. P. — MOSER, P. L. a iní: Vocational Development,
 A Framework for Research, Career Pattern Study. Monograph One, New York
 1957
 TOMAN, J.: Organizace a technika duševní práce, Praha 1970.

НЕКОТОРЫЕ НОВЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИЙ, ОТНО- СЯЩИХСЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ

Душан Ф а б и а н

R é s u m é

1. На личность человека постоянно влияют разные информации. Одну их часть образуют информации относящиеся к профессиональному развитию индивида. Количество и качество этих информаций влияют на процесс обучения; вместе с фактором роста создают динамические факторы детерминирующие развитие человека. Качественные и количественные нарушения потока информаций (которые человек принимает посредством различных каналов и техник), ведут к расстройствам поведения и развития.

Классификация информаций, относящихся к профессиональному развитию:

- а) информации влияющие на понятие себя самого
- б) профессиональные информаций
- в) специфические консультационные информаций

2. Проблемы анализируются постепенно с ниже указанных точек зрения:

- а) с точки зрения онтогенетической теории профессионального развития
- б) с точки зрения психологического анализа труда
- в) с точки зрения теории информаций и социальной коммуникации
- г) с точки зрения теории, организации и методики консультационного дела

Из некоторых анализов можно дедуцировать различные гипотетические утверждения, которые нуждаются в экспериментальном подтверждении.

3. В работе рассматриваются некоторые проблемы содержания и формы профессиональных информаций, их создания и практического применения. С одной стороны это проблематика индивидуальной формы передачи информаций реципиенту, с другой стороны проблематика распространения профессиональных информаций в обществе.

4. Исследование может быть исходным пунктом к более глубокому изучению этой проблематики на теоретическом и практическом уровнях. Некоторые выводы можно уже теперь практически использовать.

SOME NOVEL ASPECTS OF THE STUDY AND APPLICATION OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY RELATED INFORMATION

Dušan Fabián

R é s u m é

1. A component part of the permanent flow of heterogeneous information the human personality is exposed to in the process of its individual development represents also its specific part — the information related to the professional development of the individual. The quantity and quality of this information influences the process of learning and together with the factor of growth it co-creates the

dynamic factors determining the development of the man. The quantitative and qualitative disturbances of the flow of information the man receives from his environment through various channels and techniques lead to the behaviour and development disorders.

Classification of the information related to the professional development:

- a. information influencing the concept of "self"
- b. professional information
- c. specific guidance information

2. The approach to the investigation of the problem is chosen from the following aspects:

- a. the aspect of the ontogenetic theory of professional development
- b. the aspect of the psychological analysis of work
- c. the aspect of the theory of information and social communication
- d. the aspects of the theory, organization and methodics of guidance.

The individual aspects are characterized and applied in the analysis of the problem. From some of the analyses various hypothetical statements have been deduced which should be verified by research.

3. The work deals with some problems of the contents and form of the professional information, its composition and practical application. They are on the one hand the problems of the individual form of transmitting the information to the recipient and on the other hand the problems of saturation of the overall social, cultural and educational climate by means of spreading the professional information.

4. The work could serve as a starting point for deeper investigation of the subject in its theoretical and practical platform. Some of the conclusions may be utilized in practice even in their present form.

EINIGE NEUE ASPEKTE DES STUDIUMS UND DER APPLIKATION VON INFORMATIONEN, DIE SICH ZUR BERUFLICHEN ENTWICKLUNG DER PERSÖNLICHKEIT BEZIEHEN

Dušan Fabián

Zusammenfassung

1. Ein Bestandteil des permanenten Flusses verschiedener Informationen, denen die menschliche Persönlichkeit im Prozess ihrer individuellen Entwicklung ausgesetzt ist, ist auch sein spezifischer Teil – die Informationen, die sich auf die berufliche Entwicklung des Individuums beziehen. Die Menge und die Qualität dieser Informationen beeinflussen den Lernprozess und zusammen mit dem Faktor des Wachstums bilden sie die dynamischen Faktoren, die die Entwicklung des Menschen bestimmen. Die qualitativen und quantitativen Störungen des Informationsflusses, die der Mensch von seiner Umwelt durch verschiedene Kanäle und Techniken empfängt, führen zu den Störungen in Verhalten und in der Entwicklung.

Die Klassifikation von Informationen, die sich zur beruflichen Entwicklung beziehen, ist folgende:

- a) Informationen, die den Begriff von „Ich“ beeinflussen,
- b) berufliche Informationen,
- c) spezifische beratende Informationen.

2. Zur Erforschung des Problems wurde von den folgenden Aspekten vorgegangen:

- a) die ontogenetische Theorie beruflicher Entwicklung,
- b) die psychologische Analyse der Arbeit,
- c) die Informationstheorie und die soziale Kommunikation,
- d) die Theorie, die Organisation und die Methodik der Beratung.

Die einzelnen Aspekte sind allmählich charakterisiert und angewandt bei der Analyse von Problemen. Aus einigen Analysen sind verschiedene Hypothesen entstanden, die noch in der Forschung beglaubigt werden müssen.

3. Die Arbeit befasst sich mit einigen Problemen des Inhalts und der Form

beruflicher Informationen, deren Zusammenstellung und praktischer Anwendung. Es handelt sich da einerseits um die Probleme individueller Form der Informationsabgabe dem Empfänger und andererseits um Probleme der Saturation des gesamten sozial-kulturellen und erzieherisch-bildenden Klima durch die Verbreitung beruflicher Informationen.

4. Die Arbeit könnte als ein Ausgangspunkt für eine eingehende Untersuchung dieser Problematik in ihrer theoretischen und praktischen Plattform sein. Einige Schlussfolgerungen sind bereits in der Praxis in dieser Form verwertbar.

ERGEBNISSE UND PERSPEKTIVEN DER DIREKTEN ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN HOCHSCHULEN DER DDR UND DER ČSSR IM RAHMEN VON FREUNDSCHAFTSVERTRÄGEN

PROF. Dr. E. POPPE

Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg

Referat auf der Rektorenberatung ČSSR – DDR am 14. XI. 1972

Gestatten Sie mir, daß ich zu Beginn meiner Ausführungen meiner Freude darüber Ausdruck gebe, daß unsere gemeinsame Konferenz im Zeichen des Ergebnisses des Besuches der Partei- und Regierungsdelegation der ČSSR in der DDR steht, die am 20. September dieses Jahres auch in Halle weilte und von den Angehörigen der Martin-Luther-Universität mit Hochachtung und begeistert begrüßt wurde. Wir erklären auch hier mit allem Nachdruck: So wie viele tschechoslowakische Wissenschaftler unablässig in der internationalen Arena aufgetreten und eingetreten sind für die weltweite Anerkennung der DDR, für ihre Aufnahme als souveräner und gleichberechtigter Staat in die UNO, so ist es für unsere Wissenschaftler eine Selbstverständlichkeit, zum Schanddiktat von München eine klare Haltung zu haben, zum Ausdruck zu bringen, daß die BDR es als nichtig von Anfang an betrachten muß.

Das Treffen vor einem Jahr, im November 1971 in Lány bei Prag, hat eine neue höhere Etappe in den Beziehungen der Freundschaft und Zusammenarbeit zwischen der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands und der Kommunistischen Partei der Tschechoslowakei, zwischen der Deutschen Demokratischen Republik und der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik eingeleitet.

Ich gehörte der Delegation an, die unter Leitung unseres Ministers, Genossen Prof. Böhme, im Februar dieses Jahres in Bratislava, Nitra und Prag weilte, um die Vereinbarung über die Zusammenarbeit auf dem Gebiet des Hoch- und Fachschulwesens zwischen der DDR und der ČSSR zu beraten, die die Minister am 4. 2. 72 unterzeichneten, und ich hatte die Ehre, Genossen Minister Prof. Chochol und seine Delegation im April dieses Jahres am Institut zur Vorbereitung auf das Auslandsstudium der MLU zu empfangen.

Die Arbeitsergebnisse der letzten beiden Jahre, die Vereinbarung von Bratislava und der in Prag unterzeichnete Kultur-Arbeitsplan für die

Jahre 1973–1975, aber auch das Wissen, daß wir umso stärker und erfolgreicher sind, je enger wir zusammenarbeiten, geben uns die Gewißheit einer guten Entwicklung unserer Freundschafts- und Arbeitsbeziehungen.

Aber die freundschaftlichen und herzlichen Gefühle, die wir als Kommunisten, Sozialisten und als Kollegen füreinander empfinden, gebieten uns auch im Interesse der Sache, die wir zu verantworten haben, nämlich die Erziehung und Ausbildung hochgebildeter sozialistischer Fachleute, eine Forschung auf hohem wissenschaftlichem Niveau, kritisch, selbstkritisch und selbstverständlich auch optimistisch Ergebnisse und Perspektiven unserer Zusammenarbeit im Rahmen der Freundschaftsverträge einzuschätzen.

Wenn ich dazu einen Beitrag gebe, so stütze ich mich auf Einschätzungen der Mehrzahl unserer Einrichtungen, die Freundschaftsbeziehungen zu Hochschulen der ČSSR haben, Erfahrungen der verantwortlichen Mitarbeiter in unserem Ministerium und eigene Erfahrungen einer nahezu 15jährigen Freundschaft der Martin-Luther-Universität zur Komenský-Universität in Bratislava, zur dortigen Ökonomischen Hochschule und zur Landwirtschaftlichen Hochschule in Nitra.

Die genannten staatlichen Vereinbarungen, aber auch die Verträge und Arbeitspläne der Freundschaftspartner zeigen, daß die 34 Einrichtungen, die an den Beziehungen beteiligt sind, ihre gemeinsame Arbeit auf ein Ziel richten:

Wir wollen einen maximalen Beitrag zur allseitigen Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft leisten, insbesondere im Hinblick auf die Erfordernisse der sozialistischen ökonomischen Integration, zur Vertiefung der Freundschaft zwischen unseren Völkern. Zugleich wollen wir durch eine noch engere und gezielte Zusammenarbeit wirksamer zur offensiven Verbreitung der marxistisch-leninistischen Theorie der gesellschaftlichen Entwicklung in der Klassenauseinandersetzung mit dem Imperialismus beitragen. Wir lassen uns dabei von den Beschlüssen des XXIV. Parteitag der KPdSU, des XIV. Parteitages der KPTsch und des VIII. Parteitages der SED leiten und betrachten – wie Genosse Minister Kudrna gestern in seinen Ausführungen so treffend betonte – das Verhältnis zur KPdSU und zur Sowjetunion als Prüfstein für die Treue zum Marxismus-Leninismus und zum sozialistischen Internationalismus.

Wenn wir heute die Ergebnisse der Zusammenarbeit der Partnerhochschulen einschätzen, können wir für die letzten beiden Jahre eine erfreuliche Bilanz ziehen.

Welches sind die qualitativ herausragenden Ergebnisse, die charakteristisch für die Mehrzahl der Partnerschaftsbeziehungen sind?

Es hat sich das Bewußtsein unserer Hochschulangehörigen von der Einheit und Geschlossenheit unserer sozialistischen Bruderländer gefestigt und vertieft. Unsere Beziehungen der Partnereinrichtungen sind durch kontinuierlichere Zusammenarbeit und vielfältige persönliche Begegnungen gewachsen und wieder fester geworden.

Besonderen Anteil an der Herausbildung und Festigung des sozialistischen Weltbildes unserer Hochschulangehörigen und vor allem unserer studentischen Jugend haben dabei die Zusammenarbeit auf dem Gebiet

des Marxismus-Leninismus und der Erfahrungsaustausch der Hochschullehrer über Fragen der sozialistischen Erziehung der Studierenden und der Verbesserung der Qualität der Ausbildung.

Wie die Erfahrungen zahlreicher Hochschulen zeigen, erweisen sich gemeinsame Diskussionen über theoretische Probleme und über die Lehrprogramme auf dem Gebiet des Marxismus-Leninismus als notwendig und fruchtbar. Das Studium der besten Erfahrungen auf dem Gebiet des Marxismus-Leninismus und der Erziehung der Studenten zu einem festen Klassenstandpunkt wie es z. B. zwischen der Martin-Luther-Universität Halle und der Komenský-Universität Bratislava, der Humboldt-Universität zu Berlin und der Karls-Universität und der Landwirtschaftlichen Hochschule Prag, der Hochschule für Ökonomie Berlin und der Ökonomischen Hochschule in Prag gehandhabt wird, betrachten wir als eine wichtige, verallgemeinerungswürdige Erfahrung der Zusammenarbeit zwischen Hochschuleinrichtungen unserer Länder.

Den Hochschulen unserer Länder ist die Aufgabe gestellt, eine junge Generation fachlich hochqualifizierter Sozialisten heranzubilden. In den Direktbeziehungen fast aller Freundschaftsvertragspartner spiegelt sich diese grundlegende Aufgabe unserer Hochschuleinrichtungen auch deutlich wider.

Der Austausch von Studienprogrammen, Lehrplänen, Studentafeln und anderer Ausbildungsmaterialien zur gegenseitigen Information ist zum festen Bestandteil der Arbeitspläne und des Verständnisses für die Aufgaben und Probleme des Partners geworden.

Erfreulich ist es, daß sich in zunehmenden Maße der Erfahrungsaustausch und die Zusammenarbeit zu Fragen der klassenmäßigen Erziehung der Studenten entwickelt hat. Wissenschaftliche Kolloquien und Beratungen auf verschiedenen Ebenen zu diesem Problembereich sind für die Zusammenarbeit vieler Partner charakteristisch.

Aus Anlaß des 50. Jahrestages der Gründung der KPC veranstaltete die Hochschule für Maschinenwesen und Textiltechnik Liberec im Juni 1971 eine Pädagogische Konferenz zu Fragen der kommunistischen Erziehung, an der Vertreter der TU Dresden und der TH Karl-Marx-Stadt teilnahmen.

Die Martin-Luther-Universität würdigte den 25. Jahrestag des Slowakischen Volksaufstandes gemeinsam mit Wissenschaftlern und Studenten der gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen. Weitere wissenschaftliche Studentenkonferenzen veranstalteten die Chemisch-Technische Hochschule Pardubice mit der TH Chemie Leuna-Merseburg aus Anlaß des 20. Jahrestages der DDR, die J. E. Purkyně-Universität Brno während der IV. Greifswalder FDJ-Studententage 1971 und die Vertreter des SSM der Karls-Universität Prag während der FDJ-Studententage der Berliner Humboldt-Universität im Frühjahr 1972, um nur einige zu nennen. Diese Aktivitäten resultieren aus der Erkenntnis, daß die sozialistische Universität und die akademischen Lehrer, die ja Bekenner sein sollen, für die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Studenten verantwortlich sind und daß zu dieser Verantwortung die auf hohem Niveau erfolgende wissenschaftliche Ausbildung, ebenso wie die sozialistische Klassenerziehung, die planmäßige Entwicklung und Festigung der marxistisch-leninistischen Welt-

anschauung und der festen Verbundenheit mit der Arbeiterklasse gehören. Es ist die Verantwortung jedes Hochschullehrers für die Erziehung der ihm anvertrauten Studenten, es geht um seine Vorbildwirkung, aber auch um Fragen der Rolle des Jugendverbandes und des Zusammenwirkens von Hochschullehrern und Jugendverband im Prozeß der klassenmäßigen Erziehung.

Gut entwickelt hat sich der Austausch von Studentengruppen zur Durchführung von Berufspraktika sowie zur Teilnahme an Arbeitseinsätzen der internationalen Studentenbrigaden, die von den jeweiligen sozialistischen Jugendorganisationen organisiert werden.

Es nimmt auch die Zahl der Studenten zu, die ein oder zwei Semester ihres Germanistik-Studiums an Universitäten der DDR absolvieren und dabei z. B. in Halle aktiv in den Studentenwettbewerb einbezogen sind, deren Leistungen auf der Messe der Meister von Morgen im Bezirk Halle ausgestellt wurden.

Wie die Praxis zeigt, gibt es hierbei nicht nur gute Möglichkeiten der fachlichen Ausbildung und für den unmittelbaren Erfahrungsaustausch; diese Begegnungen der Studenten untereinander, ihre Zusammenreffen mit Werktätigen des Bruderlandes und das unmittelbare Kennenlernen der Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft in dem jeweiligen Partnerland sind wichtige Faktoren für die Erziehung zum sozialistischen Internationalismus. Rektor Zendulka von der Veterinärhochschule in Brno hat dazu gestern interessante Studien und Vorschläge gemacht.

Die Erhöhung der erzieherischen und bewußtseinsbildenden Wirksamkeit dieser wichtigen Form der Zusammenarbeit durch Studentenaustausch sollte uns allen bei der Beratung der neuen Arbeitspläne ein besonderes Anliegen sein.

Einen wichtigen Platz in der Entwicklung der Direktbeziehungen der letzten Jahre nimmt der Erfahrungsaustausch zwischen den Hochschulleitungen ein. Seit 1970 kam es zu vielfältigen Begegnungen von Rektoren, Prorektoren und weiterer Hochschulfunktionäre. Die Beratungen dienten nicht nur der Kontrolle der Arbeitspläne und der Ausarbeitung der künftigen Aufgaben sie ermöglichten zugleich die aktuelle gegenseitige Information über die Entwicklung der Hochschulen und den Erfahrungsaustausch über konkrete Fragen ihrer politisch-ideologischen und fachlichen Leitung.

So fand z. B. zwischen den Leitungen der Hochschulen für Ökonomie Berlin und Prag ein umfassender Erfahrungsaustausch zu Problemen der Leitung und Planung einer sozialistischen Hochschule statt, der in zwei mehrtägigen Beratungen in Berlin und Prag geführt wurde. Daran nahmen auch die Parteisekretäre und Funktionäre der Jugendorganisationen teil.

Ohne es überschätzen und verabsolutieren wollen, halten wir es für wichtig, daß Inhalt des Erfahrungsaustausches und einzelner Beratungen auch Fragen der Leitungswissenschaft und -organisation und der Studienrationalisierung waren, weil es zum wissenschaftlichen Vorlauf gehört, zu dem ganzen breiten Spektrum von Problemen der optimalen Gestaltung der Studiendauer, des Studienablaufs, des Einsatzes moderner Lehr- und Lernmittel sowie der Erarbeitung von programmierten Lehrmaterialien für bestimmte Lehrgebiete die besten Erkenntnisse gemeinsam zu gewinnen und zu verallgemeinern. Es sind Probleme von weltweiter Diskussion,

umso notwendiger ist es, wenn wir Sozialisten dazu eine übereinstimmende und feste Meinung haben. Dabei zeigte es sich auch bei diesen Beratungen, daß die Partner bald übereinstimmten in der Meinung, daß im Erziehungs-, Ausbildungs- und Forschungsgeschehen Rationalisierung wohl notwendig ist, aber vor allem um Hochschullehrern, Wissenschaftlern und Studenten Raum und Zeit zu geben für höhere Effizienz bewußter sozialistischer Erziehungs-, Lehr- und Studententätigkeit mit hohem persönlichen Engagement des Hochschullehrers. Eine Entwicklung auf dem Gebiet der Forschungsarbeit bahnt sich an, einige Partnereinrichtungen können in den letzten Jahren Resultate aufweisen. Aber ich denke, zur Ergiebigkeit der gemeinsamen Forschung sollte man sich mit bescheidenen Aussagen begnügen und eher einige selbstkritische Anmerkungen machen, ich komme noch einmal darauf zurück.

Die Parteiorganisationen, die Jugendorganisationen und Gewerkschaft der befreundeten Einrichtungen stellten Arbeitskontakte her und trugen zur Bereicherung der gesellschaftlichen und geistigkulturellen Beziehungen bei. Lassen Sie mich hier nur hervorheben die Leistungen, die tschechische und slowakische Studentenbrigaden im Sommer dieses Jahres zusammen mit unseren Studenten zu Ehren der X. Weltfestspiele erbracht haben. Lassen Sie mich auch darauf verweisen, daß der Urlauberaustausch, die gemeinsamen Kinderferienlager, die Gastspiele von Ensembles der Hochschulen, wechselseitige Buchausstellungen, der Publikationsaustausch unserer Bibliotheken und Verlage, die Teilnahme an Hochschulferienkursen usw. Beispiele dafür sind, welche Vielfalt unserer Beziehungen möglich ist und jeder Möglichkeiten hat, die eine oder andere Form zu nutzen oder zu verstärken.

Nach unserer Einschätzung konnten die größten Fortschritte in der Zusammenarbeit dort erzielt werden, wo das Ausbildungs- und Forschungsprofil der Vertragspartner große Übereinstimmungen aufwiesen, so z. B. bei folgenden Einrichtungen:

Komenský-Universität Bratislava	— Martin-Luther-Universität Halle-W.
Karls-Universität Prag	— Humboldt-Univ. Berlin
Hochschule f. Verkehrswesen Žilina	— Hochschule v. Verk. Wesen Dresden
Technische Hochschule Prag	— Technische Universität Dresden
Hochschule f. Maschinenbau und Elektrotechnik Plzeň	— Technische Hochschule Karl-Marx-Stadt
Hochschule für Bergbau Ostrava	— Bergakademie Freiberg
Slowakische Techn. Hochschule Bratislava	— Techn. Hochschule Magdeburg
Chemisch-Techn. Hochschule Pardubice	— Techn. Hochschule für Chemie Leuna-Merseburg
Hochschule für Ökonomie Prag	— Hochschule für Ökonomie Berlin
Hochschule für Ökonomie Bratislava	

Durch die vertraglichen Beziehungen wurde es auch ermöglicht, die Kontakte und Beziehungen zu anderen wissenschaftlichen Einrichtungen, wie den Akademien sowie zu gesellschaftlichen und staatlichen Einrichtungen des Territoriums herzustellen. Die Freundschaftsverträge erwiesen sich hierbei als Ausgangsbasis für die Erweiterung der freundschaftlichen Beziehungen auf Gebieten, die über den unmittelbaren Bereich des Hochschulwesens hinausgehen. Die Mitarbeit an gesamtstaatlichen sowie die Kooperation in bilateralen zwischenstaatlichen Gremien auf den Gebieten der Erziehungswissenschaften, der Polytechnik, der Germanistik und der tschechischen und slowakischen Sprache sowie der Sportwissenschaften entwickelte sich vor allem auf der Basis unserer Freundschaftsverträge.

Die Vertragsbeziehungen förderten auch das Entstehen erster multilateraler Zusammenarbeit. So entstand z. B. eine vertraglich vereinbarte Kooperation zwischen der Hochschule für Landwirtschaft Nitra, der Universität für Landwirtschaft Keszthely/UVR und der Sektion Pflanzenproduktion der Martin-Luther-Universität.

Wir haben hier nur einige Trends und Ergebnisse der Direktbeziehungen der letzten Jahre widergegeben, die ganze Vielfalt zu erfassen und die Anstrengungen und Erfolge aller zu würdigen, ist unmöglich.

Generalisierend darf aber wohl eines gesagt werden:

Die Freundschaftsverträge haben sich als stabil und auch effektiv erwiesen, sie haben das gesellschaftspolitische und wissenschaftliche Leben der befreundeten Hochschulen bereichert, sie haben politische, wissenschaftliche und freundschaftliche Bindungen entstehen lassen, die Zersetzungsversuchen feindlicher Kräfte im wesentlichen standhielten und sich seit 2 Jahren zunehmend festigen. Das hat uns mit Optimismus diese Konferenz vorbereiten lassen, mit der Gewißheit hier zusammengeführt, daß wir in dem guten Sinne gemeinsamer Anstrengungen und gemeinsamer Erfolge weiterarbeiten sollten. Solcher Anstrengungen und Erfolge in unseren Freundschaftsbeziehungen, in der gemeinsamen sozialistischen Erziehungs-, Ausbildungs- und Forschungsarbeit bzw. in der Wissenschaftsorganisation, die vom jeweiligen Partner auch hohe Anerkennung und Würdigung durch staatliche Auszeichnungen, durch Ehrendokorate und Mitgliedschaften in wissenschaftlichen Gesellschaften gefunden hat.

Weil wir wohl eines Sinnes sind im Fortführen und reicherem Gestalten unserer Kooperation wäre unsere Bilanz unvollständig und irreführend, wenn wir nur selbstzufrieden unsere Ergebnisse und Auszeichnungen vorzeigen würden, ohne darüber zu sprechen, daß und wo noch Reserven vorhanden sind, daß einige Probleme noch nicht gemeistert werden.

Bei jenen Partnerhochschulen, bei denen Ausbildungs- bzw. Forschungsprofil nicht übereinstimmen, ist eine echte Kooperation nur in einigen, nicht immer den hauptsächlichsten Wissenschaftsgebieten der Hochschulen möglich.

Die Freundschaftsverträge müßten auch eine gewisse Flexibilität besitzten. Wenn sich im Zuge der Spezialisierung und Konzentration des wissenschaftlichen und personellen Potentials der Charakter einer Hochschule einrichtung verändert hat, müssen wir dem Rechnung tragen, das heißt, es muß möglich sein, daß die vertraglichen Beziehungen auf bestimmte kooperationsfähige Teile (Fakultäten bzw. Sektionen) innerhalb der Hoch-

schule konzentriert oder auch auf selbständige und spezielle Einrichtungen außerhalb der Hochschule erweitert werden.

Das schließt den Meinungs- und Erfahrungsaustausch auf anderen Gebieten nichts aus, aber Konzentrationen und Schwerpunktbildung bewahren uns vor einer Verzettlung und Zersplitterung, die als Gefahr vorhanden ist und leicht dazu führt, daß nicht die profiliertesten Kräfte Inhalt und Ergebnisse unserer Beziehungen bestimmen, sondern nach einem gewissen Rotationssystem jeder einmal beim Partner eine Visite macht.

Ein charakteristischer Mangel der Freundschaftsverträge ist die noch ungenügende kooperative Nutzung der vorhandenen Ausbildungs- und Forschungskapazitäten.

Die Arbeitspläne enthalten dazu noch nicht immer und durchgängig inhaltlich exakte, terminlich festgelegte und konkrete abrechenbare Festlegungen.

Es fehlen in vielen Plänen Festlegungen über gemeinsame Publikationsvorhaben oder die Erarbeitung von Lehrmaterialien. Die bisherigen Publikationen entstanden mehr oder weniger sporadisch und zufällig, sind oftmals der privaten Initiative einzelner Wissenschaftler zu danken.

Die Martin-Luther-Universität hat sich deshalb z. B. in gemeinsamer Vorberatung mit der Komenský-Universität entschlossen, in den Arbeitsplan für 1973/74 die Erarbeitung und Publikation folgender Lehrbücher, Monographien und Lehrmaterialien aufzunehmen:

1. Sammelband „Wissenschaftliche Grundlagen der Polytechnik“ (Sektion Polytechnik/Päd. Fakultät Trnava)
2. „Über Einstellung der Lehrer zu Kindern und Jugendlichen“ (Vortrag auf der Jahreskonferenz der Psychologen in Bratislava) 1973
3. „Gesellschaft — Menschenbildung — Pädagogische Wissenschaft“ (Sammelband) 1973
4. „Der preußisch-österreichische Krieg 1866 aus slowakischer Sicht“, 1973
5. „25 Jahre med.-wiss. Gesselschaften an der MLU und 15 Jahre Freundschaftsvertrag K. U. Bratislava — MLU Halle“
6. Lehrbuch der slowakischen Sprache für DDR-Studenten, die sich auf das Studium in der Slowakei vorbereiten.
Lehrbuch der deutschen Sprache für Slowaken, die sich auf das Studium in der DDR vorbereiten.
7. Die MLU beteiligt sich an der Erarbeitung der Monographie „Die ökonomische und politische Geschichte des Sozialismus“, die als Gemeinschaftsarbeit zwischen der Lomonossow-Universität Moskau und der K. U. Bratislava vorgesehen ist. (Sektionen Marxismus-Leninismus, Phil/Gesch/Stabü, Staats- und Rechtswiss., Wirtschaftswiss.)
Eine langfristige Vorbereitung gemeinsamer wissenschaftlicher Konferenz erfolgte nur in einzelnen Fällen.

Deshalb haben sich die Martin-Luther-Universität und die Komenský-Universität geeinigt, den 15. Jahrestag unseres Freundschaftsvertrages im Mai 1973 mit einer gemeinsamen wissenschaftlichen Konferenz zum Thema „Die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit als Aufgabe sozialistischer Lehrerbildung“ durchzuführen. Das ist ein Thema, zu dem beide Partner

in Lehre und Forschung engagiert sind, das die Praxis interessiert und das viele Wissenschaftler und Studenten bewegt, es ist für beide Seiten ein interdisziplinäres Thema.

Ein gravierender Mangel der gegenseitigen Studienaufenthalte besteht darin, daß noch viele Reisen reinen Informationscharakter tragen, z. T. wissenschaftlicher Tourismus sind. Sehr viele Reiseberichte zeigen, daß bei solchen Besuchen Amerika immer wieder entdeckt wird und es oftmals genügt hätte, statt eines 8- oder mehrtägigen Aufenthaltes eine Informationsschrift über den Partner zu lesen. Damit will ich nicht infrage stellen, daß auch die emotionalen Eindrücke, das persönliche Kennenlernen, die Besichtigung der Einrichtung für Freundschafts- und Wissenschaftsbeziehungen unverzichtbare Erfordernisse sind, zumal persönliche und freundschaftliche Begegnungen der Wissenschaftler erst zu konkreten Arbeitsvorhaben führen können, das kann man nicht nur auf dem Papier vereinbaren.

Aber ohne wissenschaftliche Vorträge, ohne Diskussionen mit Studenten, ohne Vereinbarungen über gemeinsame Vorhaben in Lehre oder Forschung erreichen solche Visiten nicht das Niveau, das nach langjährigen Kooperation möglichst ist, sind für Besucher und Besuchten anstrengender als richtige Arbeit.

Wenn die Freundschaftsverträge den Austausch von Gastlehrkräften auch gefördert haben, so entspricht er noch keineswegs den gegenwärtigen Erfordernissen. Der Austausch wissenschaftlicher Kader wird von Seiten der Hochschuleinrichtungen noch zu wenig zur Qualifizierung von Nachwuchskadern, aber auch zu wenig zur gemeinsamen Forschungsarbeit, die zu Publikationen, Forschungsberichten usw. führt, genutzt.

Unsere beiden Universitäten Halle und Bratislava haben seit etwa 10 Jahren Gastprofessoren bzw. -dozenten auf dem Gebiet des Marxismus-Leninismus zur Lehrtätigkeit für $\frac{1}{2}$ bis zu 2 Jahren ausgetauscht, das war anregend und wir haben das im neuen Arbeitsplan erweitert und präzisiert.

Die Martin-Luther-Universität delegiert:

2 Dozenten für Marxismus-Leninismus für je 6 bzw. 12 Monate, darüber hinaus 2 Polytechniker für den gleichen Zeitraum,

1 Germanisten für 6 Monate,

2 Pharmazeuten für je 6 Monate,

mehrere Naturwissenschaftler für 6–8 Wochen.

Ebenso delegiert die Komenský-Universität mehrere Wissenschaftler für langfristige Lehr- und Forschungsaufenthalte.

Nicht zuletzt muß die Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Gesellschaftswissenschaften verstärkt werden. In diesem Bereich bestehen die besten Voraussetzungen, Traditionen und Möglichkeiten. Die erst an einigen Partnerhochschulen erzielten Ergebnisse lassen erkennen, wie viele Reserven in der Forschungszusammenarbeit im Rahmen der Freundschaftsverträge noch zu erschließen sind.

Die Freundschaftsbeziehungen lassen gegenwärtig kaum direkte und offizielle Forschungsk Kooperation auf dem Gebiet der naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen zu. Ein Problem ist in diesem Zusammenhang auch die Koordinierung mit den Akademievereinbarungen.

Welche Probleme sollten bei der weiteren Entwicklung und Vertiefung der direkten Zusammenarbeit der Hochschulen im Mittelpunkt stehen?

Bei der Konzipierung der Aufgaben für die nächsten Jahre stehen die Maßnahmen zur politisch-ideologischen Erziehung der Studierenden im Vordergrund, denn es ist gestern hier richtig gesagt worden, nur wenn es uns gelingt, unsere akademische Jugend zur Treue gegenüber dem Sozialismus, der Arbeiterklasse und ihrer Partei zu erziehen, erfüllen unsere fachliche Ausbildung und unsere wissenschaftliche Forschung ihren Sinn, weil nur dann all das Wissen, das wir vermitteln, dem Sozialismus, dem Menschen dienen wird. Deshalb sollte die Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Erziehung und Ausbildung weiterhin auf solche Vorhaben orientiert werden, die der Herausbildung und Festigung der marxistisch-leninistischen Weltanschauung und des sozialistischen Bewußtsein der Hochschulangehörigen und der Heranbildung qualifizierter Kader dienen, entsprechend den Erfordernissen der entwickelten sozialistischen Gesellschaft.

Dazu gehören der Erfahrungsaustausch, die Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung zur Verbesserung der Qualität der Ausbildung und Erhöhung der Wirksamkeit der sozialistischen Erziehung der Studenten.

Auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Kooperation für die nächsten Jahre sollte der gemeinsamen Erarbeitung von Lehrbüchern bzw. deren Übersetzungen, von Lehrprogrammen und gedruckten Lehr- und Unterrichtsmaterialien und vor allem von gemeinsamen Publikationen, insbesondere zu Problemen der marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften, das Hauptaugenmerk geschenkt werden. In der Forschungs-kooperation sollte das Gebiet der gesellschaftswissenschaftlichen Forschung an erster Stelle stehen. Dabei ist es möglich, an Erfahrungen aus der Zusammenarbeit im Bereich des Marxismus-Leninismus und anderer gesellschaftswissenschaftlicher Disziplinen auf den Gebieten der Erziehung, der Lehre und Weiterbildung anzuknüpfen.

Anders als auf naturwissenschaftlichen, medizinischen und technischen Gebieten gibt es auf dem Feld der Zusammenarbeit und Forschung in der sozialistischen Erziehung, in der Wissenschaft des Marxismus-Leninismus keine Beschränkungen durch unterschiedliche Profile oder Schwerpunkte.

Im Gegenteil, der Sozialismus/Kommunismus und seine wissenschaftliche Theorie ist unser großes gemeinsames Feld. Objektiv hindert uns niemand, es auch gemeinsam zu bestellen, also sollten wir beraten, welche Aufgaben wir uns in den Arbeitsplänen stellen.

Folgende weitere gemeinsame Forschungsprojekte bieten sich an Hand gewonnener Erfahrungen geradezu an, nämlich unsere hochschuleigene Forschung — oder vielleicht muß ich präziser sagen, die Forschung, die wir dringend nötig haben, um für die Entwicklung unseres sozialistischen Hochschulwesens, unserer Hochschulen, wissenschaftlichen Vorlauf zu schaffen und bei dem gleichen Wesen und Entwicklungsstand unserer Staaten hier gemeinsam Ergebnisse und Wege zu finden. Solche Probleme bieten sich uns an in der Theorie der Leitung, Planung und Organisation des Hochschulwesens und seiner Einrichtungen, auf dem Gebiet der Hochschulpädagogik, der theoretischen Grundlagen der sozialistischen Erziehung der Studenten, Probleme der Lehrerbildung. Ebenso erschließbar sind die Fragen der Bildungsplanung, der Bildungsökonomie, der Bil-

dungssoziologie und der vergleichenden Hochschulforschung. Für diese Forschungsk Kooperation sollten durch die Ministerien konkrete Themen vereinbart und uns übergeben werden. Große Möglichkeiten wissenschaftlicher Zusammenarbeit bieten unter den Bedingungen des visafreien Verkehrs gemeinsame wissenschaftliche Konferenzen, Symposien, Kolloquien. In stärkerem Maße sollten die Direktbeziehungen zur Teilnahme an nationalen wissenschaftlichen Kongressen mit internationaler Beteiligung genutzt werden. Aber auch Informationen über Ergebnisse internationaler Kongresse und Tagungen, die in Drittländern durchgeführt wurden, könnten den Partnern, die an solchen Veranstaltungen nicht teilgenommen haben, weitervermittelt werden.

Zur gegenseitigen Unterstützung der gemeinsamen Aufgaben in der Erziehung und Ausbildung, aber auch im Interesse der Lösung gemeinsamer Forschungsprojekte sollten konkrete Maßnahmen für einen verstärkten Gastlehrkräfteaustausch vereinbart werden. Mehrere Universitäten haben unserer Meinung nach eine gute Orientierung gegeben, indem sie dem mittel- und langfristigen Aufenthalt zur Durchführung ganzer Vorlesungszyklen (6–12 Monate) den Vorzug geben.

Auf dem Gebiet der Weiterbildung könnten die vorhandenen Kapazitäten gewiß stärker genutzt werden. Vor allem sollten den Nachwuchswissenschaftlern weitere Möglichkeiten für längerfristige Aufenthalte zwischen 6 Monaten und 3 Jahren zur weiteren Qualifizierung auf Spezialgebieten der Gesellschafts- oder Naturwissenschaften und zur Anfertigung ihrer Dissertation erschlossen werden.

Um die recht umfangreichen Aufgaben lösen und die noch offenen Probleme bewältigen zu können, wird es notwendig sein, auf der Grundlage der zwischen unseren Ministerien abgeschlossenen Vereinbarungen vom 4. 2. 1972

- unsere Freundschaftsverträge im kommenden Jahr zu präzisieren, weil in den letzten 10–15 Jahren ihrer Gültigkeit neue Profile und Konzentrationen entstanden sind
- unsere Arbeitspläne für jeweils 2 Jahre abzuschließen und in einzelnen Fragen z. B. der Delegation von Aspiranten oder gemeinsamer Forschungsvorhaben sogar darüber hinaus zu gehen.

Eine letzte Feststellung möchte ich treffen, sie resultiert aus unseren 15jährigen Beziehungen zur Komenský-Universität, der Universität, mit der die Martin-Luther-Universität die längsten und sehr herzliche und stabile Beziehungen auf vertraglicher Grundlage hat. Wenn solche Beziehungen effektiv sein sollen, und unsere sind es, so brauchen sie neben einer guten politischen und wissenschaftlichen Grundlage auch ein starkes und kontinuierliches persönliches Engagement der Leiterpersönlichkeiten und der führenden Wissenschaftler. Unsere Mitarbeiter für internationale Beziehungen, die Sekretäre unserer Freundschaftsverträge bewältigen viele auch komplizierte inhaltliche und organisatorische Aufgaben. Aber mindestens aller 2 Jahre müssen sich auch die Rektoren, die Dekane oder Direktoren zu bestimmten gemeinsamen Grundanliegen verständigen, die Ergebnisse analysieren und konzeptionelle Entscheidungen beraten; ich plädiere also für eine Intensivierung der Zusammenarbeit der Leitungen unserer Einrichtungen, sowohl zu Fragen unserer vertraglichen Bezie-

hungen wie zum Erfahrungsaustausch über politisch-ideologische, wissenschaftliche und Leitungsprobleme auf dem Gebiet der sozialistischen Erziehung und Ausbildung und der Forschung.

Ich bitte Sie, verehrte Kollegen, um Nachsicht, wenn mein Bericht unvollständig und wenn zu viel hallenser Lokalkolorit oder subjektive Gedanken enthalten sind. Über Freundschaftsbeziehungen läßt sich nicht nur mit strenger wissenschaftlicher Objektivität sprechen, da ist immer Herz und Verstand angesprochen.

Mein Bemühen war es, einige Gedanken und Verstellungen darzulegen, wie wir gemeinsam mit unseren guten Möglichkeiten und großen Potenzen dem Frieden und Sozialismus/Kommunismus dienen können.

Ich bin sicher, daß diese Rektorenkonferenz, ihre Diskussionen und Gespräche, uns dafür viele Anregungen geben werden, und die Konferenz ein echter Beitrag dafür wird, wie Wissenschaft, Bildung und Kultur unserer Länder noch besser zur Festigung der Freundschaft unserer Staaten und Völker wirken können.

ZBORNÍK FILOZOFICKEJ FAKULTY UNIVERZITY KOMENSKÉHO
V BRATISLAVE

PSYCHOLOGICA XXIII-XXIV (XII-XIII) 1973-1974

Technická redaktorka Helena Belicová

Vydala Filozofická fakulta Univerzity Komenského ako účelovú publikáciu v Slovenskom pedagogickom nakladateľstve v Bratislave 02/9 - Schválené výmerom SÚKK č. 1338/I-1974 - Prvé vydanie - Náklad 749 - Rukopis zadaný do tlačiarne v máji 1974 - Vytlačené v septembri 1975 - Papier 2121 4, 80 g - Tlačili Tlačiarne Slovenského národného povstania, n. p., Martin - Typ písma garmond a petit Primus. Strán 216 - AH - 17,65 - VH 18,50 (text 17,37 - grafika 0,75)