

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PSYCHOLOGIE

**PSYCHOLOGICKÁ VZDÁLENOST A POSTOJE U ŽÁKŮ**  
PSYCHOLOGICAL DISTANCE AND PUPIL ATTITUDES



**DISERTAČNÍ PRÁCE**

AUTOR: Mgr. Josef Kunderát

ŠKOLITEL: prof. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

OLOMOUC

2017

## Poděkování

Tato práce by nemohla v předkládané podobě vzniknout bez pomoci a podpory řady lidí, kteří záměrně i nevědomky pomáhali během celého výzkumného projektu. Na prvním místě děkuji svému vedoucímu práce, Panajotisovi Cakirpaloglu, jehož odborný i lidský přístup a podpora mi velmi pomáhaly po celou dobu studia. Dále děkuji mým rodičům a manželce Lucii, kteří mi vytvořili skvělé podmínky k práci a s pochopením přistupovali k časovému zaneprázdnění, které sebou doktorské studium nese.

Veliký dík patří kolegyním a kolegům, studentkám a studentům, kteří se v různých fázích podíleli na výzkumném projektu. Především děkuji Zuzaně Rojkové, Haně Peigerové, Johaně Turčanové, Nikole Wenclové, Romanu Kokymu, Tomáši Francovi, Filipu Mohylovi za pomoc při sběru a hodnocení dat.

Poděkování patří všem ředitelkám a ředitelům, učitelkám, učitelům, žákyním a žákům základních škol, kde probíhal sběr dat. Dále patří díky FF UP v Olomouci, která podpořením projektu SGS IGA FF\_2016\_018 umožnila částečné pokrytí financování výzkumu.

V neposlední řadě děkuji Zdeňku Mlčákovi za podmínky k dokončení práce.

# Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma: „Psychologická vzdálenost a postoje u žáků“ vypracoval samostatně pod odborným dohledem svého školitele a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis

# Obsah

1. Postoje.....	11
1.1. Stručná historie výzkumu postojů .....	11
1.2. Definice, druhy a struktura postojů.....	14
1.2.1. Definice postoje .....	14
1.2.2. Implicitní a explicitní postoje .....	15
1.2.3. Struktura postoje .....	16
1.3. Měření postojů.....	17
1.3.1. Procesní síť vzniku postojů.....	18
1.3.2. Metody měření postojů.....	20
1.4. Postoje v oblasti vzdělávání.....	26
1.4.1. Vymezení základních pojmů.....	26
1.4.2. Měření postojů ve školním prostředí.....	29
1.4.3. Postoje, motivace a školní úspěšnost.....	30
1.4.4. Postoje ke školním předmětům.....	31
2. Psychologická vzdálenost.....	35
2.1. Teorie úrovně interpretace.....	36
2.2. Dimenze psychologické vzdálenosti.....	38
2.3. Komplementárnost vztahu abstraktnost – vzdálenost.....	40
2.4. Vzájemná propojenost dimenzí psychologické vzdálenosti .....	41
2.5. Psychologická vzdálenost a emoční procesy .....	41
2.6. Úroveň interpretace a postoje .....	43
2.7. Další vybrané souvislosti abstraktnosti a konkrétnosti ve vzdělávání .....	45
2.8. Psychologická vzdálenost a zjišťování charakteristik postojů .....	49
2.8.1. Vnímání vzdálenosti a blízkosti u postojových objektů.....	49
2.8.2. Vzdálenost – blízkost a hodnocení.....	50

2.8.3. Projekce psychologické vzdálenosti do grafického podnětového materiálu.....	52
2.8.4. Shrnutí.....	54
2.9. Nástroj pro zjišťování vnímané vzdálenosti u pojmů .....	55
2.9.1. Grafický podnětový materiál.....	55
2.9.2. Administrace nástroje.....	59
2.9.3. Mapování pojmů jako získávání skóre vzdálenosti.....	59
3. Základní charakteristiky výzkumného šetření .....	62
3.1. Výzkumný námět .....	62
3.2. Cíle práce.....	63
3.3. Formulace výzkumných problémů .....	64
4. Metodologický rámec výzkumu .....	64
4.1. Přehled designu výzkumu .....	64
5. První studie .....	65
5.1. Výzkumné otázky první studie .....	65
5.2. Výzkumný soubor.....	66
5.2.1. Základní soubor .....	66
5.2.2. Výběrový soubor .....	67
5.3. Metody sběru dat.....	68
5.3.1. Průběh sběru dat.....	69
5.3.2. Práce s daty .....	72
5.4. Výsledky 1. studie.....	78
5.4.1. Rozbor jednotlivých kategorií.....	78
5.4.2. Struktura výpovědí.....	83
5.4.3. Pozitivní a negativní výpovědi.....	85
5.5. Zodpovězení výzkumných otázek .....	87
6. Druhá studie .....	90

6.1.	Výzkumné otázky druhé studie.....	90
6.2.	Výzkumný soubor.....	91
6.3.	Metoda zpracování dat.....	91
6.3.1.	Kódování výpovědí.....	91
6.4.	Výsledky.....	95
6.4.1.	Deskriptivní charakteristiky výpovědí v rámci jednotlivých složek (RAC, BEH, EMO) na úrovni pozitivita – negativita u hlavních pojmů.....	95
6.4.2.	Deskriptivní charakteristiky skóru vzdáleností u hlavních zkoumaných pojmů	100
6.4.3.	Spearmanovy korelace mezi SV a hodnocením složek výpovědí na úrovni pozitivita – negativita u hlavních pojmů.....	103
6.4.4.	Deskriptivní charakteristiky výpovědí v rámci jednotlivých složek (RAC, BEH, EMO) na úrovni pozitivita – negativita u doplňujících pojmů.....	108
6.4.5.	Deskriptivní charakteristiky skóru vzdáleností u doplňujících zkoumaných pojmů.....	112
6.4.6.	Spearmanovy korelace mezi SV a hodnocením složek výpovědí na úrovni pozitivita – negativita u doplňujících zkoumaných pojmů.....	113
6.5.	K výzkumným otázkám.....	117
7.	Diskuze.....	118
7.1.	Diskuze k principu psychologické vzdálenosti jako ukazatele postoje.....	118
7.2.	Diskuze k první studii.....	120
7.3.	Diskuze k druhé studii.....	123
7.4.	Diskuze nad nástrojem měření psychologické vzdálenosti.....	125
7.5.	Diskuze nad možným pokračováním výzkumu.....	127
8.	Závěry.....	128
9.	Souhrn.....	130
10.	Seznam použitých zdrojů a literatury.....	134
	Seznam obrázků.....	149

Seznam tabulek.....	150
Seznam grafů.....	151
Seznam příloh.....	152
Příloha 1: Abstrakt dizertační práce.....	153
Příloha 2: Thesis abstract.....	154
Příloha 3: Podnětový materiál (chlapec) .....	155
Příloha 4: Podnětový materiál (dívka).....	156

## Úvod

Tématem této disertační práce je objevení nového způsobu, jakým se ptát žáků na jejich zkušenost se školou, vyučovanou látku a postoje k vyučování. Potřeba evaluovat vzdělávací proces nejen prostřednictvím jeho výsledků (tedy znalostí a známek), ale také sledovat a hodnotit, jakým způsobem ovlivňuje zájmy a postoje žáků, by měla být přímo úměrná snaze o zkvalitňování vzdělávacího systému.

Existuje spousta cest, kterými je možné zjišťovat, co si žáci o škole a vyučování myslí. Můžeme se jich jednoduše zeptat a méně smělejší nechat odpovědi napsat. Máme k dispozici řadu inventářů a dotazníků, do kterých svou zkušenost se školou žáci vyplní. Je možné žáky pozorovat a z jejich chování postoje odvodit. Můžeme si promluvit s učiteli nebo rodiči. Každý zvolený postup sebou nese určité výhody, ale také rizika a omezení. Například se nemusíme dozvědět pravdu: ne všichni se chtějí o svém pohledu na školu z různých důvodů bavit. Z pozorování můžeme vyvodit špatné závěry. Nikdy nemůžeme mít úplnou jistotu, že zjistíme skutečný stav.

Čím otevřeněji a přiznaněji se budeme na žákovy postoje ptát, tím máme větší pravděpodobnost, že odpověď může být značně promyšlená, zkreslená například potřebnou vidět se v lepším světle nebo získat určité výhody. Čím skrytěji a rafinovaněji budeme postoje odvozovat, tím více riskujeme, že se přes naše „krytí“ pravda zkreslí a ztratí. Když použijeme příliš jednoduchou metodu, můžeme získat jednoduché a neuspokojující odpovědi. Při použití složité a sofistikované metody nemusíme dostat odpovědi žádné. Můžeme také zajít dál a ptát se, zda samotné vnímání objektu postoje žákem nemůže ovlivnit žakovu schopnost o postoji podat výpověď druhému člověku (více v kapitole o postojích).

Autor textu se během své pedagogicko-psychologické praxe potřeboval mnohokrát žáků ptát na otázky související se školou. „Změnil se tvůj pohled na matematiku, když ses jí učil prostřednictvím hry? Baví tě fyzika o něco víc? Co si myslíš o chemii a přírodopise u vás ve škole?“ Nabízené metody měření postojů ale byly buďto příliš dlouhé a pro žáky nudné (např. metoda sémantického diferenciálu) nebo neposkytovaly dostatek informací (polostrukturované rozhovory). Praxe nás vedla k otázce, zda existuje lepší způsob, jak se žáků na jejich postoje (případně na změnu postojů) zeptat. Takový, který by byl dostatečně rychlý, jednoduchý, validní a žáky by bavil (více v kapitole o aplikaci metody).



Pomyslná nápověda na otázku přišla ze strany teorie úrovně interpretace a konceptu psychologické vzdálenosti. Nemusíme se ptát přímo na žákův postoj, ale necháme se žáka vyjádřit prostřednictvím vnímané vzdálenosti zkoumaného pojmu od sebe sama. Skutečnost, zda něco vnímáme jako blízké nebo vzdálené sebou nese řadu dalších, dobře doložených významů. Vzdálenost je všeobecně asociována s budoucností, abstraktností, menší emoční angažovaností až negativitou. Blízkost naopak s konkrétností, jasností, silnějšími emočními prožitky (více v kapitole o psychologické vzdálenosti). Z běžné, každodenní zkušenosti si můžeme potvrdit, že v našem vyjadřování o blízkosti a vzdálenosti je pevně zakotveno hodnocení (něco je mi blízké, někdo se mi vzdaluje). Může otázka na blízkost nebo vzdálenost zároveň odrážet hlubší a trvalejší vztahy, pokud se ptáme na postojový objekt?

Napadlo nás, že ještě lepší než otázka ohledně blízkosti a vzdálenosti bude vyjádření této zkušenosti na grafickém materiálu, který by blízkost a vzdálenost respondentovi přímo ukazoval. Vyvinuli jsme metodu zanášení pojmu do obrázku implikujícího prostorovou vzdálenost a způsob, jakým ji převést na číselný skór. Pak jsme se důkladně ptali více než stovky žáků na desítky pojmů a nechávali jsme je zaznamenávat, jak vzdálené nebo blízké je vnímají. Existuje tam nějaká souvislost? Byl náš předpoklad správný? Výsledky našeho snažení držíte v rukou.

Před čtením práce samotné bych rád upozornil na důležitou skutečnost. Jak bude zdůrazněno v kapitole o metodologii, tato práce si neklade za cíl rovnou vyvinout a představit novou metodu měření postojů. Přestože o vytvoření takové metody usilujeme, disertační práce si klade za cíl ověřit, zda je oprávněné předpokládat vztah postojů a vzdálenosti a jaké mohou být další souvislosti tohoto vztahu. Vnímáme tento krok jako stanovení realističtějšího a výzkumně poctivějšího cíle. Vyvinutí kompletní metody jako nástroje, včetně její standardizace a validizace však zůstává naším dlouhodobým záměrem.

# Teoretická část

# 1. Postoje

Najít mezi psychology osobnosti shodu v definicích a funkcích postojů je obtížný úkol. Konstrukt postoje se v psychologii objevuje v první polovině 20. století a jeho původní definice formulovaná Allportem (1979) vysvětluje postoj jako stav mentální a nervové připravenosti, vzniklé na základě zkušenosti, působící direktivně a dynamicky na reakce jedince vůči objektům a situacím, se kterými je v kontaktu.

V průběhu minulého století se chápání postoje mění a zpřesňuje. Současné chápání pojmu akcentuje hodnotící rozměr postojů, tedy vztahování se k objektu postoje. Nakonečný (1998) chápe postoje jako důležitou komponentu hodnocení okolního světa, která je výsledkem komplementarity vnímání a cítění. Hodnocení poté rozumí jako prožívání určité hodnoty. Postojům můžeme rozumět jako naučeným dispozicím k pozitivním nebo negativním reakcím na určitý objekt postoje (Hromádka, 2008).

Odborná diskuze kolem konstruktů postoje je zajímavou ukázkou proměn sociální psychologie v průběhu jejího vývoje a interakce s oblastí psychologie osobnosti. Vzhledem k důležitosti konstruktů postoje pro pedagogickou psychologii se budeme v této kapitole věnovat stručnému představení vývoje pohledu na postoje a jejich interpretaci ve školním prostředí. Důležitou oblastí, která se částečně proti pojmu postoj vymezuje, je téma sociálních a subjektivních reprezentací, které do oblasti sociální psychologie přinesl Moscovici (2000), a na kterého se odvolávají další autoři zkoumající postoje ve školním prostředí (Pavelková, Škaloudová, Hrabal, 2010). Syntézu konstruktů postoje a teorie sociálně – subjektivních reprezentací chápeme jako zásadní pro porozumění vlivu psychologické vzdálenosti na utváření a mapování postojů ve školním prostředí. V neposlední řadě budeme v této části disertace reflektovat dosavadní používané nástroje pro měření postojů ve školním prostředí s přihlédnutím k jejich výhodám i mnohým limitům.

## 1.1. Stručná historie výzkumu postojů

Pro pochopení konstruktů postoje jako evaluace postojového objektu (resp. jeho mentální reprezentace) je nutné porozumět nejdůležitějším tématům, která se objevují v téměř stoleté historii zkoumání postojů. Chápeme jimi především prvotní chápání postoje jako nejdůležitějšího prvku sociální psychologie, krizi konceptu při zkoumání vztahu postojů a chování a zrod nových pohledů na postoje, při kterých

jsou patrné vlivy příbuzných disciplín, především kognitivní psychologie a psychologie osobnosti.

Prvopočátkem a formativním obdobím konceptu postoje byla desátá a dvacátá léta 20. století. Thomas a Znaniecki na počátku 20. století vymezili sociální psychologii jako vědu zaměřenou na zkoumání postojů (Thomas & Znaniecki, 1996). V předchozích obdobích bylo jedno z hlavních témat hledání neutrálnějšího motivačního konceptu v opozici proti vrozeným instinktům. Interindividuální rozdíly bylo potřeba vysvětlovat prostřednictvím naučených dispozic, které by splňovaly kritéria vrozených instinktů jako např. individuálnost, stabilitu v čase a vliv na chování a jednání jedince.

Sociální postoje byly Thomasem a Zanieckim v letech 1918–1920 vymezeny proti sociálním hodnotám procesem internalizace. Hodnota jako „kolektivní pojetí toho, co je pokládáno za dobré, žádoucí a vhodné, nebo špatné, nežádoucí a nevhodné v dané kultuře“ (Schaefer, 1989, s. 63, in Nakonečný, 1998) je zvnitřněna na úrovni individua a stává se postojem, určujícím individuální chování a jednání.

Ve třicátých letech 20. století bylo jasné, že postoje jsou nejdůležitějším tématem americké sociální psychologie (Allport, 1935).

V průběhu dalšího desetiletí vyvstává potřeba nástroje pro měření postojů. Dvacátá léta bývají někdy označována za období „šílení pro měření“ (Bannister, 1987, in Wark & Galliher, 2007) v sociální psychologii. Reliabilní a validní metody, které by umožnily postoje mapovat a rozlišovat je na odpovídajících škálách zpočátku neexistovaly, protože konstrukt postoje byl často redukován na přítomnost či nepřítomnost mínění (Brewster, 2005). Jeden z prvních nástrojů, který umožňoval měřit sílu postoje, byla Bogardusova škála sociální distance (1925). V tomto textu budeme používat výrazy distance a vzdálenost jako synonyma, v českém jazykovém prostředí se objevují obě varianty. Bogardus byl seznámen s již existujícím konceptem sociální distance prostřednictvím kolegy Roberta Parka, který koncept sociální vzdálenosti vysvětluje jako pokus přetvořit měřící jednotky (známky, stupně) na intuitivní, intimnější a lidské zkušenosti bližší charakteristiku, kterou představuje právě vzdálenost (Wark & Galliher, 2007). Původní koncepce sociální vzdálenosti se váže ke jménu Georga Simmela. Blíže se budeme vývoji konceptu vzdálenosti a jejím dimenzím (sociální, afektivní, psychologické) věnovat v samostatné kapitole. Bogardusova škála vznikla v na základě potřeby měřit rasové a národnostní

předsudky v americkém prostředí, které bylo charakteristické konflikty mezi první a druhou vlnou přistěhovalců. Jedná se o soubor výroků, ze kterých je možné kvantifikovat skóre sociální vzdálenosti mezi jedinci a skupinami. Škála byla mnohokrát modifikována a přeložena do více než dvaceti jazyků. Dodnes se jedná o velmi využívaný nástroj na principu jednodimenzionální (měří pouze jeden teoretický koncept) a kumulativní povahy (jednodimenzionální škála je kontinuální) (Wark & Galliher, 2007).

V průběhu první poloviny 20. století se vynořuje výzkumný problém hledání vztahu mezi postoji a chováním. Původní optimismus nad postoji jako validním prediktorem chování byl řadou studií vyvrácen. Jednou z prvních prací, která zásadně předznamenala diskuzi o vlivu postojů na chování, je klasický výzkum o předsudcích k čínským přistěhovalcům do USA. LaPiere (1934) zkoumal vztah mezi deklarovanými postoji k přistěhovalcům a skutečným chováním u provozovatelů hotelů a restaurací. Zaznamenal velmi výrazný rozdíl mezi chováním, kdy provozovatelé neměli problém ubytovat čínské hosty a odpovědí na dopis, kdy žádal o stejnou službu o několik měsíců později. Autor dochází k závěru, že postoje nejsou vhodným prediktorem chování. Výsledky zkomplikovaly interpretaci konstruktu postoje a ukázaly na rozdílné složky postojů, které nemusí být vždy v úplné shodě (kognitivní a afektivní komponenta, vyjádřená v odpovědi na dopis, se liší od komponenty behaviorální, kdy dojde na akci ve vztahu k objektu postoje). Dalším příkladem studie, která dokládá komplikovanost vztahu deklarovaných postojů a chování je výzkum Coreyho (1937), který popřel vztah mezi postoji k podvádění u testu a skutečným chováním studentů. Přesvědčení o slabém vztahu postojů a chování během druhé světové války ustoupilo vzhledem k všeobecnému pohledu o účinnosti propagandy na postoje a jejich dopad na finanční podporu válečného úsilí. Po válce ale další pokusy o využití postojů jako prediktoru chování zpravidla skončily neúspěchem, řada autorů se začala pochybovat o oprávněnosti konstruktu postoje samotného (Ajzen & Fishbein, 2005). Wicker (1969) po třiceti čtyřech letech od Allportova (in Murchison, 1935) prohlášení o významu konstruktu postoje pro současnou psychologii konstatuje na základě dostupných dat, že koncept postoje je pro vysvětlování chování nedostatečný a pouze přibližně 10% měření zjevného chování může být vysvětleno prostřednictvím vlivu postojů. Wickerovo stanovisko bylo podloženo zjištěními o množství intervenujících proměnných v přirozených

situacích, mezi které patří především osobnostní proměnné (schopnosti, dovednosti, další postoje) a situační proměnné (sociální kontrola, normy, vlastnosti postojového objektu) (Vávra, 2006).

Důvodem k velkým rozdílům mezi deklarovaným postojem a jednáním v konkrétní situaci může být také specifická podnětů. V případě dotazování hodnotí respondent většinou obecný podnět, zatímco ve skutečné situaci je podnět značně specifický (Výrost, 1989 in Vávra, 2006). Jinými slovy bychom mohli tento důvod popsat jako rozdíl mezi hodnocením mentální reprezentace objektu a jednáním ve vztahu k objektu samotnému. V neposlední řadě pak může ve vztahu chování a postoje hrát roli jeho kauzální podstata. Jednání a chování má na naše postoje zpětnovazebný vliv, určité podněty můžeme hodnotit odlišně ve chvíli, kdy se ve vztahu k nim chováme konkrétním způsobem.

V 80. letech 20. století přichází určitá renesance pohledu na postoje, která částečně diskusi kolem konstruktů vyvádí z krize. Autoři Ajzen a Fishbein (1980) publikují teorii odůvodněného jednání, která vysvětluje chování jako důsledek tzv. behaviorálního záměru, který je ovlivňován osobním postojem a subjektivními normami. Vztah chování a postoje je chápán v současné odborné diskuzi komplexněji, s přihlédnutím k řadě dalších proměnných (např. sociálnímu tlaku atd.).

## 1.2. Definice, druhy a struktura postojů

### 1.2.1. Definice postoje

Česká literatura v oblasti sociální psychologie postoje zpravidla chápe jako naučené hodnotící vztahy směrem k objektům a zároveň jako míru připravenosti se k tomuto objektu chovat určitým, v čase stálým způsobem (Řezáč, 1998). Konstrukt postoje bývá postulován jako subjektivní odraz prožívání významu objektů, které jsou výsledkem interakce osobnosti s prostředím (Nakonečný, 2009a).

Katz a Stotland definují postoj jako „jedincovu tendenci nebo predispozici k hodnocení objektu nebo symbolu tohoto objektu určitým způsobem“ (in Nakonečný, 1999, str. 131).

Existuje celá řada novějších definic. Např. Woodová (2000) chápe postoj jako subjektivní sklon hodnotit objekty příznivě nebo nepříznivě. Atkinsonová (2003, str.

616) postoje uvádí jako „pozitivní nebo negativní hodnocení a reakce vztahující se k objektům, osobám, skupinám a situacím nebo k dalším aspektům světa.“

Širší definice postojů zahrnuje i jednotlivé složky konstruktů. Vaculík (2006, str. 5) definuje postoj jako „komplexní soubor hodnocení lidí, věcí i myšlenek ve třech dimenzích: emocionální – skládá se z emocí, které se váží k objektu postoje a z emocionálních reakcí, které objekt vyvolává, b) kognitivní – skládá se z názorů, myšlenek a přesvědčení vůči objektu, c) konativní (behaviorální) – týká se sklonů k jednání a pozorovatelného chování ve vztahu k objektu postoje. Konkrétní postoj může být založen primárně na jedné ze složek, ale zároveň zahrnuje i ty ostatní. Postoje vykazují značnou stálost a odolnost vůči změnám.“

Definice postoje se liší hloubkou definování konstruktů (současné definice postojů v sobě mohou obsahovat i strukturu či funkce postojů), vymezením postojových objektů (od lidí, věcí, myšlenek či jejich mentálních reprezentací) nebo akcentováním jedné ze složek postojového konstruktů (důraz definice na afekt, kognici nebo chování).

Pro potřeby této práce chápeme postoje na základě společných prvků většiny definic. Postojem rozumíme konstrukt z oblasti sociální psychologie a psychologie osobnosti, který zajišťuje relativně stabilní a trvalou predispozici jedince ke konzistentní evaluaci postojového objektu, který představuje mentální reprezentace skutečného objektu, člověka, skupiny, věci, myšlenky atd.

### 1.2.2. Implicitní a explicitní postoje

V kapitole č. 1.1. jsme nastínili problém vztahu postojů a chování. (Greenwald & Banaji, 1995) poukazují na skutečnost, že prediktivní validita postojů k chování je značná v těch případech, kdy jsou postoje dostatečně silně aktivovány. V momentě, kdy si je aktér jasně vědom vztahu postoje a chování, pak je možné hovořit o jejich vzájemné provázanosti. Myers (1990, in (Greenwald & Banaji, 1995) uvádí, že postoje předznamenávají naše chování, pokud jsme si jich vědomi. Většina definic postojů v sobě zahrnuje nevyřčený předpoklad, že se jedná o konstrukt uvědomovaný.

Na základě podobností s modelem explicitní a implicitní paměti Greenwald a Banaji (1995, str. 8) hledají vymezení tzv. implicitního postoje, který definují jako „introspektivně neidentifikovanou (nebo nepřesně identifikovanou) stopu předchozí

zkušenosti, která zprostředkovává příjemné nebo nepříjemné pocity, myšlenky nebo chování směrem k sociálním objektům“.

Prestwich, Kenworthy, Wilson, a Kwan-Tat (2008) definují implicitní postoje jako evaluace, které jsou automaticky aktivovány a objevují se bez úsilí nebo záměru, zatímco explicitní postoje jsou přístupné vědomí a kontrolovatelné. Wilson a Scior (2015) dále upozorňují na dvojí cestu zpracovávání informací, které se vztahují k postojům. Jedinec, který nemá dostatek kognitivních zdrojů, motivace nebo času k vědomému zpracování postojového objektu, bude s největší pravděpodobností reagovat na základě implicitního postoje. V případě, že mu tyto zdroje dostupné jsou, bude docházet k manifestaci postoje explicitního. To odpovídá modelu dvojího procesu vlivu postojů na chování, který formuloval Strack a Deutsch (2004, in Wilson & Scior, 2015). Reflektivní systém umožňuje vědomé zhodnocení dostupných informací, zatímco impulzivní systém reaguje vždy – dominantní však bude v případě omezených kognitivních zdrojů. Implicitní postoje jsou formovány nezáměrně a sestávají z „postupné akumulace implicitních, hodnotu nesoucích informací o postojovém objektu“ (Wilson & Scior, 2015, str. 3).

Jako základní druhy postojů bychom tedy mohli rozlišovat postoje implicitní (neuvědomované) a explicitní (uvědomované, které prošly fází rozvažování). Vztah mezi těmito druhy postojů je komplexní. Oba druhy postojů jsou vzájemně provázány, jak vyplývá z tzv. procesní sítě vzniku postojů popsané dále v kapitole č. 1.3.1).

### 1.2.3. Struktura postoje

Struktura postoje je většinou autorů chápána jako tři vzájemně propojené dimenze, které jsme schopni v postoji rozeznat (např. Nakonečný, 2009b).

Kognitivní (poznávací) dimenze se vztahuje k myšlenkám, názorům a znalostem, které dotyčný má o postojovém objektu. Týká se mínění jedince, způsobu, jak je objekt vnímán a klasifikován.

Dimenze behaviorální (konativní, snahová) se týká sklonů k chování a jednání v souvislosti s objektem postoje. Z mnoha definic vyplývá především tato behaviorální komponenta, jelikož je v nich často akcentována připravenost jednat ve vztahu k postojovému objektu (srov. Allport, 1979).



Dimenze emocionální (afektivní, citová) se týká pocitů a emocionálních reakcí, které postojový objekt vyvolává. Jedná se o motivační složku postoje, která určuje směr a sílu prožívání jedince ve vztahu k postojovému objektu (Hayes, 2013).

K emocionální složce se váže také síla (intenzita) postoje, která se projevuje prožívaným subjektivním významem. Tento může nabývat různé síly: od nevýznamné intenzity, spojené s postoji k neutrálním objektům, po extrémní pozice, které se vztahují k důležitým skutečnostem psychické reality. Postoje nejsilnější intenzity pak mohou plnit důležité osobnostně integrativní funkce (spojené se stabilitou a vnitřní integritou osobnosti), jsou nejstabilnější a nejodolnější vůči změně (Hayes, 2013).

Někdy bývá subjektivní významnost postojů chápána jako kritérium pro rozlišování mezi postoji centrálními (vztahujícími se k důležitým objektům jako rodina a zaměstnání) a okrajovými (k méně významným skutečnostem). Kategorie centrálních a okrajových postojů jsou však komplexnější než prostá intenzita postoje, která se váže především k emocionální složce. Kategorie centrální nebo okrajový postoj implikují další vlastnost postoje, a sice tendence vytvářet komplexnější útvary, shluky. V tom smyslu, okrajové postoje jsou méně intenzivní, a tudíž méně významné, centrální postoje naopak. Pokud hodnotíme postoj jako centrální, předpokládáme vliv tohoto postoje také do oblastí kognitivní a behaviorální (Nakonečný, 2009b).

### 1.3. Měření postojů

Potřeba měřit postoje je patrná v řadě oblastí lidské činnosti, od politiky, přes výzkum, pedagogiku, po marketingové průzkumy. Pro potřeby naší práce, která je zaměřená na vývoj metody mapování postojů a indikaci postojové změny, chápeme jako zásadní seznámit čtenáře s dosavadními postupy a metodami měření, které se v dnešní době nejčastěji používají. Rozdíly v uváděných metodách vyplývají z různých účelů měření, ale především z nejednotnosti definování konstruktů postoje (Krosnick et al., 2005). V této podkapitole postupně rozebereme nejběžnější metody měření postojů, včetně zhodnocení výhod a nevýhod jednotlivých postupů.

Nejjednodušším a od počátku často aplikovaným postupem měření postoje je jednoduché dotazování, co si dotyčný o objektu postoje myslí a zjišťování podrobností o vztahu k danému objektu prostřednictvím dalšího doptávání. Pokud bereme v úvahu výše rozebrané definice postojů, tak již při prvním pohledu na problematiku je sporné, zda verbální výpověď respondenta skutečně odráží entity

vyplývající z osobnosti dotazovaného nebo zda přímé dotazování reflektuje převážně povrchní hodnocení, které je zcela pod jeho vědomou kontrolou (Vávra, 2006).

Veškeré techniky měření postojů mohou být označeny za nespolehlivé a obsahující řadu chyb, vyplývajících z latentní povahy evaluace postojových objektů. Krosnick a kolegové (2005) dopodrobna rozebírají tzv. procesní síť pro zkoumání postojů a vymezují, k jakým zkreslením může docházet na různých úrovních procesu utváření postoje. Jedním ze zásadních pojmů je tzv. krystalizace postoje. Podle autorů se ke konkrétnímu postojovému objektu váže řada asociací s vlastními evaluativními implikacemi. Tyto jednotlivé evaluace ale nejsou v běžných situacích krystalizovány do jednoduše vyjádřitelného postoje. Až pod vlivem konkrétní situace, specifických okolností, a především behaviorální incentivy (např. nutnost odpovědět na otázku nebo se vyjádřit v rámci dotazníku), dochází ke krystalizaci postoje.

Z výše uvedeného vyplývá, že jednotlivá evaluativní asociace se samostatně nevyskytuje, resp. výpověď o postoji je vždy tvořena sumou několika takových evaluativních asociací, které se utváří a spojují v závislosti na kontextu situace, která je vyžaduje. Různé kontexty pak mohou znamenat jiná pravidla pro integraci jednotlivých asociací. Někteří autoři docházejí k závěru, že v paměti neexistuje žádný psychický obsah, který by odpovídal konstruktovi postoje. Místo toho je chápou jako dynamické psychické struktury, situačně se měnící podle aktuálního kontextu situace, který je vyžaduje (Bassili & Brown, 2005).

Tento závěr neodporuje tezi o stabilitě postojů v čase, která je od počátků zkoumání konstruktovi jedním z jednotících prvků většiny definic. Vyjádření postoje, které je výsledkem krystalizace evaluativních asociací, sice podléhá kontextu ve kterém vzniklo, nicméně samotné pozadí psychických obsahů a jejich evaluací zůstává v čase stabilní (Krosnick et al., 2005). Další zkoumání procesů vedoucích od latentní evaluace po manifestní odpověď je nutné pro pochopení rozdílu mezi přímými a nepřímými technikami zjišťování postojů.

### 1.3.1. Procesní síť vzniku postojů

Krosnick s kolegy (2005) provedli rozsáhlou syntézu studií z období 1985–2005, ve které dávají do vzájemných souvislostí příspěvky z oblasti kognitivních procesů zajišťujících evaluaci postojových objektů. Výsledky této syntézy chápeme v kontextu práce jako zásadní pro porozumění mechanismů, výhod a limitů jednotlivých metod,

včetně experimentální metody zjišťování psychologické vzdálenosti, prezentované ve výzkumné části práce. Autoři rozlišují celkem tři stupně evaluativního procesu: iniciální, spontánní aktivaci obsahů paměti, fázi rozvažování a fázi odpovědi.

První fáze automatické aktivace zajišťuje spontánní vybavení psychických evaluativních asociací spojených s postojovým objektem nebo jeho mentální reprezentací vyvolanou např. verbálním podnětem. Řada studií dokládá existenci spontánních evaluací, které nevyžadují žádné vědomé úsilí. Např. Fazio, Sanbonmatsu, Powell, & Kardes, (1986) dokládají třemi experimenty oprávněnost předpokladu existence automatické aktivace postojů. Uvádějí, že síla asociace mezi objektem a evaluativní asociací objektu je přímo úměrná pravděpodobnosti výskytu spontánní evaluace. Kognitivní náročnost automatické evaluace je minimální, nicméně ne všechny postoje jsou dostupné tímto způsobem. Čím častější a opakovanější zážitky má respondent s postojovým objektem, tím je výskyt této evaluace pravděpodobnější (Shiffrin & Schneider, 1977, in Krosnick et al., 2005). Fazio s kolegy (1986) zdůrazňují u automatické aktivace postojů také vnitřní konzistentnost postoje, která je důležitým moderátorem výskytu takovéto aktivace. Automaticky aktivovaná evaluace postojového objektu napovídá na vyšší pravděpodobnost souladu mezi postojem a chováním směrem k postojovému objektu než v případě, kdy je postojový objekt dále hodnocen vědomě, s vyšším kognitivním úsilím.

Druhá fáze je označována jako fáze rozvažování (deliberation phase) a je spojená s vědomým vyhledáváním informací o postojovém objektu v paměti. Klíčovým moderátorem v této fázi je dostupnost obsahů paměti, která může být ovlivňována celkovým kontextem, ve kterém vyhledávání probíhá. Fáze rozvažování u hodnocení postojového objektu může být strukturálně podobná fázi rozvažování při rozhodování, kdy rovněž hraje roli dostupnost informací a kontext (Elwyn & Miron-Shatz, 2010). Dalším moderátorem této fáze je motivace respondenta k podrobnější evaluaci postojového objektu. Motivace může vycházet z externích okolností (např. sociální kontext hodnotící situace, kdy je po dotyčném vyžadováno, aby se k objektu postoje vyjádřil) nebo interní predispozice (celková vnitřní potřeba přesnosti) (Kruglanski, 1989 in Krosnick et al., 2005). V neposlední řadě fázi rozvažování podmiňuje dostatek kognitivních zdrojů a příležitost k vědomému hodnocení

postojového objektu (čehož je možné využívat u metod zjišťování postojů, které záměrně fázi rozvažování znemožňují).

Třetí fáze představuje zjevnou odpověď o postojovém objektu a je spojená s krystalizací evaluativních asociací v pracovní paměti vypovídajícího. I v této fázi nalezneme řadu moderátorů, které mají vliv na výslednou podobu evaluace postojového objektu. V souvislosti s vědomou podobou postoje, který může být v této fázi manifestován (např. verbálně nebo v dotazníku), se zároveň objevují alternativní možnosti výpovědi. Podle některých autorů hraje ve třetí fázi velkou roli metakognice, v podobě evaluace vlastního procesu hodnocení postojového objektu. Přemýšlení nad charakteristikami výsledku hodnocení může vést ke korekci finálního výpovědi. Opět zde hraje roli kontext, který může způsobit znatelný kvalitativní bias postojové evaluace (Chien, Wegener, Petty, & Hsiao, 2014; Wegener & Petty, 1995, in Krosnick et al., 2005). Zpravidla se ve fázi odpovědi může objevovat zkreslení, které učiní výpověď o objektu postoje sociálně přijatelnější situaci, které se týká. Např. zjišťování postojů prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s žáky základní školy může obsahovat řadu zkreslení u výpovědi týkajících se pedagogů. Obzvláště pokud žáky dotazujeme přímo v budově školy, která představuje specifický kontext. Proces evaluace může ovlivňovat řada implicitních vlivů. Jedná se o případy, kdy objekt nebo proces evaluace zůstane mimo vědomí hodnotitele, případně hodnotitel nevnímá spojení mezi hodnocením a postojovým objektem (Gawronski & Bodenhausen, 2006). Tyto vlivy se mohou projevit např. v dotazníkových šetřeních, kdy zodpovězení jedné položky (otázky) bez uvědomění respondenta ovlivňuje výpověď u následující položky.

Z výše uvedených fází popisujících kognitivní rozměr vzniku postojů vyplývají zásadní implikace pro porozumění rozdílům a chybám v měření postojů tradičními postupy (dotazníky, škály apod.). Jako zásadní vnímáme řadu vlivů ovlivňujících proces neuvědomované aktivace asociativních struktur v paměti a celkovou citlivost procesu hodnocení postojového objektu na kontext situace, která toto hodnocení vyžaduje.

### 1.3.2. Metody měření postojů

Konkrétní techniky měření postojů je nutné zkoumat v optice účelu a rámce, kterému slouží. Hlavní otázka u každého přístupu by měla být, zda metoda spolehlivě odráží

latentní konstrukt postoje. Definování konstruktu je prvním krokem pro hodnocení metody, druhým krokem je zjišťování konstruktové validity metody. Je zjevné, že při měření hodnot konstruktu, který ze své podstaty není možné přímo pozorovat, můžeme dojít pouze k dílčím a nekompletním měřením (Krosnick et al., 2005). Mezi odbornou veřejností můžeme nalézt na jedné straně absolutní kritiky konstruktu postoje a možností jeho měření. Např. Bourdieu (1993) zcela odmítá princip měření postojů s odvoláním na chybnost konstruktu postoje samotného a své stanovisko demonstruje na příkladu veřejného mínění, které podle něj není možné přesně určit. Kritiky metod měření postojů můžeme nalézt v téměř staleté historii sociální psychologie velmi často (např. Gardner, 1975).

Přesto je snaha o zachycení postojů brána jako samozřejmý úkol sociální psychologie a psychologie osobnosti. V následující části budeme rozebírat nejčastější postupy zjišťování postojů, s přihlédnutím k jejich možnostem a limitům. Přestože je téma této práce zaměřeno především na oblasti postojů u žáků, a tedy kontext vzdělávání, nemůžeme se v tomto přehledu vyhnout metodám určeným pro zcela jiné účely a vycházející z jiných teoretických východisek.

Jedním z možných dělení metod měření postojů je rozdělení na přímé a nepřímé metody. Na tomto místě je potřeba upozornit na možný zdroj nedorozumění, který vyplývá z označování metod přímých (explicitních) a nepřímých (implicitních) a podobné terminologie užívané k označování samotných postojů jako explicitních a implicitních (viz. kapitola 1.2.2).

### **Přímé metody zjišťování postojů**

Přímá měření postojů využívají metody, u kterých je respondent ví, že jeho postoje budou zjišťovány nebo je seznámen s povahou měření (Antonak & Livneh, 2000). Můžeme mezi ně zařadit škálování výpovědí v dotaznících, sebesposuzovací stupnice atd. Jedná se zpravidla o tradiční postupy, které se vyvíjely od samotného počátku zkoumání konstruktu postoje. Mezi nejznámější patří intervalové škály, které respondentovi vymezují rámec možné odpovědi.

### **Metoda stejně se jevících intervalů**

Thurstone koncem dvacátých let dvacátého století vnímal nutnost zjemnit škálování zjišťovaných složek postojů (emotivních a kognitivních) v dotaznících a tím lépe zachytit odlišné odstíny v postojových evaluacích respondenta. V sedmistupňovém

procesu shromažďování a hodnocení postojových výroků několika sty posuzovateli, vytvořili společně s Chavem baterii rovnoměrně odstupňovaných tvrzení, z nichž byla postupnými redukcemi vytvořena sedmi až devítibodová škála. Respondenti se pak na této škále ztotožňují se stupněm intenzity výroku podle souladu se svým postojem. Thurstone postuloval, že tento způsob nejlépe odráží nuance v emocionální složce postojů (Thurstone & Chave, 1929; Nakonečný, 2009b).

### **Škála sumovaných odhadů**

Známa Likertova škála, která je v dnešní době široce využívána v řadě psychometrických aplikací, byla původně vyvinuta za účelem měření postojů. Nese určité podobnosti s metodou stejně se jevících intervalů, ale shoda participanta s výrokiem se vyjadřuje pouze na řadě čísel, nikoliv na samostatných výrocích nesoucích odstupňovanou intenzitu explicitním verbálním sdělením. Likertova škála oproti Thurstonově neoperuje s neutrálními výroky, se kterými by se mohl respondent ztotožnit. Postup, ve kterém nemusí být všechny stupně škály v podobě verbálních výroků je metodologicky mnohem jednodušší na přípravu a zároveň umožňuje posuzování validity srovnáváním korelací jednotlivých položek (Krosnick et al., 2005).

### **Metoda sémantického diferenciálu**

Sémantický diferenciál je jednou z nejčastěji používaných metod zjišťování postojů. Principem metody je odhalování skrytých konotativních významů pojmů. Metodu tvoří číselné škály, vymezené ve svých extrémních polohách antonymy, na kterých respondent identifikuje intenzitu vnímání pojmu. Oproti škále sumovaných odhadů je sémantický diferenciál jemnějším nástrojem, který lépe odhaluje drobné rozdíly ve vnímání významu pojmů. Zatímco Likertova škála detekuje jen jeden rozměr vnímání postojového objektu, sémantický diferenciál operuje v trojdimenzionálním sémantickém prostoru. Význam pojmů je hodnocen z hlediska faktoru hodnocení (jaký dojem pojem vyvolává, dobrý nebo špatný), faktoru potence (síla pojmu) a faktoru aktivity (vztah pojmu k dynamice, aktivitě či změnám) (Chráška, 2007). Ke každému objektu postoje (reprezentovaného zkoumaným slovem) se respondent vyjadřuje na osmi až devíti škálách, které jsou citlivé na asociativní evaluace spojené s daným slovem. Metoda je vhodná k zjišťování především kognitivní a emocionální složky postojů (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957).

## **Sociometrie**

K měření sociálních postojů vyvinul v roce 1934 Moreno metodu založenou na zjišťování sociopreferenčních vztahů, sympatií a antipatií jednotlivých členů skupin. Bývá používána v rámci malých sociálních skupin k identifikaci toho, jak se členové skupiny navzájem vnímají. Výsledkem metody je sociogram, na kterém jsou jedinci zpodobněni jako různě od sebe vzdálené kruhy, propojené šipkami. Tyto odkazují na vztahy mezi členy a vypovídají např. o popularitě jednotlivých členů, vnímání přirozeného vůdce skupiny, oblíbenosti, sociální izolaci atd. (Hayes, 2013). Metoda poskytuje cenné informace o aktuální dynamice menších sociálních skupin.

## **Bogardusova škála sociální distance**

Metoda sociální vzdálenosti byla zmíněna jako důležitý historický milník v měření postojů, nicméně se jedná o aktuální a používaný nástroj. Metoda je zaměřena na zjišťování etnických předsudků a využívá odstupňovaných výroků, implikujících sociální blízkost nebo vzdálenost o členech skupin či minorit. V určitých principech je škála podobná metodě stejně se jevících intervalů, výroky jsou kvantifikovány, výsledný skóre určuje míru předsudků vůči skupině (Hayes, 2013; Bogardus, 1925).

## **Nepřímé metody zjišťování postojů**

Nepřímé metody využívají vodítka, které zkoumaný subjekt nemusí nutně vědomě zpracovávat, např. různé druhy fyziologických indikátorů, latentní reakční dobu na postojový objekt, atd. Zvláštní druh nepřímé metody může představovat „intransparentní hodnocení objektu postoje“ jako je např. ochota pomáhat, chování v určité situaci, které o postojích pozorovaného vypovídá prostřednictvím pozorovatelného chování (Nakonečný, 2009b).

Rozlišování mezi přímými a nepřímými metodami měření postojů spočívá v tom, zda je zkoumaný subjekt obeznámen se smyslem měření a co konkrétně výzkumník z výpovědi subjektu vyvodí. „Pokud je subjekt obeznámen s měřením jevu A, ale výzkumník používá výpověď k vyvozování skutečností o jevu B, pak je přímé měření A nepřímým měřením B (Greenwald & Banaji, 1995, str. 8).

Přímé metody měření postojů poskytují validní výsledky pouze v případě, že respondent hodnotí své postoje zodpovědně a přesně. Využití nepřímých metod měření je naproti tomu vhodné v situacích, kdy samotný akt měření může způsobit

výrazný posun v postoji směrem k postojovému objektu (bez uvědomění respondenta) nebo v případech, kdy použití metody znamená riziko, že výpověď nebude konzistentní se skutečným postojem. V neposlední řadě by k použití nepřímých metod mělo dojít v takových případech, kdy je respondent velmi citlivý (nebo natolik emocionálně zaangažovaný) k postojovému objektu, že by se tyto jiné osobnostní proměnné v měření projevily nadměrnou mírou zkreslení (Antonak & Livneh, 2000). V případě, že měřením poskytujeme respondentovi nástroj pro reflexi postojů např. na činnosti, o kterých se neměl možnost vyjádřit jiným způsobem, je pravděpodobné, že se tato skutečnost promítne do přesnosti měření. Např. ve školním prostředí může přímé zjišťování postojů k neoblíbenému učiteli představovat pro žáky určitý psychologický ventil, účast na takovém měření pak může mít dopad na postoje žáků samotné.

Dosavadní literatura naznačuje, že nepřímé metody měření postojů jsou citlivější k automatické evaluaci postojového objektu, zatímco přímé metody lépe zjišťují taková hodnocení, které prošly fází rozvažování (Gawronski, De Houwer, Reis, & Judd, 2014). Někteří autoři také předpokládají větší míru konzistence mezi zjištěnými postoji a následným chováním, pokud jsou do měření postojů zahrnuty implicitní metody měření postojů (Greenwald, Nosek, & Banaji, 2003).

### **Implicitní asociační test (IAT)**

Jednou z nejpoužívanějších implicitních metod zjišťování postojů je Implicitní asociační test (Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998). Výchozím předpokladem fungování metody je tvrzení, že silná asociace mezi dvěma koncepty (mentálními reprezentacemi, představami) se projeví ve snadnějším vybavení asociovaného konceptu. IAT měří sílu asociací mezi dvěma konceptovými kategoriemi (např. běloši nebo černoši) a dvěma hodnotícími atributy (dobrý, špatný). Autoři metody předpokládají, že kategorizace blízce asociovaných představ, vyvolaných podnětovým materiálem, bude rychlejší (Smith & Ratliff, n.d.). Podnětový materiál mohou představovat slova i obrazy. Metoda čelila velké kritice ze strany odborné psychologické veřejnosti a během svého vývoje došlo k jejímu značnému vývoji a vylepšení. IAT je používán především při zjišťování rasových předsudků, volebního rozhodování a chování, zákaznického a spotřebního chování (tamtéž). Metoda se



vyznačuje značnou diskriminační a prediktivní validitou (Greenwald, Poehlman, Uhlmann, & Banaji, 2009).

### **Další varianty Implicitního asociačního testu**

Princip implicitního asociačního testu je využit u řady podobných metod, které pracují s měřením asociací. Personalizovaný implicitní asociační test má vyřešit možné kulturní zkreslení, tedy asociace „extrapersonálního“ druhu, které jsou pro danou společnost obvyklé. Implicitní asociační test s jednou kategorií (SC-IAT) a Jednoúčelový (single-target) implicitní asociační test jsou vyvinuty za účelem měření jednoho specifického postojového objektu a principem se od sebe neliší. Výhody spočívají v jednodušší přípravě, administraci i vyhodnocení testu. Limitem je šíře záběru testu. (Olson & Fazio, 2004, in Smith & Ratliff, n.d.).

### **Go/No-Go Asociační úloha (GNAT)**

Metoda je založena na hodnocení automatických asociací mezi jedním zkoumaným konceptem a dvěma hodnotícími kategoriemi. Respondent reaguje stiskem klávesy na základě instrukce na podnětový materiál tvořený slovem nebo obrazem a uvedenou hodnotící kategorií. Hodnotící kategorie a podnětový materiál se v druhé části testování změní (např. běloch – špatný, černoch – dobrý a opačně). Zjišťovanou proměnnou představuje reakční čas, přičemž předpokladem je kratší doba odpovědi u silněji provázaných asociací. (Nosek & Banaji, 2001).

Síla vztahu metody GNAT k výsledkům měření explicitních postojů je podobná jako u AIT (Smith & Ratliff, n.d.). Reliabilita metody, zjišťovaná Williamssem a Kaufmannem (2012) ukazuje dobrou spolehlivost měření v případě použití vhodně zvoleného podnětového materiálu. Metoda zatím není široce využívána. Své uplatnění našla např. při zkoumání sociálních postojů u volebního chování, kdy spolehlivěji ukázala na vliv rasových předsudků u volby Barraca Obamy než jiné, explicitní metody (Knowles, Lowery, & Schaumberg, 2010).

### **Procedura afektivní misatribuce (The Affective Misattribution Procedure, AMP)**

Autoři metody (Payne, Cheng, Govorun, & Stewart, 2005) operují s předpokladem, že se pozitivní nebo negativní hodnocení postojového objektu přenesou do bezprostředně prezentovaného neutrálního podnětu. Respondentovi je na krátkou dobu zobrazen podnětový materiál (formou primingu). Na základě instrukce pak má respondent

vybírat hodnocení neutrálního podnětu jako „příjemnějšího než průměr“ a „méně příjemného než průměr“. Při vyhodnocování metody je kalkulováno s průměrnou dobou odpovědi na pozitivně versus negativně hodnocené podněty (Smith & Ratliff, n.d.).

## 1.4. Postoje v oblasti vzdělávání

Měření postojů je běžnou součástí velkého množství oborů lidské činnosti. I přes rozsáhlou debatu o oprávněnosti prediktivních kvalit konstruktů postoje jsou měření postojů chápána jako důležitá součást poznávání individuální psychické i sociální reality kolem nás. Vzdělávání je široká oblast lidské činnosti, ve které má měření postojů pevně dané místo. Většina výše uvedených metod měření bývá používána k zjišťování postojů aktérů vzdělávání k mnoha oblastem tohoto procesu (ať k vyučované látce, dovednostem, institucím, vyučovaným i vyučujícím). Cílem této kapitoly je poskytnout úvod do problematiky měření postojů v oblasti vzdělávání, především postojů žáků ke škole a k vyučovaným předmětům.

### 1.4.1. Vymezení základních pojmů

Zkoumání postojů i oblast vzdělávání jsou nesmírně širokými kategoriemi, které je potřeba nejprve zúžit a jasně z nich definovat oblasti, na které aplikujeme náš výzkumný projekt. Tento úkol nicméně ztěžuje skutečnost, že ani oblast postojů (spadající do sociální psychologie i psychologie osobnosti) a oblast vzdělávání, potažmo pedagogiky, nemají vlastní systematické paradigma s jasnými definicemi. Oblastí zájmu našeho projektu jsou postoje žáků k vyučovaným předmětům a ke škole, nejprve tedy vymezíme pojmy škola, žák, školní úspěšnost a školní předměty.

#### **Škola**

V oblasti vzdělávání nenajdeme systematickou teorii edukačních institucí (Roth, 1991, in Průcha, 2002), při snaze o definování školy a s ní souvisejících pojmů narazíme na značnou nejednotnost. Slovníkové definice nahlízejí a tematiku školy z několika úhlů pohledu (Průcha, 2009, in Mareš, 2013, str. 607):

Z hlediska pedagogické psychologie je škola „společenská instituce pro řízenou edukaci, pověřená vzděláváním a výchovou dětí a mládeže příslušných věkových

stupňů v organizovaných formách podle určených vzdělávacích programů. Plní socializační, osobnostně rozvojovou, kulturní a profesionalizační funkci.“

Sociálně psychologický pohled ještě více akcentuje společenskou a konfigurační složku: „škola je společenství lidí, pravidla dospělých i dospívajících, v němž vzniká specifické kulturní prostředí pro učení a setkávání generací. Utvářejí se v něm sociální vztahy a budoucí konfigurace dětí, mládeže a dospělých.“

Sociologický přístup a přístup školského managementu nabízí definici školy jako „organizační jednotky se značnou mírou autonomie, která realizuje program formálního vzdělávání na určitém místě a v určitém čase. V této instituci jsou formálně stanoveny hierarchicky uspořádané role osob. Jde o organizaci s právní subjektivitou, která vstupuje do formálně určených vztahů s dalšími právními subjekty a organizacemi (tj. se zřizovatelem, školskou administrativou, kontrolními orgány atd.).“

Všechny definice nabízejí kromě vymezení formálního rámce školy jako společenské instituce také vybrané funkce školy, které však nedokáží postihnout školu v její komplexnosti. Průcha (2002, str. 390) vymezuje na základní úrovni funkci školy jako instituce „účelově vytvořené k realizaci základního úkolu, tj. zajišťování řízené a systematické edukace“, čímž se škola vymezuje proti jiným společenským institucím, zajišťujícím specifické úkoly (obrana státu, dopravní infrastruktura atd.).

Můžeme vyjmenovat řadu specifických funkcí školy, které naplňují edukační poslání instituce. Havlík, Halászová a Prokop (1996, in Průcha, 2002) vymezují čtyři funkce školy – personalizační (formování jedince k samostatnému individuálnímu jednání), kvalifikační (příprava jedince na výkon povolání), socializační (získávání způsobů chování, postojů, názorů, vytváření obrazu o světě, učení se rolím) a integrační funkce (vedení jedince do veřejně – právní, potažmo politické činnosti).

Z definic školy jako instituce i vymezení specifických edukačních funkcí vyplývá, že téma utváření a změny postojů, spadající do oblasti sociální psychologie, je pevně spjato s posláním i specifickými funkcemi školy. Ať již hovoříme o socializačních či osobnostně rozvojových funkcích, utváření konfigurace žáka nebo přípravu na budoucí povolání, vždy můžeme za těmito oblastmi vidět tematiku formování postojů, případně postojové změny.

## Učivo a kurikulum

Učivo můžeme chápat jako obsah výuky, tedy to, čemu se vyučuje a co se učí. Jedná se o jeden ze tří prvků didaktického trojúhelníku: modelu který znázorňuje vztah mezi elementy vzdělávacího procesu (žák, učitel a učivo) (Průcha, 2002). Přesnější definice učiva jako „didakticky transformované soustavy poznatků a činností, které si žáci osvojují ve formě vědomostí a dovedností a dalších kvalit osobnosti, jakou jsou návyky, schopnosti, zájmy, postoje aj.“ (Čadílek & Loveček, 2005, str. 24) v sobě zahrnuje důležitou osobnostně – formativní funkci učiva samotného.

V 80. letech 20. století se v české pedagogice začal více používat termín kurikulum, který definici obsahu učiva dále rozšiřuje. Původní význam slova znamenal běh nebo závodní dráhu, v přeneseném smyslu se jedná o posun po vytyčené trase, v pedagogickém kontextu však existuje více než stovka definic kurikula. Průcha (2009, str. 236) definuje kurikulum jako „obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkování a hodnocení.“

Podle Národního ústavu pro odborné vzdělávání kurikulum zahrnuje vzdělávací program, obsahovou náplň výuky a dosažený výsledek, tedy zkušenost, kterou si žák ve škole podle určitého kurikula osvojí (“Co je to kurikulum, Národní ústav odborného vzdělávání,” n.d.).

Pro zjednodušení můžeme konstatovat, že definice kurikula jsou dvojího druhu. V optice širšího pojetí bývá kurikulum definováno jako obsah veškeré zkušenosti, kterou žák získává ve škole a při aktivitách, které se školou souvisí (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009). Užší pojetí kurikula chápe tento koncept jako vymezení učebních plánů, předem sestaveného a definovaného obsahu učiva, které jasně stanovuje, co a kdy se bude žák ve škole učit (Walterová, 1994).

Na tomto místě nemáme prostor podrobněji rozebírat jednotlivé filozofické pohledy na kurikulum nebo srovnávat řadu rozdílných definic kurikula. Pro potřeby této práce budeme termín kurikulum odlišovat od pojmu vyučovaný předmět. Kurikulum zde chápeme v rámci dnes rozšířenějšího, obsáhlejšího pojetí, které zahrnuje celkovou žákovu zkušenost. Plánovaný obsah učiva, který je probíraný v rámci školní výuky (užší pojetí) budeme v rámci určitého zjednodušení nazývat pojmem vyučovací předmět.

## Vyučovací předmět

Pavelková, Škaloudová a Hrabal (2010, str. 38) chápou vyučovací předmět jako ucelenou jednotku, která plní svou funkci, pokud „zprostředkovává žákům odpovídající informace, které jim umožní jak plnohodnotný a spokojený osobní život, tak u úspěšnost v profesionálním životě“.

### 1.4.2. Měření postojů ve školním prostředí

S měřením postojů se v oblasti školního prostředí a vzdělávání mládeže setkáváme velmi často. Společenská poptávka pro zkvalitňování vzdělávacího procesu, nacházení spolehlivých prediktorů školní úspěšnosti nebo potřeba evaluace vzdělávání vyúsťuje v rozsáhlou škálu nástrojů a studií zaměřených na oblast postojů aktérů edukačního procesu k různým prvkům vzdělávání (Lee, 2016). Mezinárodní šetření PISA (Programme for International Student Assessment), které je považováno za nerozsáhlejší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti zjišťování výsledků vzdělávání, dlouhodobě chápe postoje jako důležitou motivační komponentu, která vypovídá o vnímání užitečnosti školy studenty a žáky (Analysis & Division, 2002).

Objekt postoje v oblasti vzdělávání může představovat široká škála pojmů. Jedním z nejfrekventovanějších měření je zjišťování postoje ke škole jako samostatném postojovému objektu. Pedagogický slovník definuje postoj ke škole jako „komplexní stav jedinců, skupin či celé společnosti k instituci školy či ke konkrétní škole. Vyplývá ze subjektivního hodnocení školy ve srovnání s potřebami a zájmy lidí, kteří přicházejí se školou do kontaktu. Důležité jsou postoje žáků, postoje rodičů, postoje učitelů a odborníků a postoje politiků“ (Průcha et al., 2009). Stejný zdroj pak uvádí definici postoje žáka jako „vztah žáka ke škole, k učitelům, k metodám výuky atd., který ovlivňuje proces učení a celkový rozvoj žáka“.

Kladné postoje ke škole představují podle výzkumníků pozitivní ukazatele žákova rozvoje. Pozitivní hodnocení školy na kognitivní úrovni odkazuje na vnímání školy jako důležité hodnoty a může předznamenávat kladný přístup k vlastnímu osobnostnímu a kariéernímu rozvoji. Pozitivní afektivní složka postoje ke škole zahrnuje vnímání instituce jako odměňující a souvisí s kladným jevem přilnutí ke škole (school attachment). Behaviorální složka postoje pak souvisí s úsilím, které žák vkládá do přípravy na vyučování a množství aktivit, do kterých se zapojuje (školních i mimoškolních se školou souvisejících). Studie zkoumající postoje žáků ke škole se

zpravidla liší zaměřením na určitý aspekt postoje a s ním související jevy (např. zapojení se do výuky, vzdělávací aspirace žáků, užívání si školy, přílnutí ke škole atd.) (Cheng & Chan, 2003; Abu-Hilal, Abdelfattah, Abduljabbar, & Marsh, 2016).

### 1.4.3. Postoje, motivace a školní úspěšnost

Samostatné téma tvoří vztah postojů ke škole a školní úspěšnosti. Jedním ze základních předpokladů je reciproční vztah mezi školní úspěšností v předmětech a žákovou motivací k učení. Ellis (2010, in Michelli, 2013) předpokládá, že žáková pozitivní motivace souvisí s kladnou zkušeností a úspěchem v daném předmětu. Čím je žák v předmětu úspěšnější, tím je více motivovaný dále úspěchů dosahovat a tím jsou pozitivnější jeho postoje k práci do školy i vlastní sebevědomí.

Tinio (2009, in Michelli, 2013) uvádí, že k zjišťování školní úspěšnosti prostřednictvím postojů je potřeba vzít do úvahy všechny tři postojové složky. Škola velmi často hodnotí pouze kognitivní rozměr (co žák ví a jak nad postojovým objektem přemýšlí). Autorka však upozorňuje na nutnost evaluovat zbývající behaviorální a afektivní složku pro dokreslení pohledu na žákovu úspěšnost.

Pro některé autory je vztah mezi postoji a úspěšností ve vybraných předmětech velmi silný a dokládá dobrou prediktivní validitu konstruktů postojů. Narmadha a Chamundeswari (2013) na základě využití škály „The Attitude toward Learning of Science Scale“ (Grewal, 1972, in Narmadha & Chamundeswari, 2013) dochází k závěru, že existuje dobře doložitelný vztah mezi postoji a úspěšností ve výuce přírodovědných předmětů (science education).

K podobnému závěru dochází např. Marjoribanks (1992), který srovnával školní úspěšnost a intelektuální dovednosti žáků s postoji ke škole (s využitím školy měřící afektivní a kognitivní složky postojů). Podle autora je měření postojů vhodným přístupem k predikování školní úspěšnosti.

Ma a Kishor (1997) provedli rozsáhlou metaanalýzu 113 primárních studií zaměřených na vztah postojů k matematice a úspěšnosti v tomto předmětu. Závěry autorů však nejsou jednoznačné a poukazují na komplexní povahu vztahu postojů a školní úspěšnosti. Na příkladu matematiky (která je v oblasti zkoumání postojů často zkoumaným předmětem) demonstrují značnou nekonzistentnost výsledků studií. Podle autorů má značný vliv na výsledky např. velikost zkoumaného vzorku, doba, ve které byl výzkum realizován (s postupnou standardizací nástrojů na měření školní

úspěšnosti ve Spojených Státech během 80. let 20. století dochází k publikování jednoznačnějších a konzistentnějších výsledků) a etnická příslušnost respondentů.

K vyložení negativním výsledkům pak dochází Lee (2016), který na základě analýzy výsledků studií PISA z roku 2003, 2009 a 2012 postuluje pouze velmi slabý a nepřímý vztah mezi postoji ke škole a školní úspěšností. Výsledky jsou podle autora konzistentní mezi jednotlivými státy, podskupinami studentů, rody studentů či socioekonomickými statusy rodin.

Mezi odbornou veřejností neexistuje konsenzus v názoru na to, zda postoje a školní úspěšnost (ať již celková školní úspěšnost nebo dílčí v jednotlivých předmětech) vzájemně souvisejí. Cheng a Chan (2003) upozorňují na skutečnost, že školní úspěšnost souvisí především se studijními dovednostmi a vlohami. Postoje ke škole nicméně těmito proměnnými ovlivněny být nemusí. I student, který nedosahuje dobrých studijních výsledků může vykazovat pozitivní postoje směrem ke škole. Přestože se autoři přiklání k názoru, že existuje korelace mezi školní úspěšností a postoji, zároveň hodnotí určitou nezávislost těchto dvou skutečností jako přínosnou. Pozitivní postoje ke škole a školní úspěšnost představují „důležitý protektivní faktor proti řadě zásadních poruch přizpůsobení adolescentů, zahrnující delikventní chování, těhotenství teenagerů, užívání návykových látek a ukončení školní docházky“ (Janoszt et al., 1997, in Cheng & Chan, 2003). Zjišťování postojů ke škole a k jednotlivým předmětům tak může být vnímáno jako důležitý a oprávněný úkol pedagogické psychologie, přestože prokazatelné a jednoznačné potvrzení jejich vzájemného vztahu je mezi odbornou veřejností stále tématem diskuse.

#### 1.4.4. Postoje ke školním předmětům

V českém prostředí je jedním z nejdostupnějších a nejlépe zpracovaných nástrojů dotazník „Postoje žáků ke škole“, který byl publikován v rámci projektu Cesta ke kvalitě<sup>1</sup> (Pöschl, 2011). Nástroj vydaný Národním Ústavem pro Odborné Vzdělávání (NUOV) nabízí možnost zmapování postojů žáků ke vzdělávání, ke škole a k vybraným předmětům prostřednictvím sémantického diferenciálu. Jedná se o explicitní metodu měření žákovských postojů. Autor jako výhody dotazníku uvádí nízkou míru záměrného zkreslení výsledků ze stran žáků, kteří neznají způsob zpracovávání

---

<sup>1</sup> Celý název projektu zní "AUTOEVALUACE" - Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení" (CZ.1.07/4.1.00/06.0014).

výsledků. Zároveň nabízí nenáročnou formu vyplňování v elektronické podobě (Pöschl, 2011).

Dotazník je určen všem žákům druhých stupňů základních škol a pro všechny typy škol středních. Jeho využitelnost je předpokládána na počátku školní etapy (např. vzdělávacího stupně nebo nástupu do školy) pro zjišťování výchozích předpokladů a nastavení jednotlivců směrem ke škole a k předmětům. Při takovém využití nástroj podle autora nabízí informace o podmínkách ke vzdělávání na straně žáků (ve smyslu Vyhlášky č. 15/2005 Sb., § 8, písm. 2, odst. a). Dále je možné nástroj využít jako evaluační nástroj na konci školní etapy pro srovnání změny postojů žáků. Výsledky pak mohou být interpretovány jako výsledky vzdělávání žáků a studentů (ve smyslu zmíněné vyhlášky, § 8, písm. 2, odst. d) ("Postoje žáků ke škole, Národní ústav odborného vzdělávání," 2012). Mezi další možnosti využití dotazníku pak patří srovnání výsledků žáků a učitelů

Dotazník zjišťuje, jak respondenti vnímají jednotlivé pojmy spojené se školou a vzděláváním. Počet pojmů v základní verzi dotazníku (kterou je možno na základě instrukcí autorů rozšířit o další pojmy) je osmnáct. K pojmům se respondenti vyjadřují prostřednictvím třinácti sedmibodových hodnotících stupnic, jejichž krajní polohy jsou vymezeny dvojicí přídavných jmen protikladného významu. Sledované pojmy je možno rozdělit do několika skupin. Klíčové, primárně sledované pojmy, jsou vzdělávání a škola. Skupinu pojmů hlavních vyučovacích předmětů tvoří český jazyk, matematika, cizí jazyk a počítače. Pojmy nesoucí hodnotovou informaci představuje skupina život, láska, budoucnost, povinnost a pravda. Mezi další pojmy pak patří věda, kultura, příroda, svět, technika, hra. Pojem já pak umožňuje hodnotiteli zjistit pohled respondenta sama na sebe. Ostatní pojmy je pak možné interpretovat v optice respondentova sebehodnocení.

Hodnotící stupnice jsou na základě faktorové analýzy seskupeny do čtyř faktorů. Faktory hodnocení, aktivity a potence odpovídají původním Osgoodovým faktorům, faktor složitosti (přidaný autorem) vystupuje samostatně. První tři faktory mezi sebou vykazují vysoké korelační koeficienty. Nejsilnější vnitřní konzistenci má pak faktor hodnocení (0,888) (Pöschl, 2011).

Dotazník poskytne výzkumníkovi velké množství dat, se kterými je možné provést mnoho různých analýz. Nejčastější způsob interpretace dat je prostřednictvím sémantického prostoru jednotlivých pojmů, který je tvořen euklidovskými



vzdálenostmi pojmů mezi sebou (postupně vždy mezi dvěma pojmy na stupnicích jednotlivých faktorů). Vzniká tak matice vzdáleností jednotlivých pojmů. Čím jsou pojmy blíže, tím jsou u respondenta chápány jako významově bližší. Čím je vzdálenost pojmů větší, tím odlišněji je jejich význam vnímán. Výzkumníkovi se nabízí např. interpretace shluků pojmů, vzniklých jejich umístěním do dvojrozměrné sémantické mapy. Autor nástroje zdůrazňuje nutnost kvalitativního hodnocení jednotlivých vztahů a podobností, braní do úvahy různé úhly pohledu na zkoumané pojmy (Pöschl, 2011).

Otázce žákovských postojů ke škole a motivaci se v Česku dlouhodobě věnují autoři Vladimír Hrabal a Isabela Pavelková, kteří problematiku postojů a vnímání předmětů žáky na základě vlastních výzkumů podrobně rozpracovávají (např. publikace „Jaký jsem učitel“) (Hrabal & Pavelková, 2010). Autoři chápou jako hlavní motivační zdroj význam předmětu, který je „zvnitřněnou sociální reprezentací předmětu z hlediska jeho uplatnění ve společnosti a jeho významem pro dosažení vlastních (profesionálních) cílů v budoucnosti“ (Hrabal & Pavelková, 2010, str. 27). Z hlediska zkoumání postojů žáků k předmětu hraje roli především obliba předmětu, obtížnost předmětu a vnímaný význam předmětu.

Oblibou předmětu je chápána afektivní dimenze vnímání (emocionální prožitek během vyučování předmětu a z předmětu samotného). Obliba předmětu představuje pozitivní ukazatel učitelovy práce, nicméně se na žákově vnímání předmětu se podílí celá řada dalších faktorů (nároky ve výuce, charakter učiva atd.).

Obtížnost předmětu je relativní charakteristika, která zpravidla vyjadřuje vnímaný rozdíl mezi možnostmi žáka a požadavky (popř. výkony) učitele. Jedná se o orientační údaj, který může odrážet povahu učiva nebo vlastní zkušenost žáka, při které porovnává dřívější zkušenosti a ostatní předměty, které se učí.

Význam předmětu odráží vnímaný subjektivní smysl činností a obsahu spojeného s vyučováním předmětem. Jedná se o důležitou motivační komponentu interagující s předchozími dvěma složkami.

Hrabal a Pavelková (2010) vnímají výše uvedené složky jako vzájemně provázané součásti postoje žáka k předmětu. Jako důležitý uvádí především vztah obtížnosti a oblíbenosti, přičemž souběžný nárůst v obou těchto kategoriích je vnímán jako pozitivní ukazatel edukačního procesu.

Autoři své pojetí postojů k předmětu opírají o teorii sociálních a subjektivních reprezentací. Výše uvedené složky žákova hodnocení jsou ovlivňovány tzv. sociální reprezentací, tedy „množinou pojmů, výpovědí a objasnění jevů, které se vytváří na základě vzájemné komunikace jedinců daných společností a mají charakter odpovídající jejím tradovaným představám (Moscovici, 1981, in Hrabal & Pavelková, 2010) a individuální reprezentací, která odráží žákovu osobní zkušenost s předmětem. Na žákův postoj má vliv celá řada skutečností, od vnímání daného předmětu společností („matematika je důležitá pro život“), obtížnost předmětu, požadavky učitele, vlastní zkušenost a celá řada dalších proměnných.

Na základě opakovaných výzkumů v českém prostředí (Pavelková, 2005; Pavelková, Škaloudová, 2006, 2007, 2008; Pavelková, Škaloudová, Hrabal, 2010, in Hrabal & Pavelková, 2010) dochází autoři k popisu typických postojů žáků k určitým předmětům (případně blokům určitých předmětů), které vykazují převážně trvalé charakteristiky a v průběhu let zůstávají stabilní. Méně oblíbené jsou zpravidla ty předměty, které jsou vnímány jako obtížné (matematika, fyzika, český jazyk), nicméně mohou být zároveň hodnoceny jako významné (český jazyk, matematika). Autoři nacházejí rozdíly ve vnímání předmětů mezi chlapci a děvčaty, především u přírodovědných předmětů, které jsou oblíbenější u chlapců.

Nabízí se úvaha, zda se výše uvedené komponenty žákova postoje k předmětu dají přirovnat k tradičním složkám postojů (např. Hayes, 2013). Obliba předmětu by nejvíce odpovídala afektivní složce postoje, vnímaný význam předmětu pak složce kognitivní. O obtížnosti předmětu by bylo možné uvažovat jako o odrazu behaviorální složky postoje (žákova snaha směrem k předmětu) v případné interakci se složkou kognitivní (racionální hodnocení obtížnosti předmětu).

## 2. Psychologická vzdálenost

Z každodenní zkušenosti známe mnoho příkladů používání výrazů spojených se vzdáleností. Řada našich vyjádření se netýká prostorového umístění lidí, věcí nebo míst v trojrozměrné realitě, ale nese přenesený význam o jiných skutečnostech. Běžně používáme výraz „vzdálený“ pro něco, k čemu nemáme úzký vztah, k událostem, které se nacházejí dál v budoucnosti nebo pro méně známá fakta. Blízcí mohou být členové například rodiny, kamarádi, aktivity, koníčky nebo myšlenky. Způsob myšlení, který vyplývá z naší zkušenosti s prostorem a časem, je prosycený odkazováním na prostorové souvislosti. Přirozeně vychází ze skutečnosti, že se v jenom čase můžeme nacházet na jednom konkrétním místě.

Svou bezprostřední smyslovou zkušenost můžeme překračovat díky vytváření mentálních reprezentací – procesu, který představuje základní vybavení lidských kognitivních funkcí. Překlad latinského pojmu *repraesentare* znamená zpřítomnění, znova vyvolání nějaké skutečnosti. Jádrem významu pojmu je tedy zprostředkovanost, opětovná přítomnost. Le Ny chápe reprezentaci podstatu odkazování na něco, co není samotný objekt reprezentace (Ny, 2005). Prostřednictvím mentálních reprezentací můžeme překračovat svou bezprostřední smyslovou zkušenost, vytvářet hypotetické scénáře a cestovat představami v čase a prostoru (Lieberman & Trope, 2008). Tato schopnost je podmínkou pro vytváření struktury znalostí a řešení problémů (Cifarelli, 1998).

Psychologická vzdálenost je pojem odkazující na skutečnou vzdálenost (myšleno v prostoru a čase). V běžné zkušenosti dokážeme určit, zda je událost v čase vzdálenější nebo bližší, jak fyzicky vzdálená jsou různá místa, popř. jak vztahově blízko hodnotíme jednotlivé jedince a skupiny našeho sociálního okolí. Psychologická vzdálenost se od skutečné vzdálenosti liší tím, že bere v potaz mentální reprezentaci objektu, události nebo informace (nikoliv jejich samotnou existenci v realitě). Jak vzdálenou nebo blízkou mentální reprezentaci vnímáme, nemusí být založeno na vzdálenosti skutečného objektu. Reprezentace oblíbeného místa (např. letoviště u moře) může být psychologicky velmi blízko, v porovnání s reprezentacemi jiných míst, které dotyčný zná, a jsou ve fyzické realitě mnohem blíže. Podobně pak určitá událost v čase může být vnímána jako blízká, přestože se stala velmi dávno. Nejjednodušší definicí psychologicky vzdálených věcí (objektů, událostí) může být

tvrzení, že se jedná o skutečnosti, které nejsou přítomny v momentálním přímém zakoušení reality (Lieberman, Trope & Stephan, in Kruglanski & Higgins, 2007).

Na tomto místě si dovolíme krátkou úvahu vztahující se k předchozím kapitolám. Při dotazování respondenta na objekt postoje, ať již formou dotazníku nebo v rámci rozhovoru, vždy zaměřujeme respondentovu pozornost na objekt postoje a s ním spojené konotace. Proces hodnocení postojového objektu je vždy operací s mentální reprezentací postojového objektu (pokud se nejedná o případ, kdy před respondentu položíme konkrétní věc a zjišťujeme postoje právě k této věci). V testové situaci respondent většinou mentálně zpřítomňuje postojový objekt a následně se k tomuto objektu vyjadřuje v rámci, který mu byl vymezen testovou situací. Jeden ze styčných bodů mezi postoji a psychologickou vzdáleností je tedy patrný na první pohled. Při měření bude patrný rozdíl mezi zjišťováním postoje k psychologicky vzdálenému pojmu (např. prázdniny při testování na začátku školního roku) a objektům blízkým (např. blízcí se test) (Carrera, Caballero, Muñoz, González-Iraizoz, & Fernández, 2014).

## 2.1. Teorie úrovně interpretace

Teorie úrovně interpretace, definitivně formulovaná Tropem a Libermanovou (2010) zkoumá vztah psychologické vzdálenosti a způsobů vytváření mentálních reprezentací. K tomuto vztahu se následně pojí řada souvislostí, z nichž vycházíme při konstrukci metody použité v této práci a stanovování výzkumných cílů projektu. Pro zkoumání vztahu psychologické vzdálenosti a postojů je proto potřeba podrobně rozebrat teorii úrovně interpretace, přestože průsečík s oblastí postojů nacházíme až v navazujících pracích, zkoumajících teorii v širších souvislostech (např. vztah abstraktnosti a konkrétnosti myšlení na afektivní a kognitivní složky postoje, Carrera et al., 2014)

Samotný překlad anglického názvu teorie do češtiny není zcela jednoduchý. Teorie je pojmenována „construal level theory“, přičemž nejproblematictější slovo „construal“ (subst.) lze chápat jako akt interpretace významu, potažmo výsledek této interpretace. Sloveso „construe“ pak jako samotnou činnost interpretace (“Construe definition and meaning | Collins English Dictionary,” 2017). V českém překladu budeme chápat slovo interpretace jako sloveso. V případě použití interpretace jako

substantiva na to budeme v textu upozorňovat. Interpretaci významu chápeme jako vznik specifické mentální reprezentace objektu.

Základním východiskem teorie úrovně interpretace je odlišnost v úrovni, na jaké lidé reprezentují blízké nebo vzdálené objekty. Podle autorů může být objekt reprezentovaný na více úrovních abstraktnosti (resp. na škále abstraktnost – konkrétnost) (Trope & Liberman, 2010). Např. objekt domu může být reprezentovaný na úrovni konkrétní budovy v konkrétní ulici, zastřešené stavby určené k bydlení nebo abstraktní kategorie příbytku. Na nízké úrovni interpretace (low level construal) jsou mentální reprezentace konkrétní, obsahující řadu detailů a informací o kontextu. Reprezentace vysoké úrovně (high level construal) jsou abstraktní, jednodušší, soustředěné na centrální charakteristiky objektu, události nebo informace. Teorie úrovně interpretace vychází z původně formulované teorie temporální interpretace (temporal construal theory), v nichž jsou tyto východiska postulovány v souvislosti s vnímáním času a plánováním (Liberman & Trope, 1998). Další možný způsob výkladu nízké a vysoké úrovně můžeme chápat v rozlišování mezi zaměřením na „jak“ (např. jak konkrétně informaci aplikovat), které odpovídá nízké úrovni a „proč“ (smysl toho, proč informaci aplikujeme) odpovídající vysoké úrovni (Trope & Liberman, 2010).

Liberman a Trope (2008) berou v úvahu další proměnnou – psychologickou vzdálenost objektu, která je s úrovní mentálního reprezentování oboustranně propojena. Psychologická vzdálenost objektu předznamenává, jak na jaké úrovni budeme objekt reprezentovat. Zároveň míra abstrakce, kterou je nám objekt reprezentace prezentován (např. jakým způsobem se o něm hovoří), ovlivňuje, jak psychologicky blízký nebo vzdálený jej budeme vnímat.

Větší psychologická vzdálenost ovlivňuje vytváření reprezentace směrem k vyšší úrovni její interpretace. Menší psychologická vzdálenost pak souvisí se vznikem konkrétnějších mentálních reprezentací s více detaily, tedy nižší úrovně. Autoři teorie předpokládají, že tento proces vyplývá z každodenní zkušenosti a je přirozeně vlastní všem lidem. O blízkých objektech nebo událostech míváme zpravidla dostatek informací a jejich mentální reprezentace jsou konkrétnější, obsahují více detailů a informací o kontextu. U vzdálenějších objektů a události je pravděpodobnější, že nemáme úplně přesnou podobu a konkrétní informace. Proto se u nich soustředíme na klíčové, abstraktnější charakteristiky (význam události, účel objektu atd.), u

kterých je menší pravděpodobnost, že se budou v průběhu času měnit (Trope & Liberman, 2003).

Při definování psychologické vzdálenosti jsme vymezili, že se jedná o charakteristiky skutečností, které nejsou v daném místě a čase přímo zakoušeny, nicméně jsou s nimi prováděny mentální operace. Abychom však mohli mentálně reprezentovaný objekt zakoušet jako blízký nebo vzdálený, musíme jej hodnotit z určité perspektivy. Wong a Wyer (2016) upozorňují, že autoři teorie úrovně interpretace automaticky předpokládají „tady a teď“ jako referenční bod psychologické vzdálenosti (egocentrická perspektiva) (Bar-Anan, Liberman, & Trope, 2006, in Wong & Wyer, 2016). Lidé však mají schopnost prostřednictvím mentálního cestování umístit referenční bod do představy jiného místa či času a hodnotit skutečnosti z jiné perspektivy (alocentrické). Změna referenčního bodu pak zkracuje psychologickou vzdálenost ke skutečnostem, které by z egocentrické perspektivy vypadaly velmi vzdálené. Na tuto skutečnost upozorňuje již Zimbardo a Boyd (1999) v souvislosti s vnímáním času (při zaujetí alocentrického referenčního bodu se zdají vzdálené události jako časově bližší). Schopnost interpretovat události z různých referenčních bodů je označována jako perspektivní flexibilita (Wong & Wyer, 2016).

## 2.2. Dimenze psychologické vzdálenosti

V původních formulacích teorie úrovně interpretace autoři uvádějí čtyři dimenze, na kterých se efekt psychologické vzdálenosti projevuje (Trope, Liberman, & Wakslak, 2007). Shrnují závěry studií, které předpokládají dimenzi časovou, prostorovou, sociální a hypotetickou.

Jednou z nejlépe prozkoumaných je časová dimenze. Události vzdálené v čase jsou reprezentovány více strukturovaným, jednodušším, abstraktním způsobem, zaměřeným na klíčové charakteristiky. Oproti tomu reprezentace časově blízkých událostí obsahují více konkrétních detailů, jsou méně schematické a bývají popisovány za pomoci konkrétnějších kategorií (Liberman, Sagristano, & Trope, 2002, in Trope et al., 2007). Pro ilustraci si stačí vybavit každodenní přemýšlení nad časově blízkými a vzdálenými událostmi. Pokud plánujeme dovolenou, která nás čeká za rok, přemýšlíme nad obecnými, abstraktními vlastnostmi dovolené. Mělo by se jednat o čas odpočinku, cesta by neměla být únavná. V případě dovolené, která nás čeká za

týden, se budeme soustředit na konkrétní detaily: jaké je počasí, zda mám nakoupeno, jaká je teplota moře.

Prostorová dimenze odkazuje na mentální reprezentace skutečné vzdálenosti objektů a míst. Studie potvrdily vztah mezi prostorovou vzdáleností a mírou abstrakce při popisu místa (Fujita, Henderson, Eng, Trope, & Liberman, 2006). Probandi popisovali vzdálené místo s využitím abstraktnějšího jazyka a zaměřovali se na méně detailů, než u popisu blízkých míst.

Sociální dimenze svou podstatou odkazuje na sociální vzdálenost (Bogardus, 1925). V optice teorie úrovně interpretace je možné dojít k podobným závěrům jako u ostatních dimenzí. Popis aktivit člověka, který se od probanda lišil ve více charakteristikách (např. sociální pozice, povolání) a bylo tedy možné předpokládat větší sociální vzdálenost, byl abstraktnější než u jedinců podobných probandovi (Liviatan, Trope, & Liberman, 2008). Jiný důkaz o vlivu sociální vzdálenosti na způsob mentálního reprezentování osob přinesl Smith a Trope (2006, in Trope et al., 2007), kteří zkoumali vliv moci na úroveň interpretace. Moc byla chápána jako proměnná, která zvyšuje psychologickou vzdálenost (u popisu mocných lidí předpokládáme vyšší sociální postavení a větší sociální vzdálenost). S využitím primingu autoři dochází k závěru, že uvažování o mocnějších, sociálně vzdálených lidech je abstraktnější než sociálně blízkých.

Dimenzi hypotetické vzdálenosti se se věnoval např. Wakslak, Trope, Liberman, a Alony (2006). Autoři postulují pravděpodobnost jako podobu psychologické vzdálenosti. Méně pravděpodobné události jsou vnímány jako psychologicky vzdálenější. Se snižováním pravděpodobnosti, že se událost stane, je reprezentována více abstraktními, obecnými a jednoduššími způsoby (interpretace vysoké úrovně). Pravděpodobné události jsou naopak interpretovány specifickými, konkrétními reprezentacemi, s mnoha kontextovými detaily.

Je uvažováno o dalších dimenzích psychologické vzdálenosti, nicméně mezi nejlépe prozkoumané patří čtyři výše uvedené. Fiedler (2007) předpokládá dimenzi informační, kterou definuje jako množství informací, které má dotyčný k dispozici o objektu reprezentace. Čím menší je informační vzdálenost, tím je množství informací obsáhlejší (a obráceně).

Dalšími možnými podobami vzdálenosti je např. dimenze perspektivy (kolik alternativ při rozhodování dotyčný vyloučil) a dimenze afektivní, vztahující se k

emocionalitě informace o objektu. Fiedlerovy dimenze jsou autorem diskutovány především v kontextu výzkumu jednání spotřebitelů (Fiedler, 2007).

Vztah výše uvedených dimenzí a abstraktně konkrétní povahy mentálních reprezentací je v posledních letech intenzivně zkoumán. Soderberg, Callahan, Kochersberger, Amit a Ledgerwood (2015) provedli rozsáhlou metaanalýzu 267 experimentů z celkového množství 106 studií zaměřených na zkoumání vztahu psychologické vzdálenosti a úrovně abstrakce mentální reprezentace. Závěry metaanalýzy dokládají jasný a hodnověrný střední efekt výše rozebraného vztahu na všech prezentovaných dimenzích.

### 2.3. Komplementárnost vztahu abstraktnost – vzdálenost

Vztah psychologické vzdálenosti a abstraktnosti je oboustranný. Abstraktní mentální reprezentace (resp. reprezentace vyšší úrovně) automaticky implikují větší psychologickou vzdálenost. Mentální reprezentace vyšší úrovně asociují objekty a informace, které se objevují v souvislosti s velkým časovým rozsahem, větším množstvím míst, sociálních situací a možností. Vyvolávají v nás představu vzdálenějších míst, více lidí, většího množství alternativ, rozšířenějšího časového horizontu (Lieberman & Trope, 2008). Tento princip můžeme opět ilustrovat jednoduchou úvahou. Množství asociací spojených s pojmem, který pravděpodobněji interpretujeme na vyšší úrovni (např. čest) bude větší (čest vojáka, čestné prohlášení, zvolání čest práci, sportovní čest atd.) než např. pojem borůvkový koláč, jehož reprezentace bude nejspíše konkrétní vizuální představou oblíbeného dezertu.

Vzájemné ovlivňování vzdálenosti a úrovně abstraktnosti dokládají rovněž Bar-Anan a kolegové (2006) prostřednictvím implicitního asociačního testu na všech čtyřech hlavních dimenzích psychologické vzdálenosti. Automaticnost zpracovávání psychologické vzdálenosti je dokázána na principu Stroopovy úlohy, při které respondenti vybírají mezi kongruentní a nekongruentní dvojicí vizuálních podnětů (Bar-Anan, Liberman, Trope, & Algom, 2007). Kongruentní dvojici tvoří kresba perspektivy, na které je uvedeno slovo „jistě“ nejbližší pozorovateli a slovo „možná“ vzdálené od pozorovatele. Nekongruentní dvojice je přesně opačná. Slovo „jistě“ je v perspektivě kresby od pozorovatele daleko, slovo „možná“ blízko. Respondenti



signifikantně více preferovali kongruentní dvojice. Zjištění navíc potvrzují hypotézu o automatické aktivaci psychologické vzdálenosti pojmy evokující představu vzdálenosti (v dimenzi časové např.: zítra a za rok, v dimenzi sociální přítel / nepřítel atd.). Psychologická vzdálenost je dle autorů důležitou složkou nositele významu a interpretace světa kolem nás.

## 2.4. Vzájemná propojenost dimenzí psychologické vzdálenosti

Jak bylo zmíněno výše, lidé běžně používají prostorové metafory pro vyjádření času a jiných skutečností, což podrobně mapuje např. Boroditsky (2007, in Trope & Liberman, 2010). Odkazování na prostorovou vzdálenost je běžné i při hodnocení sociálních vztahů. Lze předpokládat, že se obecná povaha psychologické vzdálenosti manifestuje napříč vyjmenovanými dimenzemi, které by díky tomuto měly být na kognitivní úrovni propojeny. Podle Bar-Anana a kolegů (2007), kteří toto tvrzení testovali jako hypotézu, je kognitivní vzájemný vztah dimenzí psychologické vzdálenosti prokázán a tyto dimenze jsou nositeli podobného významu.

V návaznosti na tato tvrzení je možné předpokládat vzájemné ovlivňování jednotlivých dimenzí mezi sebou, „podněty z jedné dimenze vzdálenosti by měly ovlivňovat vnímanou vzdálenost v jiných dimenzích“ (Trope & Liberman, 2010, str. 442). Oprávněnost těchto předpokladů byla opakovaně prokázána. Stephan, Liberman a Trope (2011) dokázali vliv psychologické vzdálenosti časové dimenze na sociální dimenzi, kdy očekávání sociálních interakcí ve vzdálenější budoucnosti vedlo ke vnímání cílové osoby jako sociálně vzdálenější (méně familiárního chování v očekávané interakci). K podobným závěrům došli Williams a Bargh (2008), když prokázali vztah mezi prostorovou a sociální dimenzí (lidé prostorově daleko byli chápáni jako sociálně vzdálenější, než bližší osoby).

## 2.5. Psychologická vzdálenost a emoční procesy

Psychologická vzdálenost, resp. vzdálené rozpoložení mysli (distant mindset) se projevuje abstraktnějším způsobem myšlení, s využíváním abstraktnějších mentálních reprezentací. Tento jev a řada z něj vyplývajících souvislostí byla zmapována původními autory teorie úrovně interpretace (Trope & Liberman, 2003).

Williams, Stein a Galguera (2014) kritizují skutečnost, že důsledky zmíněného jevu jsou zkoumány převážně v optice kognitivního zpracování informací a vynechávají z odborné diskuze vztah emočních procesů a psychologické vzdálenosti.

Lidská emoční zkušenost může být zjednodušeně chápána ve dvou rozměrech. Intenzita emočních prožitků odpovídá síle prožitku, zatímco emoční valence určuje pozitivně – negativní dimenzi prožitku. Williams a kolegové (2014) získali prostřednictvím dvou samostatných studií (s využitím 12 výzkumných projektů) průkazné konvergentní důkazy o vlivu psychologické vzdálenosti na oba rozměry emoční zkušenosti. Na úrovni intenzity emočních prožitků měla větší psychologická vzdálenost emočního podnětu tlumivý efekt. Např. negativní emoce spojené s událostí, která je vnímána jako časově psychologicky vzdálená (nepříjemná zkouška na konci semestru) budou méně intenzivní než v případě psychologické blízkosti události (při připomínání). Psychologická vzdálenost však snižuje intenzitu i pozitivních emočních prožitků (představa vzdálené dovolené je doprovázena slabšími emocemi). V optice teorie úrovně interpretace je tato skutečnost vysvětlována vlivem abstraktnějších mentálních reprezentací, které jsou asociovány se slabšími emocemi než konkrétní, živé mentální reprezentace objektů a událostí.

Na úrovni emoční valence má psychologická vzdálenost nepřímý vliv. Eyal, Liberman, Trope a Walther (2004) dochází k závěru, že abstraktní myšlení usnadňuje vybavování pozitiv (např. u uvažování o vzdálených událostech je snazší vybavování pozitivních konotací než negativních). Psychologicky vzdálené informace a objekty jsou interpretovány na vyšší, abstraktnější úrovni, což vede k jejich pozitivnější evaluaci. Emocionální valence pozitivních událostí vychází jako ještě pozitivnější, zatímco negativní události jsou hodnoceny mírněji.

Williams a Bargh (2008) dříve prokázali, že priming prostorové vzdálenosti prostřednictvím zadání úlohy vede ke slabšímu prožívání vztahů k rodinným příslušníkům. Respondenti vypovídali o vztazích k blízkým s menší emoční intenzitou, pokud byli předem navedeni k představě, že se nachází prostorově velmi daleko.

Shodně s předchozími zjištěními potvrzují vzájemný vliv psychologické vzdálenosti na emoční zkušenosti Van Boven, Kane, McGraw a Dale (2010). V rámci šesti experimentů zjistili, že emocionální intenzita snižuje vnímanou psychologickou vzdálenost. Emocionálnější výpovědi účastníků výzkumu o událostech vedly ke

vnímání těchto událostí jako psychologicky vzdálenějších (hodnoceny byly např. trapné autobiografické vzpomínky, návštěvy zubaře, pozitivně a negativně hodnocené události ze života respondentů, vzpomínky na národní tragédie). Vliv na psychologickou vzdálenost měla také sociální role, kterou vypovídající zastával. V případě aktivnější a více vzrušující role přímého účastníka události byla událost chápána jako psychologicky bližší než u účastníků pasivních, popř. zastávajících méně vzrušující role. Emocionální intenzita výpovědí negativně korelovala s vnímanou psychologickou vzdáleností emočního podnětu.

Na základě výše uvedených zjištění je možné postulovat, že psychologická vzdálenost a emocionální prožitky událostí, objektů a informací se vzájemně ovlivňují. Způsob, jakým interpretujeme svět kolem nás (ve smyslu úrovně interpretace mentálních reprezentací) se zásadní měrou podílí na intenzitě a valenci emocionálního hodnocení reality.

## 2.6. Úroveň interpretace a postoje

Předpokládaný vztah mezi psychologickou vzdáleností a postoji je klíčovou částí této práce. Souvislost mezi evaluacemi postojových objektů a jejich psychologickou vzdáleností byla zatím zkoumána spíše nepřímou. Úroveň interpretace a psychologická vzdálenost byly chápány jako proměnné, ovlivňující způsob evaluace postojových objektů (Ledgerwood, Trope, & Chaiken, 2010), případně moderátory afektivních a kognitivních složek postojů při predikci chování (Carrera et al., 2014).

První zmiňovaná studie předkládá vysvětlení rozdílů v evaluacích postojových objektů a přispívá tak do diskuze o vztahu postojů a chování. Nejednotnost v zjištěních, zda chování koreluje s postoji, byla zásadním problémem, který ohrozil samotný konstrukt postoje. Vysvětlení obtíží s nejednoznačnou prediktivní schopností postojů v otázce chování vedlo výzkumníky k řadě teoretických explanací a jejich empirických ověření. Pomerantz, Chaiken a Tordesillas (1995, in Ledgerwood et al., 2010) uvádějí konstrukt síly postoje jako možné vysvětlení tohoto problému. Některé postoje vykazují větší konzistenci v čase, zatímco jiné se liší na základě situace. Významnost postoje, síla asociací mezi postojovým objektem a jeho evaluací, případně konzistence evaluativních hodnocení u podobných postojových objektů jsou možnými ukazateli síly postoje, která se projevuje jako prediktor korelace postoje a

chování. Slabé, případně plně nezformované postoje jsou náchylnější na ovlivnění kontextem a momentální situací než postoje silné.

Ledgerwood a kolegové (2010) nabízejí další vysvětlení problému nekonzistence deklarovaného postoje a chování prostřednictvím úrovně interpretace mentální reprezentace postojového objektu. V návaznosti na teorii reprezentace postojů (attitude representation theory) tvrdí, že hodnocení postojového objektu závisí na subjektivní reprezentaci tohoto objektu (Lord & Lepper, 1999, in Ledgerwood et al., 2010). Postojový objekt je vždy přítomen v mysli prostřednictvím mentální reprezentace, která zároveň obsahuje informace o kontextu. Změny subjektivní mentální reprezentace postojového objektu vyvolávají změny v evaluaci. Psychologická vzdálenost významně ovlivňuje úroveň interpretace (ve smyslu abstraktně konkrétní dimenze) a má tedy vliv na způsob evaluace.

Psychologicky blízké objekty jsou interpretovány na nižší úrovni, zahrnující více informací o kontextu. Autoři prokázali prostřednictvím čtyř empirických studií s využitím manipulace úrovně interpretace, že psychologicky blízké postojové objekty jsou náchylnější ke zkreslení situačním kontextem, zatímco psychologicky vzdálené objekty (tedy interpretovány na vyšší úrovni) jsou stabilnější a méně podléhají vlivům konkrétních situací.

Tyto závěry je možné vztáhnout na predikci chování prostřednictvím postojů i otázku konzistence evaluací postojových objektů. Mentální reprezentace postojových objektů vyšší úrovně představují stabilnější, konzistentnější a lepší prediktory chování než reprezentace nižší úrovně. Psychologická vzdálenost je důležitou proměnnou, která v řadě předchozích výzkumů (např. Ajzen & Fishbein, 2005) nebyla brána v potaz (Ledgerwood et al., 2010).

Druhý významný příspěvek teorie úrovně interpretace k problematice postojů představuje studie Carrery a kolegů (2014). Již dříve bylo prokázáno, že lidé spíše použijí abstraktní konstrukty (např. hodnoty) při plánování chování, pokud se nacházejí v abstraktním rozpoložení mysli (abstract mindset). V případě konkrétního rozpoložení mysli spíše využijí konkrétní zkušenosti ze své minulosti (Carrera, Muñoz, Caballero, Fernández, & Albarracín, 2012). V případě rozhodování o budoucím chování jsou vytvářeny mentální reprezentace tohoto chování. Je proto možné se soustředit na různé aspekty, které se liší na úrovni abstraktnosti. V případě,

že se dotyčný nachází v konkrétním rozpoložení mysli, bude spíše interpretovat své budoucí chování velmi konkrétně, se zaměřením na specifické kontextové detaily.

Carrera a kolegové (2014) rozlišují mezi abstraktními a konkrétními emocemi. Abstraktní city se vztahují k hodnocení objektu po stránce žádoucnosti a přitažlivosti, zatímco konkrétní city jsou autory chápány jako specifické emoční reakce na objekt. Dle autorů jsou postoje škály, hodnotící afektivní složky postojů, zaměřeny na zjišťování abstraktních emocí. Při rozhodování o chování směrem k postojovému objektu však hrají často roli konkrétní emoční reakce na dotyčný objekt.

Autoři předpokládají, že afektivní složky postojů představují abstraktnější mentální reprezentace než kognitivní složky postojů. Lepším prediktorem chování jsou proto afektivní dimenze postojů, především pak v situacích, kdy je dotyčný člověk v abstraktním rozpoložení mysli (Carrera et al., 2014).

## 2.7. Další vybrané souvislosti abstraktnosti a konkrétnosti ve vzdělávání

Abstrakce je filozofickým pojmem, který najdeme napříč humanitními vědami. Abstrakci (verb.) je možno chápat jako automatický proces vlastní lidem (do jisté míry také zvířatům), při kterém dochází k vytváření reprezentací a operacím s informacemi, které neexistují jako fyzické objekty. Proces abstrakce, jakožto nejvyšší formy myšlení u dospělého jedince, napomáhá vyčlenit podstatné, obecné vlastnosti předmětů, jevů, zkušeností atd. (Piaget & Jiránek, 1999).

Přestože se mezi filozofy vedou debaty o samotné existenci abstraktních objektů, psychologická literatura považuje jejich existenci za samozřejmou, z čehož vycházíme i v tomto textu. Rozlišování mezi abstraktními a konkrétními pojmy či objekty se zdá být silně zakotveno v nervové soustavě. Abstraktní a konkrétní mentální reprezentace využívají zcela rozdílný strukturálně reprezentační rámec (Crutch & Warrington, 2005). Cílem této podkapitoly je zmínit několik vybraných přístupů, které berou dimenzi abstraktnosti a konkrétnosti v potaz a následně je uvést do souvislosti s teorií úrovně interpretace.

V mnoha oblastech učiva na všech stupních vzdělávacího systému je potřeba mentálních operací s abstraktními pojmy a objekty. Především matematické kurikulum obsahuje většinu učiva abstraktního charakteru. Potřebu zobecňovat

poznatky v dekontextualizované vzorce a principy najdeme v mnoha dalších vyučovaných předmětech napříč celým rámcovým vzdělávacím plánem. Vyjmutí informace z konkrétního kontextu a situace „ted' a tady“ je důležitým procesem, který umožňuje tzv. informační transfer, tedy přenos klíčových charakteristik a principů informace na odlišné situace (Day & Goldstone, 2012).

Torr a Craig (2013) rozumí dimenzi abstraktních a konkrétních mentálních reprezentací jako spojenému kontinuu. Objektům se tak může přiřadit specifický stupeň abstraktnosti a jsou chápány v určité hierarchii. Fyzicky existující objekt může být chápán jako konkrétní reprezentace čistě matematického (tedy abstraktního) objektu (Torr & Craig, 2013).

Titíž autoři zároveň upozorňují, že přemýšlení nad abstraktními objekty nemusí nutně znamenat abstraktní myšlení. Je možné získat určitou znalost či rutinu při operování s matematickými objekty a chápat je na nižších úrovních kognitivní abstrakce. Původně abstraktní objekty (např. číslo 10) mohou tvořit konkrétní stavební bloky (vizuální představa čísla 10), se kterými operujeme v rámci řešení složitějších abstraktních problémů (Torr & Craig, 2013).

Odlišnost zpracování konkrétních a abstraktních mentálních reprezentací chápeme dle výše uvedených autorů jako důležitý prvek, který může způsobovat obtíže při porozumění látce. Na zásadnost této duality ukazují nejen empirické zkušenosti z pedagogické praxe, ale především řada výzkumů, jejichž důkladný rozbor je nad rámec této práce. Pro ilustraci můžeme uvést již dílo Komenského, který upozorňuje na nutnost přímo zkušenosti dětí s reálně existujícími objekty a představuje konkretizaci jako pedagogickou metodu (Wong & Wyer, 2016).

Begg (1972, in Clark & Paivio, 1991) předpokládá rozdílnost ukládání mentálních reprezentací do paměti. Neverbální informace si pamatujeme v podobě obrazů, na rozdíl od abstraktních vět, zpracovávaných a pamatovaných v podobě jednotlivých slov. S podobným předpokladem pracuje známá teorie dvojího kódování, která v některých bodech může připomínat teorii úrovně interpretace. Obě teorie rozlišují mezi abstraktními a konkrétními mentálními reprezentacemi a věnují pozornost vzájemným rozdílům při jejich kognitivním zpracování. Autoři teorie dvojího kódování potvrzují hypotézu dvou systémů, které ukládají informace v rozdílných podobách. Neverbální materiály jsou zapamatovávány a zpracovávány v podobě imagenů, tedy konkrétních vjemů (vizuální představy, haptické a čichové vjemy atd.).

Na kognitivní úrovni jsou imageny zpracovávány paralelně (více vjemů zároveň). Logogeny jsou abstraktní nebo konkrétní verbální materiály a zpracovávány jsou sekvenčně za sebou. Kognice je v optice teorie dvojího kódování chápána jako souhra těchto dvou systémů (Paivio, 1990).

Teorie dvojího kódování nachází řadu aplikací v pedagogickém výzkumu a praxi. Paivio (2006) upozorňuje na pozitivní vliv konkrétnosti a obraznosti při zapamatování. Paměťový výkon je signifikantně lepší u konkrétního a představitelného materiálu než u abstraktních informací. K abstraktním mentálním reprezentacím je obtížnější nalézt odpovídající vizuální představu a jejich kódování v paměti tím může být oslabeno. Řada experimentů potvrdila, že neverbální kód je mnemonicky silnější než kód verbální, operující s abstraktními mentálními reprezentacemi (Clark & Paivio, 1991).

Zdá se, že konkrétní mentální reprezentace vjemů a obrazů je snazší si zapamatovat a následně vybavit. Vztahují se zpravidla k menšímu množství konkrétní situací a obsahují řadu kontextových informací a detailů. V optice teorie úrovně interpretace bychom takovéto informace mohli chápat jako reprezentace nižší úrovně. Mentální reprezentace abstraktních poznatků, všeobecně aplikovatelné principy a ideje bývají vyjmuty z konkrétních situací a kontextů. Mentální operace s nimi nejsou těmito kontexty zatíženy a mohou proto být jednodušeji aplikovatelné na nové situace. Zároveň je složitější si tyto reprezentace převést na konkrétní vizuální představy a lépe si je zapamatovat.

Torr a Craig (2013) chápou teorii úrovně interpretace jako užitečný rámec pro vysvětlení potíží žáků v matematice. Zvládání matematiky vyžaduje znalost postupů, algoritmů a pravidel, které můžeme pojmenovat jako procedurální znalosti. Zároveň jsou od žáků vyžadovány tzv. konceptuální znalosti, tedy chápání vzájemných vztahů a šíře poznatků z probírané látky. Zjednodušeně by se dal rozdíl popsat jako „vědět jak a vědět co“. Každý druh znalostí se dle autorů vztahuje k jiné úrovni interpretace. Konceptuální znalosti se vztahují k abstraktní, vyšší úrovni interpretace, zatímco procedurální znalosti ke konkrétnější, nižší úrovni. Oba druhy znalostí jsou pro zvládání předmětu potřeba. Problém nastává, pokud instrukce učitele nebo samotná látka podněcují žáka k řešení problému v jiném módu myšlení než problém vyžaduje. Zadání prezentované abstraktnějším slovníkem vede žáka k přijetí vyšší úrovně mentální reprezentace problému. Pokud je problém potřeba řešit prostřednictvím

procedurální znalosti, může zadání implikovat interpretaci problému na zcela jiné úrovni reprezentace a tím ztížit jeho řešení (Torr & Craig, 2013).

Větší množství kontextových informací při řešení problému může vést k jeho interpretaci na nižší, konkrétní úrovni a ztížit transfer znalostí z jiné situace (Barnett & Ceci, 2002). Jednou z možných aplikací teorie úrovně interpretace může být upravení jazyka, kterým prezentujeme žákům problémy tak, aby řešení problému bylo kongruentní s přijatou úrovní mentální reprezentace.

Další rovinou, na které je možné úroveň interpretace aplikovat, je vliv psychologické vzdálenosti na utváření emocionální vazby žáka k učivu (a tím pádem přímo na žákovy postoje ke konkrétní látce nebo vyučovanému předmětu). Psychologická vzdálenost souvisí s mírou emocionální reakce na podnět. Čím je vzdálenost u nějaké události menší, tím emocionálnější reakci lze na událost očekávat (Van Boven et al., 2010). Emocionální intenzita dle autorů redukuje vnímanou psychologickou vzdálenost, jak bylo zmíněno v předchozích kapitolách. Můžeme předpokládat, že výklad látky evokující větší vzdálenost, případně látka s převažujícím obsahem abstraktních informací, bude mít u žáků menší emocionální odezvu, než výklad evokující konkrétnost a blízkost.

Ve školním prostředí jsou časově vzdálené události (např. uzavírání klasifikace, zkoušení) vnímány odlišně, pokud se žáků bezprostředně týkají nebo je čekají za časově dlouhou dobu. Reprezentace časově vzdálených událostí a úkolů konkrétněji (např. prostřednictvím změny referenčního bodu psychologické vzdálenosti) může vést ke změně chování žáků. McCrea, Liberman, Trope, a Sherman (2008) manipulováním s úrovní interpretace úkolu prokázali, že psychologicky bližší, konkrétněji reprezentované úkoly vedly k výrazně nižšímu prokrastinačnímu chování. Domníváme se, že tato zjištění můžeme interpretovat jako vliv úrovně interpretace na behaviorální složku postoje. Pokud je postojový objekt (např. klasifikace z matematiky) reprezentovaný na nižší úrovni interpretace (konkrétní kontext zvládnutí či nezvládnutí zkoušky), bude tomu odpovídat intenzita behaviorálních incentív směrem k postojovému objektu.



## 2.8. Psychologická vzdálenost a zjišťování charakteristik postojů

Originální myšlenkou této práce je využití konceptu psychologické vzdálenosti jako prostředku k zjišťování charakteristik postojů. Uváděný postup je původní prací autora a čerpá inspiraci z řady pramenů, především z teorie úrovně interpretace. V této podkapitole budou zmíněny výchozí inspirační zdroje a podrobně uvedeny důležité charakteristiky nástroje. Přestože je autorovým záměrem zpracovat novou metodu měření postojů, zde uvedený nástroj je první, testovací verzí nástroje, který nesplňuje metodologické požadavky na psychodiagnostickou metodu. Kritické zhodnocení současného stavu nástroje a poznámky k dalšímu vývoji jsou uvedeny v kapitole diskuze. V následujících bodech jsou postupně uvedeny teoretické podklady nástroje:

### 2.8.1. Vnímání vzdálenosti a blízkosti u postojových objektů

Výchozím předpokladem funkce nástroje je tvrzení, že vnímání vzdálenosti a blízkosti je inherentní součástí lidského zakoušení reality, prostupující různými dimenzemi naší zkušenosti s okolním světem. Mandler (1992) uvádí prostorové vnímání a rozlišování blízkých a vzdálených objektů jako důležitého nositele relevantních informací o světě kolem již pro kojence ve věku 3-4 měsíců. Williams a Bargh (2008) tuto základní zkušenost s prostorovým vnímáním okolní reality pokládají za základ pro později se vyvíjející koncept psychologické vzdálenosti, kdy jsme schopni v rozměru blízkosti a vzdálenosti metaforicky vnímat a hodnotit abstraktní koncepty, nefyzické a neprostorové mentální reprezentace. Tato schopnost ukazuje na „pervazivní tendenci konceptualizovat mentální svět analogicky podle fyzického světa, nikoliv v opačném směru“ (Mandler, 1992, str. 596, in Williams & Bargh, 2008). Z každodenní zkušenosti můžeme vypožorovat, že lidé mají tendenci používat řadu prostorových metafor pro hodnocení okolní reality. Výrazy jako „blízký člověk“, „vzdálený obor činnosti“ jsou do takové míry zastoupeny v našich vyjádřeních, že si prakticky neuvědomujeme původní význam. Využívání prostorových metafor pro vyjádření o čase odkazuje na sdílenou konceptuální strukturu domén prostoru a času (Boroditsky, 2000). Abstraktnější doména času bývá zpravidla formována prostřednictvím konkrétnější domény prostoru, která umožňuje přímou smyslovou

zkušenost. Lakoff a Johnson (1980, in Boroditsky, 2000) předpokládají, že lidský konceptuální systém (zahrnující operace s abstraktními kategoriemi, případně tady a teď sensoricky nedostupnými informacemi) vychází z úzké oblasti naší přímé smyslové zkušenosti.

Rovněž existují empirické důkazy o konceptuální struktuře vizuálně – prostorové metafory mezilidských vztahů a jevů ze sociální reality (sociální blízkost a vzdálenost) (Matthews & Matlock, 2011).

Na základě výše uvedeného předpokládáme, že dotazování na vnímání prostorové vzdálenosti u různých postojových objektů (např. mentální reprezentace vyučovacích předmětů) je univerzálně srozumitelným požadavkem v rámci testové situace. Jako jeden z hlavních výchozí principů nástroje tedy chápeme tzv. prostorovou metaforu afektivních zkušeností (Margolies & Crawford, 2008).

V případě uvažování o dimenzi blízkosti a vzdálenosti u abstraktních pojmů nebo nefyzických objektů hovoříme o psychologické vzdálenosti. Na úrovni mentálních reprezentací také nacházíme vzájemnou propojenost jednotlivých dimenzí vnímané psychologické vzdálenosti. Analogii principu prostorové metafory afektivních zkušeností nebo vyjádření o čase by mohly představovat závěry Bar-Anana a kolegů (2007).

## 2.8.2. Vzdálenost – blízkost a hodnocení

Předpokládáme, že vnímání postojového objektu jako blízkého nebo vzdáleného je spojeno s řadou dalších významů a implicitním hodnocením objektu. S odkazem na výzkumy uváděné v kapitolách výše konstatujeme, že psychologická vzdálenost je (oproti psychologické blízkosti) spojena s abstraktností mentální reprezentace a vyšší úrovní interpretace (Trope et al., 2007; Trope & Liberman, 2010), nižší intenzitou pocívaného afektu (Van Boven et al., 2010) a sociální vzdáleností (např. slabší nebo negativnější vztahy) (Matthews & Matlock, 2011).

Williams a Bargh (2008) uvádí, že prostorová vzdálenost a emoce jsou nerozlučně spjaty na základě principu „vzdálenost znamená bezpečí“. Tato evolučně podmíněná představa se dle autorů zakládá na zkušenosti bezpečí v blízkosti matky (Bowlby, 1969, in Williams a Bargh, 2008), případně potřeby udržovat bezpečnou vzdálenost od nepříjemných, neznámých nebo nebezpečných organismů a objektů. Autoři uvádí důležité implikace: aktivování prostorových reprezentací fyzické blízkosti nebo

vzdálenosti ovlivňuje subjektivní prožitky, případně aktivování reprezentace fyzické vzdálenosti moderuje emocionální dopad vnímaných stimulů. Pokud např. prostřednictvím primigu navodíme v jedinci představu vzdálenosti od nebezpečného podnětu, bude tento podnět hodnocen jako méně ohrožující než v případě navození představy blízkosti.

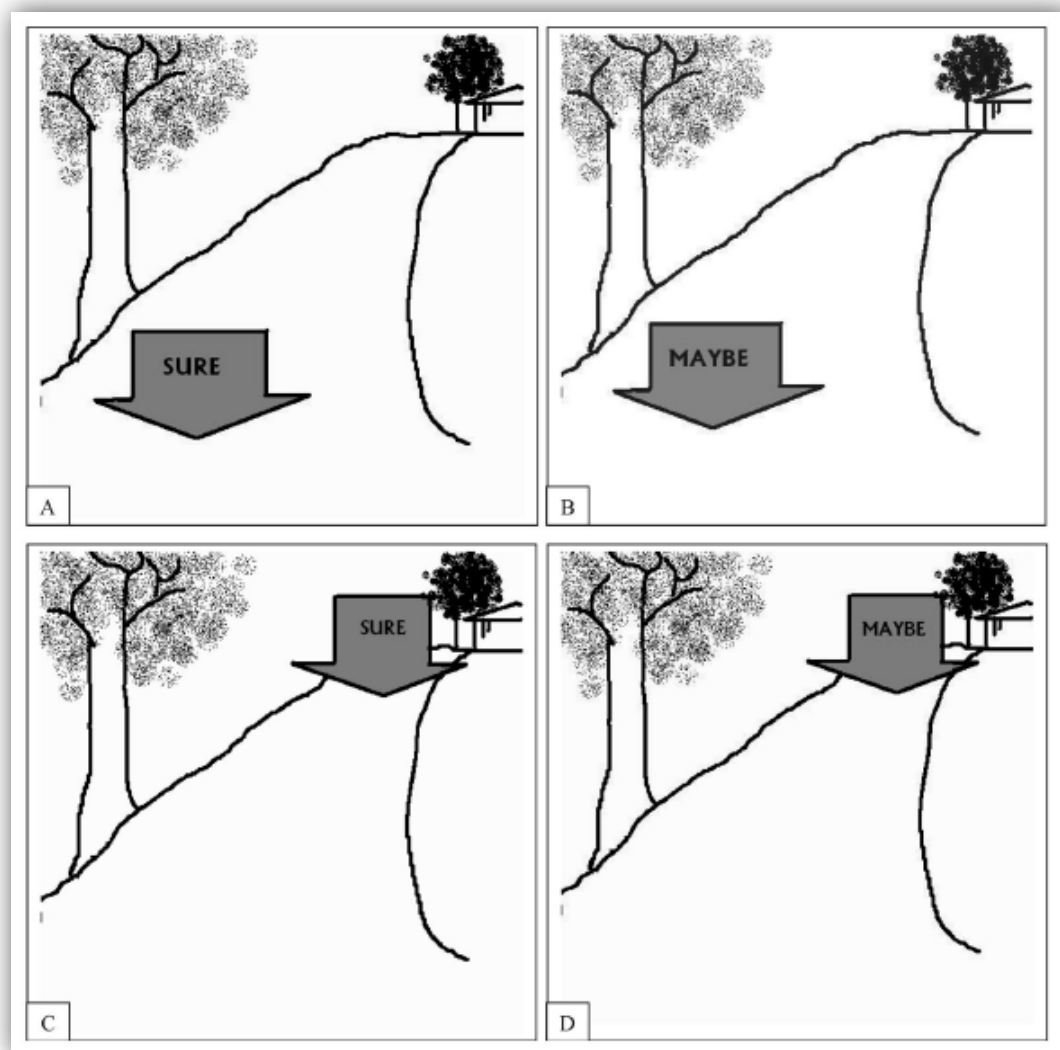
V návaznosti na tato zjištění předpokládáme, že se podobné mechanismy budou uplatňovat i při opačném postupu. Dotaz na pocit blízkosti nebo vzdálenosti postojového objektu by mohl v dotazovaném podnítit bezprostřední a intuitivní potřebu vnímat a umisťovat nepříjemné nebo negativně hodnocené objekty daleko od sebe, zatímco objekty hodnocené emocionálně pozitivně naopak blízko.

Argumentem pro oprávněnost tohoto předpokladu jsou také mnohokrát potvrzená zjištění o oboustrannosti vztahu psychologické vzdálenosti a úrovně interpretace (Lieberman & Trope, 2008; Moss, 2016). Informace na vyšší úrovni interpretace (např. abstraktní popis situace) automaticky implikuje psychologickou vzdálenost, zatímco nízká úroveň psychologickou blízkost. Princip hodnocení postojového objektu na základě pocíťované (resp. hodnocení minimální přípustné) sociální blízkosti nebo vzdálenosti nakonec představuje jednu z nejstarších metod zjišťování postojů (viz. Bogardus, 1925).

V neposlední řadě zde můžeme zmínit myšlenku hyperbolické diskontace (hyperbolic discounting), která je ústředním konceptem teorie motivace TMT (Temporal Motivation Theory) (Ainslie, 1992, in Steel & König, 2006). Lanc (2011, str. 17) překládá hyperbolickou diskontaci jako princip, kdy „člověk má tendenci vnímat hodnotu časově vzdálených pozitivních i negativních událostí jakožto nižší než těch, které jsou časově blízko, přičemž jejich vnímaná hodnota, a tedy i váha při rozhodování, se s plynutím času a přibližováním události hyperbolicky zvyšuje.“ Přestože se tato myšlenka uvádí v souvislosti časovou vzdáleností, interpretujeme její princip jako velmi podobný teorii úrovně interpretace. Vztah mezi vzdáleností a nižší hodnotou, popř. blízkostí a vyšší hodnotou představuje další podnět k chápání vzdálenosti jako principu souvisejícího s hodnocením.

### 2.8.3. Projekce psychologické vzdálenosti do grafického podnětového materiálu

Využití obrazového (grafického) materiálu k navození pocitu psychologické blízkosti nebo vzdálenosti jako první využil Bar-Anan a kolegové (2007). Prostřednictvím barevných fotografií s vodítky využívajícími perspektivu (gradient textury, interpozice) zkoumali vliv významu slova umístěného do obrázku na rychlost zpracování informace. Kongruentní dvojice slov (tj. pojem „určitě“ umístěný blízko a pojem „možná“ umístěný daleko v rámci perspektivy fotografie) byly zpracovávány signifikantně rychleji než dvojice nekongruentní. Autoři dále použili více pojmů, nesoucí konotativní významy spojené se vzdáleností časovou (zítra, za rok), sociální (přítel, nepřítel; my, oni), hypotetičnost (určitě, možná) a kontrolní pojmy (hřebík, šroubovat). Žádný z pojmů neměl explicitní souvislost s prostorovou vzdáleností. Psychologická vzdálenost, evokovaná významem slov, byla v každém z případů respondenty reflektována a ovlivňovala dobu zpracování informace (Bar-Anan et al., 2007).



*Obr. 1. Ilustrace podnětového materiálu, (Bar-Anan et al., 2007, str. 612)*

Uvedená studie představuje důležitý inspirační zdroj prezentovaného nástroje zjišťování psychologické vzdálenosti. Design studie a závěry autorů pokládáme za doklad oprávněnosti využití grafického podnětového materiálu jako prostředku pro navození představy vzdálenosti a blízkosti a jejího asociování s psychologickou vzdáleností.

## 2.8.4. Shrnutí

Přestože se postup uvedený ve výzkumné části práce v obdobné formě v literatuře nevyskytuje, na základě výše uvedených příbuzných studií a použitých postupů uvádíme shrnutí předpokladů pro fungování vyvíjeného nástroje:

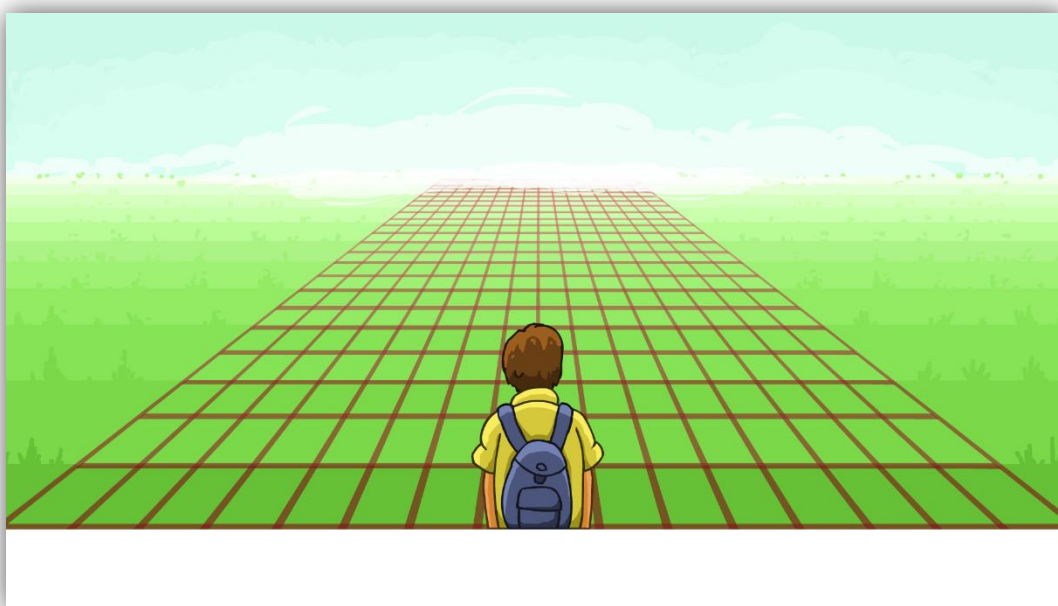
1. mentální svět, zahrnující reprezentace postojových objektů a jejich hodnocení, je možné chápat jako organizovaný analogicky dle lidské zkušenosti s fyzickým světem
2. vliv psychologické vzdálenosti na vnímání a hodnocení okolní reality, využívání prostorových metafor afektivních, sociálních a jiných neprostorových skutečností, představuje předpoklad pro jejich využití v testové situaci jakožto nositele hodnocení
3. představu prostorové blízkosti, vzdáleností a asociovanou psychologickou vzdálenost je možné v respondentovi navodit prostřednictvím grafického podnětového materiálu
4. vzájemná propojenost dimenzí psychologické vzdálenosti (např. sociální vzdálenost evokuje prostorovou vzdálenost a obráceně), popř. samotná existence prostorových metafor představuje princip, při kterém je využíváno prostorové vzdálenosti jakožto hodnotící škály
5. dotaz na blízkost nebo vzdálenost u neprostorových pojmů a skutečností je univerzálně srozumitelný, vzhledem k časné integraci vizuálně prostorové zkušenosti do organizace mentálního světa

## 2.9. Nástroj pro zjišťování vnímané vzdálenosti u pojmů

Samotný nástroj je tvořen grafickým podnětovým materiálem, totožným v tištěné a digitální verzi, programem k mapování pojmů a manuálem k administraci.

### 2.9.1. Grafický podnětový materiál

Respondentovi je předložen obrazový materiál, který evokuje představu blízkosti a vzdálenosti prostřednictvím grafických vodítek.



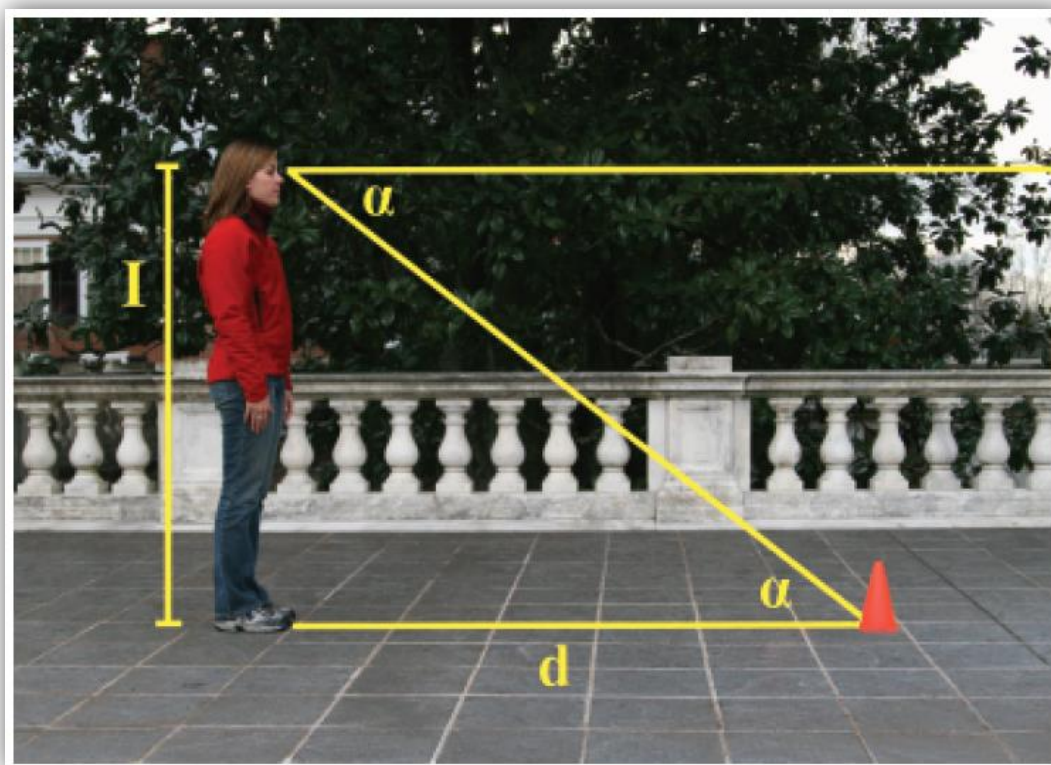
*Obr. 2. Grafický podnětový materiál*

Vnímání vzdálenosti na základě statického, dvojrozměrného retinálního obrazu je umožněno díky monokulárním a binokulárním vizuálním vodítkům (Atkinson, 2003). V případě našeho nástroje jsou zákonitě využívána pouze vodítka monokulární. Patří mezi ně především gradient textury: postupné zvyšování komprese obrazu povrchu poskytuje informaci o vzdálenosti od pozorovatele (Gibson, 1979, in Proffitt, 2006). Gradient textury je v případě použitého podnětového materiálu představován zkosenou mřížkou, složenou z 16x20 obdélníkových polí a 12 rovnoběžných zelených pásů s drobnými kulisami připomínajícími trsy trávy. Jednotlivé pásy jsou od sebe odlišeny na základě postupné změny odstínu zelené barvy.

Mřížka zároveň poskytuje vodítko lineární perspektivy (sbíhání rovnoběžných linií je vnímáno jako jejich vzdalování od pozorovatele, patrné na efektu železničních kolejí) (Atkinson, 2003).

Další drobné vodítko použité v materiálu je interpozice (překrývání) vzdálenějšího konce mřížky a mlhy (nebo mraků) na horizontu v druhé třetině od spodního okraje obrázku. Nenápadný bílý mrak překrývá poslední obdélníky ve středové části a zvýrazňuje světlý horizont na svrchním konci zeleného pole.

Sedgwick (1986, in Proffitt, 2006) jako důležité vodítko uvádí optické proměnné vycházející z úhlu, který zabírá pohled pozorovatele při postoji na rovném povrchu mezi horizontální přímkou se zemí (při pohledu pozorovatele rovně ve výšce očí) a pohledem na objekt.



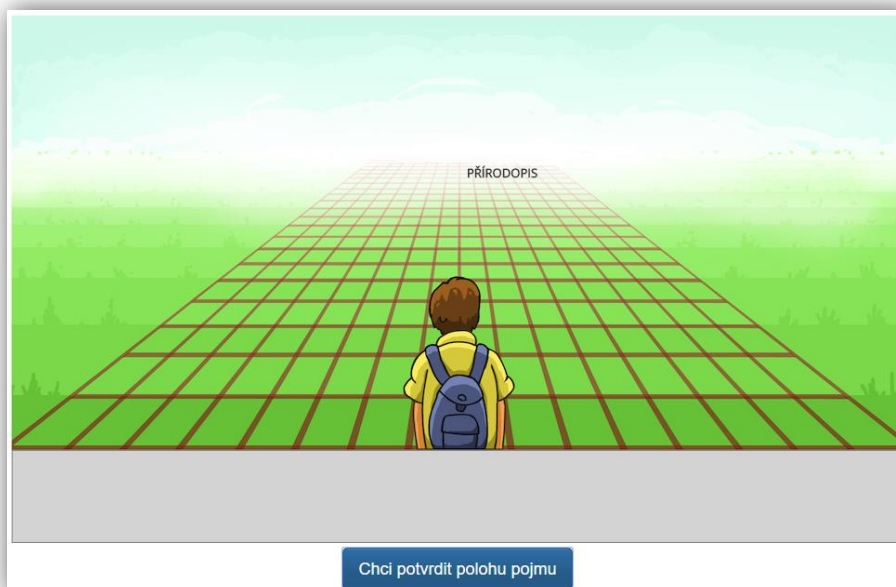
Obr. 3. Vodítko vycházející z pozorovacího úhlu, (Proffitt, 2006, str. 132)

Vzdálenost objektu je funkcí úhlového zdvihu vzhledem k přímce rovnoběžné s povrchem v úrovni očí pozorovatele. Matematicky vyjádřeno  $d = I / \tan \alpha$ , tedy  $d$  (vzdálenost) rovna  $I$  (výška pozorovatele) / tangens  $\alpha$  (výsledný úhel). Úhel  $\alpha$  je výsledným vodítkem vzdálenosti (Proffitt, 2006). Při tvorbě podnětového materiálu bylo tohoto principu využito při zvolení náklonu mřížky a umístění kresby pozorovatele (chlapec nebo dívka) v přední části obrazu.



Nástroj využívá vodítka relativní velikosti a relativní výšky. Rozměrově stejné objekty jsou vnímány jako vzdálenější, pokud jsou zobrazeny jako menší. Dále jsou jako vzdálenější interpretovány objekty ve větší relativní výšce (Atkinson, 2003).

V případě digitální verze nástroje se toto vodítko uplatňuje změnou velikosti fontu, který se v reálném čase zmenšuje nebo zvětšuje v závislosti na přetažení podnětového slova myší nahoru nebo dolů.



Obr. 4. Relativní velikost a relativní výška zprostředkovaná velikostí fontu písma

V případě tištěné verze materiálu (varianta nástroje tužka papír) je relativní výška a velikost využita na demonstračním archu, kde je uveden pojem „test“ v několika velikostech písma v závislosti na pozici v obrázku.

### **Kresba chlapce a dívky**

Specifickým prvkem podnětového materiálu je kresba horní poloviny těla chlapce nebo dívky v popředí obrázku. Prvek představuje egocentrický referenční bod (kotvu), který je respondentovi představen jako ilustrace jeho / jí samotné před polem, do kterého má umisťovat vybrané pojmy. Vzhledem k možnosti zaujetí alocentrické nebo egocentrické perspektivy u vnímání psychologické vzdálenosti (Wong & Wyer, 2016) je referenční kotvou usnadněno přijetí druhé varianty.



*Obr. 5. Kresba dívky*

Předpokládáme, že volba materiálu s kresbou odpovídající genderu respondenta/ky usnadňuje identifikaci s kresbou a umožní tak snazší projekci vnímané psychologické vzdálenosti pojmů do kresby.

Součástí podnětového materiálu je také prázdný pruh pod kresbou, který je v případě administrace metodou tužka a papír využit k poznámkám o respondentovi, v případě digitální verze je tento prostor využit jako výchozí pozice pro zkoumaný pojem, před jeho přetažením do obrázku.

## 2.9.2. Administrace nástroje

Grafický materiál je administrován respondentovi v digitální nebo fyzické podobě. Digitální podobu představuje program, který probandovi postupně prezentuje zkoumané pojmy (dle volby výzkumníka) s instrukcí „umísti pojem do obrázku podle toho, jak ti přijde blízký nebo vzdálený“. Proband dle vlastního pocitu umístí prostřednictvím chycení a tažení (drag and drop) kurzorem pojem libovolně do obrázku a potvrdí jeho polohu kliknutím na tlačítko s nápisem „Chci umístit polohu pojmu“.

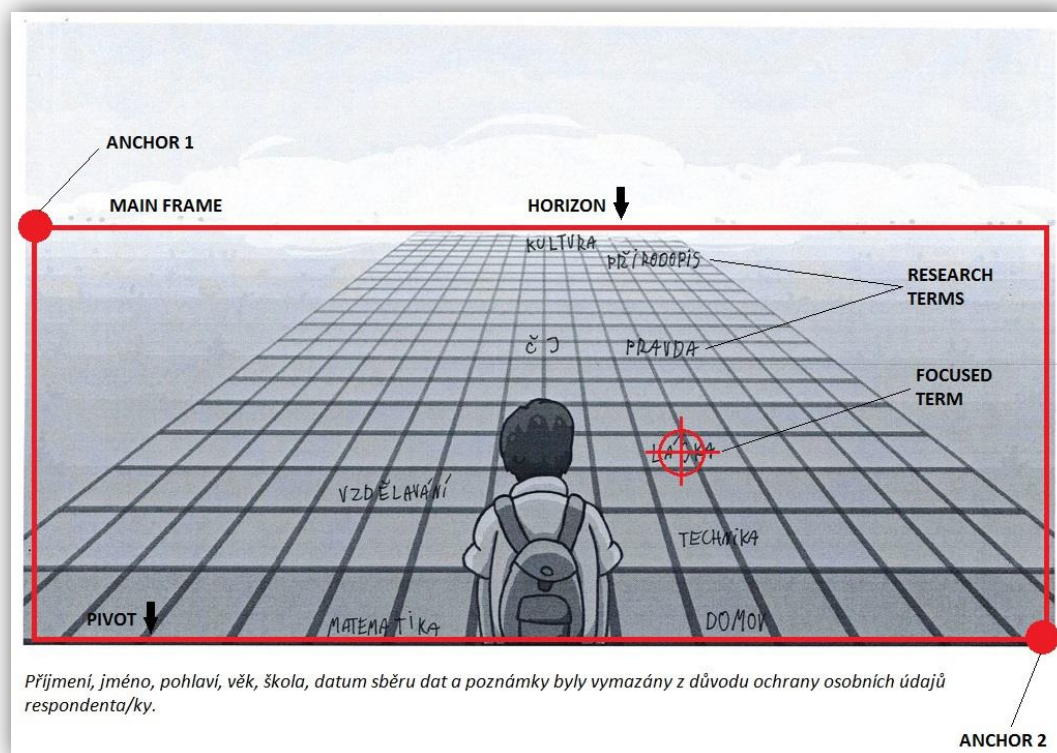
V případě nástroje tužka papír je proband vyzván výzkumníkem, aby si přečetl pojem a podle toho, jak mu přijde blízký nebo vzdálený, jej napsal na příslušné místo do obrázku. Proband má k nahlédnutí demonstrační arch, na kterém je ukázáno, jakým způsobem do obrázku pojmy vepisovat.

## 2.9.3. Mapování pojmů jako získávání skóru vzdálenosti

Principem nástroje je získání číselného skóru, který vyjadřuje, jak proband vnímá zkoumaný pojem: jak blízko / daleko od kresby jej umístí či napíše. V případě digitální verze nástroje je vzdálenost pojmu vypočítávána automaticky. Při přetažení pojmu kurzorem je odečtena poloha pojmu vzhledem k spodní a horní hranici obrázku. Spodní hranice představuje skór 0,00, svrchní pak 99,99.

V digitální verzi nástroje není možné posouvat hranice absolutních hodnot. Na základě zkušeností s digitální verzí byla vyvinuta metoda, pracovně autory nazvaná „mapování“, která umožňuje převést na číselný skór pojmy z fyzicky tužkou vyplněné verze a zároveň posouvat spodní a horní hranici absolutních hodnot skóru vzdálenosti.

Mapování pojmu vyžaduje nahrání skenu vyplněného archu s pojmy do webové aplikace (popř. její varianty PC programu) provedení několika úkonů.



Obr. 6. Mapování pojmů v digitální aplikaci

Po vyplnění materiálu respondentem je arch naskenován a v digitální podobě nahrán do aplikace. Velikost monitoru, poměr jeho stran a rozlišení zobrazení nemá na proces mapování pojmů vliv, výzkumník musí jednotlivé zapsané pojmy rozpoznat. Monitor s větší úhlopříčkou a jemnějším rozlišením však umožňuje vyšší pracovní komfort.

Kliknutím myši do dvou částí obrázku výzkumník vytvoří tzv. základní rámec (main frame). Dva body, do kterých postupně klikne, tzv. kotvy (anchors), vytvoří levý horní a pravý spodní roh obdélníku základního rámce. Základní rámec vymezuje rozsah vzdálenosti mapovaných pojmů. Horní okraj obdélníku tvoří absolutní nejvyšší hodnotu 99,99 bodů (horizon), spodní okraj pak absolutní nejnižší hodnotu 0,00 bodů (pivot).

Postupným označováním kliknutím zaměřovacím kurzorem na pojmy (research terms) je určován skór vzdálenosti. Označením pojmu vznikne tzv. zaměřený pojem (focused term), u kterého se zobrazí skór vzdálenosti. Skór je následně ručně překopírován do tabulky k příslušnému pojmu a dále zpracováván.

# Výzkumná část

### 3. Základní charakteristiky výzkumného šetření

Výzkumná část práce je tvořena samostatnými studii, které využívají rozdílné metodologické přístupy k analýze dat. Hendl (2005) vymezuje smíšený typ výzkumu jako takový, ve kterém badatel využívá kvalitativní i kvantitativní postupy v rámci jednotlivých fází výzkumného procesu. Pro naplnění hlavního cíle této práce kombinujeme výsledky obou studií.

Než se budeme zabývat postupně kvalitativní analýzou dat, na základě které je vystavěno kvantitativní šetření stanovených výzkumných otázek, je nutné čtenáře seznámit s několika skutečnostmi.

Výzkumný námět, cíle výzkumu (hlavní cíl a vedlejší cíle) a výzkumné problémy uvádíme před oběma studii. Výzkumné otázky vztahující se k jednotlivým stanoveným výzkumným problémům jsou uvedeny u každé studie zvlášť.

Výzkumný vzorek byl u první a druhé studie totožný. Sběr dat probíhal pro obě studie zároveň, pro každou studii byla data zpracovávána odlišně a za pomoci jiných metod a ve spolupráci s jinými asistenty výzkumníka. Charakteristice výzkumného vzorku a metodě sběru dat se budeme věnovat před samotnými studii. Podrobnější relevantní detaily sběru dat a související poznámky budou případně uvedeny v rámci popisu metodologie uvnitř jednotlivých studií.

#### 3.1. Výzkumný námět

Výzkumný námět se opírá o potřebu nástroje pro zjišťování žákovských postojů k vyučovaným předmětům a dílčím částem kurikula, který bude rychle administrovatelný, zároveň pro žáky intuitivně srozumitelný a snadno vyhodnotitelný. Při volbě a upřesňování výzkumného námětu jsme čerpali z vlastní zkušenosti s výukovými programy pro základní školy, které si kladly za cíl prostřednictvím hraní rolí měnit postoje k učivu (Doleček, Kunderát, 2014; Doleček, 2014; Kunderát, 2014; Kunderát, 2013). Množství dostupných nástrojů, které umožňují rychle zjišťovat žákovské postoje, případně je možná opakovaná administrace před a po aktivitě, není v nabídce dostatek. Vzhledem k omezenému času i motivaci účastníků k vyplňování dotazníků byly postupně zavrhnuty používané nástroje (např. dotazník Postoje žáků ke škole, využívající princip sémantického diferenciálu) (Pöschl, 2011).

V průběhu ohniskových skupin, které byly vedeny s žáky základních škol před a po vzdělávacích programech (více podrobností o projektu viz. Doleček, 2014), v mnoha případech autorem této práce, jsme zaznamenali častý výskyt metaforických vyjádření a výrazů o školních předmětech nebo učivu. Výpovědi žáků o vnímání předmětu jako „velmi vzdáleného“, termínu písemky, který se „přibližuje“ nebo „daleká“ cesta k pochopení látky nás přivedl k výzkumnému námětu využití psychologické vzdálenosti jako dynamického ukazatele postoje a postojové změny. Námětem práce je tedy psychologická vzdálenost a její souvislosti s vnímáním postojového objektu. Jak již uvádíme v teoretické části práce, naší ambicí nebylo vyvinout novou metodu zjišťování postojů, ale prozkoumat, zda je psychologická vzdálenost relevantním ukazatelem postojových proměnných.

## 3.2. Cíle práce

**Hlavním souhrnným cílem disertační práce** je deskripce vztahu vnímané psychologické vzdálenosti mentální reprezentace postojového objektu a složek postojů.

**Vedlejším souhrnným cílem disertační práce** je uvedení konstruktů psychologické vzdálenosti a související teorie úrovně interpretace do kontextu pedagogické psychologie prostřednictvím dostupné literatury.

**Hlavním cílem první studie** je prostřednictvím deskriptivní analýzy výpovědí respondentů o vnímané psychologické vzdálenosti jednotlivých mentálních reprezentací postojových objektů zmapovat a popsat jaký subjektivní význam pro respondenta psychologická vzdálenost nese.

**Vedlejším cílem první studie** je vytvoření systémů kódů pro následné využití ve druhé studii, využívající kvantitativní metodologii.

**Hlavním cílem druhé studie** je zjistit vztah mezi verbální výpovědí o postojovém objektu a skórem vzdálenosti, získaného prostřednictvím metody projekce psychologické vzdálenosti do grafického podnětového materiálu. Jinými slovy se jedná o snahu empiricky ověřit předpoklad, zda psychologická vzdálenost, vyjádřená graficky, může odrážet verbální hodnocení postojového objektu.

**Vedlejším cílem druhé studie** je ověření fungování metody projekce psychologické vzdálenosti do grafického podnětového materiálu a získání podnětů pro další vývoj a následnou standardizaci a validizaci metody.

### 3.3. Formulace výzkumných problémů

Na základě cílů disertační práce můžeme formulovat deskriptivní a relační výzkumné problémy:

**„Jaké asociace vnímají respondenti u psychologicky blízkých a vzdálených mentálních reprezentací postojových objektů?“** Chápeme jako hlavní deskriptivní výzkumný problém.

**„Existuje vztah mezi psychologickou vzdáleností a složkami postojů?“** Chápeme jako hlavní relační výzkumný problém.

**„Je možné prostřednictvím grafického podnětového materiálu vyjádřit psychologickou vzdálenost mentálních reprezentací postojových objektů?“** Chápeme jako vedlejší relační výzkumný problém.

Z hlavních a vedlejších výzkumných problémů vyplývají konkrétní výzkumné otázky, které uvádíme samostatně v kontextu jednotlivých studií.

## 4. Metodologický rámec výzkumu

Cíle práce plníme prostřednictvím kombinace kvalitativní a kvantitativní metodologie. První, kvalitativní studie slouží k lepšímu porozumění zkoumané problematice, zejména vnímání konceptu psychologické vzdálenosti respondenty a stanovení výzkumného rámce pro druhou studii využívající kvantitativní metodologii. Kombinací metod zvyšujeme vnitřní validitu studie a zpřesňujeme celkový interpretační rámec výzkumných problémů.

### 4.1. Přehled designu výzkumu

První, kvalitativní studie využívá metodu deskriptivní analýzy, s prvky zakotvené teorie. Zdrojem dat jsou polostrukturované rozhovory a kognitivní interview s respondenty nad podnětovým materiálem nástroje pro zjišťování psychologické vzdálenosti. Výpovědi respondentů o postojových objektech byly analyzovány po obsahové stránce za účelem identifikace jednotlivých kategorií výpovědí. Práce s daty tedy spočívala v konceptualizaci údajů, během které se prostřednictvím otevřeného a axiálního kódování hledaly relevantní kategorie a vazby mezi jednotlivými kategoriemi. V poslední fázi kódování byly identifikovány centrální kategorie s nejvyšší mírou abstraktnosti.



Pro potřeby druhé studie proběhlo opětovné hodnocení výpovědí respondentů pěti nezávislými hodnotiteli, optikou nalezených centrálních kategorií. Každý hodnotitel zpracovával celý datový soubor. Každá výpověď byla označena jedním nebo více kódy, shodnými s názvy centrálních kategorií. Hodnotitelé dále kódům přiřazovali hodnoty 1-5 (od výrazně pozitivní výpovědi po výrazně negativní). Byla vypočtena shoda hodnotitelů. Hodnocení s vysokou shodou byla použita pro korelační analýzu se skórem psychologické vzdálenosti, získaným z vyplněných archů vyvíjeného nástroje.

## 5. První studie

Psychologická vzdálenost mentálních reprezentací postojových objektů je proměnnou, kterou zkoumáme v kontextu její projekce do grafického materiálu evokujícího prostorovou vzdálenost prostřednictvím lineární perspektivy a dalších vodítek. Abychom mohli psychologickou vzdálenost chápat jako určitý ukazatel, vypovídající o dalších souvislostech, je potřeba nejprve zmapovat, jakým způsobem je interpretována respondenty a jaké konotativní obsahy nese ve vztahu ke zkoumaným pojmům.

Cílem první studie je prostřednictvím deskriptivní analýzy výpovědí respondentů o vnímané psychologické vzdálenosti jednotlivých mentálních reprezentací postojových objektů zmapovat a popsat jaký subjektivní význam pro respondenta psychologická vzdálenost nese. Z cíle studie vyplývají konkrétní výzkumné otázky.

### 5.1. Výzkumné otázky první studie

Hlavní výzkumné otázky můžeme formulovat následovně:

1. *„Je pro respondenty dotaz na psychologickou vzdálenost univerzálně srozumitelným požadavkem?“*
2. *„Jaké konotace uvádí respondenti u psychologicky blízkých až vzdálených pojmů?“*

Zodpovězení těchto otázek by mělo ozřejmit, zda je dotaz na vzdálenost u neprostorových skutečností vhodným prostředkem pro získávání dat a zmapovat charakteristiky konotací psychologické vzdálenosti u zkoumaných pojmů. Analýza

výpovědí respondentů do bodu teoretického nasycení dat by měla dále umožnit zodpovězení navazující<sup>2</sup> výzkumné otázky, kterou je možné formulovat takto:

3. *„Jsou výpovědi respondentů o zkoumaných pojmech hodnotitelné pro následné srovnání se skóry vzdálenosti z grafického podnětového materiálu?“*

Prostřednictvím zodpovězení navazující výzkumné otázky také splníme vedlejší výzkumný cíl, tedy vytvoření systémů kódů pro následné využití ve druhé studii, využívající kvantitativní metodologii.

## 5.2. Výzkumný soubor

Miovský (2006) uvádí, že reprezentativnost výzkumného souboru se vztahuje ke zkoumanému fenoménu. V kvalitativním výzkumu je zapotřebí získání dostatečně pestrého souboru, který reflektuje všechny podstatné vlastnosti, charakteristiky a detaily zkoumaného jevu. Kvantitativní metodologie naopak staví na principu znáhodnění a vyžaduje zpravidla větší soubory dat a respondentů. Pro splnění výzkumných cílů této práce jsme se rozhodli pro kombinaci obou přístupů. Charakteristiky výzkumného souboru i počet respondentů byl zvolen pro obě studie jako totožný, s vědomím toho, že množství respondentů je pro potřeby první studie naddimenzováno.

### 5.2.1. Základní soubor

Autoři zkoumající psychologickou vzdálenost, popř. teorii úrovně interpretace zpravidla pokládají svá zjištění jako poplatná pro dospělou populaci, většina empirických studií zkoumá dospělé respondenty (Moss, 2016). Vzhledem k dobré obeznámenosti výzkumníků se skupinou žáků druhých stupňů ZŠ a víceletých gymnázií a potřebám popsaným ve výzkumném námětu, jsme jako základní výzkumný soubor zvolili právě tuto skupinu. Vzhledem k povaze nástroje, který využívá symbolů mentálních reprezentací postojových objektů, jsme jako kritérium volby výzkumného souboru volili dosažení stádia formálních operací (Piaget, 1950, in

---

<sup>2</sup> Záměrně není zvolen termín vedlejší výzkumná otázka. Pro potřeby této práce je navazující výzkumná otázka stejné důležitosti jako otázky hlavní. Vyřešení hlavních otázek však podmiňuje zodpovězení otázky navazující.

Atkinson, 2003), které se přibližně shoduje s obdobím nástupu do šesté třídy nebo primy víceletého gymnázia.<sup>3</sup>

Další požadovanou charakteristikou základního souboru je obeznámenost s postojovými objekty, které ze značné části tvoří školní předměty. Stanovujeme proto jako další vlastnost základního souboru vzdělávání dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2005) nebo gymnázia (Balada, 2007).

Jako základní soubor tedy definujeme žáky a žákyně druhých stupňů základních škol a víceletých gymnázií, ve věku od 12 do 16 let, bez speciálních vzdělávacích potřeb, kteří se vzdělávají v prostředí státní nebo církevní školy dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, popř. Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia.

### 5.2.2. Výběrový soubor

Výběrový soubor tvoří 102 žáků a žákyň druhého stupně z celkem 5 základních škol a jednoho víceletého gymnázia v Moravskoslezském kraji. V souboru se nachází 47 dívek a 55 chlapců, převážně z devátých tříd (76 žáků devátých tříd, 6 žáků osmé třídy a 20 žáků sekundy víceletého gymnázia, tj. věkově odpovídající sedmé třídě ZŠ. Z důvodu zachování anonymity respondentů se omezíme na uvedení jednotlivých obcí (Hnojník, Lichnov u Nového Jičína, Třinec, Mysločovice a Bruntál). Věk respondentů je v rozmezí 13–16 let.

Proces tvorby výběrového souboru byl víceetapový. V prvním kroku bylo osloveno celkem 15 základních škol v Moravskoslezském kraji na základě osobní zkušenosti výzkumníka s komunikací a přístupem v dané škole. Všechny oslovené školy byly veřejné a splňovaly kritéria stanovená pro základní soubor. Na základě negativního samovýběru (některé školy spolupráci na výzkumu odmítly), byly vybrány školy, na kterých se posléze realizoval sběr dat.

---

<sup>3</sup> Druhý stupeň základní školy je definován v zákoně o 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ("Školský zákon ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017, MŠMT ČR," 2017). Je tvořen šestým až devátým ročníkem s věkovým rozmezím přibližně 12–16 let. Víceletá gymnázia se v prvních čtyřech ročnících (prima – kvarta) překrývají věkově s druhým stupněm základní školy.

Ve druhém kroku byli osloveni žáci v jednotlivých třídách. Podle organizačních možností školy byly vybrány třídy, ve kterých mohl sběr dat proběhnout bez výraznějšího narušení výuky. Účast na výzkumu byla pro žáky dobrovolná, opět se jednalo o negativní samovýběr. Konečné počty žáků zahrnutých do výběrového souboru jsou následující: Hnojník 11 žáků, Lichnov 12 žáků, Třinec 19 žáků, Mysločovice 24 žáků, Janovice 23 žáků, Bruntál 13 žáků.

### 5.3. Metody sběru dat

Hlavními metodami sběru dat byl dyadický (výzkumník a respondent) polostrukturovaný, poznávací rozhovor s prvky kognitivního interview, který probíhal souběžně s vyplňováním nástroje pro zjišťování psychologické vzdálenosti u vybraných pojmů. Forma moderovaného interview, tedy rozhovoru, který je veden způsobem odpovídajícím cílům a účelům výzkumné studie (Miovský, 2006), umožnila zkoumat žákovy postoje k vybraným pojmům dostatečně do hloubky a zároveň okamžitě reagovat na respondentovy odpovědi za účelem získání více informací. Během dotazování byly respondentům kladeny otázky vymezující určitý kontext a schéma pro možnost vyjádření názorů, postojů a vlastního pohledu na zkoumanou problematiku. Principem tedy bylo dotazování v rámci stanoveného rámce, ve kterém respondent poskytuje vysvětlení vlastního porozumění problematice, prostřednictvím vlastní terminologie (Patton, 1987).

Kognitivní interview je metodou vedení rozhovorů, která existuje přibližně od poloviny osmdesátých let a vzniklo za spolupráce výzkumníků realizujících výběrová šetření a kognitivními psychology (Beatty & Willis, 2007). Podstatou kognitivního interview je empirické porozumění kognitivním procesům, které vyvolávají otázky výzkumníka. Kognitivní interview zahrnuje dvě základní paradigmaty – přemyšlení nahlas (thinking aloud) a sondování, alt. intenzivní dotazování (probing). *„Jedno zahrnuje kognitivního tazatele, jehož rolí je usnadnit účastníkům verbalizaci jejich myšlenkových procesů, ale zasahovat do generování této verbální informace co nejméně je to možné. Druhé zahrnuje tazatele, který vede interakci aktivněji, obvykle pokládající dodatečné, přímé otázky o základu odpovědi“* (Beatty & Willis, 2007, str. 289, in Bláhová, 2014). Realizace kognitivního interview představuje aplikaci a kombinování těchto technik. Podmínkou techniky myšlení nahlas je dostupnost informací o vlastních myšlenkových pochodech respondenta a předpoklad, že reflektování

vlastních mentálních procesů nepovede k jejich změně. Jedná se o náročnou techniku pro oba účastníky interview a jsou jí schopni pouze někteří respondenti (Bláhová, 2014).

Technika intenzivního dotazování (sondování) spočívá v kladení dodatečných otázek, přímého dotazování na chápání určitých pojmů, „sondování“ po podstatě výpovědi. Willis (1999; Beatty, 2004; in Bláhová, 2014) uvádí základní kategorie intenzivních kognitivních dotazů (sond). Jedná se o dotazy zaměřené na interpretaci či porozumění otázky respondentem, parafrázování otázky vlastními slovy, dotazování na míru jistoty s odpovědí, sondy zaměřené na paměť, vyvolání vzpomínky, specifikující sondy se zaměřením na detaily a pozadí, obecné sondy zahrnující další typy dotazů (jak respondent volil odpověď, proč váhal atd.)

Metoda zjišťování psychologické vzdálenosti prostřednictvím nástroje využívajícího obrazový podnětový materiál byla popsána v teoretické části práce. V případě obou studií uvedených ve výzkumné části disertace nebyla použita digitální verze nástroje pro zjišťování psychologické vzdálenosti, pouze metoda tužka – papír.

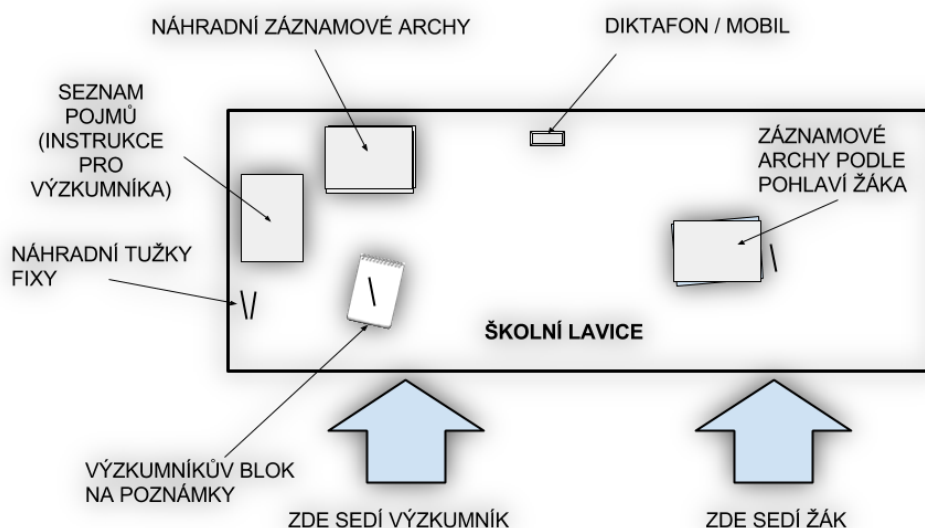
Výše uvedené postupy polostrukturovaného rozhovoru s prvky kognitivního interview byly zahrnuty do manuálu pro sběr dat, který standardizoval postup práce s respondenty.

### 5.3.1. Průběh sběru dat

Sběr dat měl pevně stanovený průběh, který byl závazný pro všechny výzkumníky/ce, kteří sběr dat realizovali. Rozhovory probíhaly s každým žákem či žákyní individuálně, interview se vždy účastnil pouze výzkumník/ce a jeden/a respondent/ka. V každé škole byla zajištěna samostatná místnost pro sběr dat za účelem zajištění vhodných podmínek pro vedení rozhovoru. Žáci se účastnili sběru dat v době vyučování, vždy jednotlivě opouštěli výuku na dobu potřebnou k realizaci interview. Délka trvání jednoho rozhovoru byla přibližně 12–15 minut. Před realizací jednotlivých rozhovorů byla oslovena vždy celá třída, ze které se žáci rozhovorů účastnili. Výzkumník poučil žáky o dobrovolnosti sběru dat, mechanismem pro odmítnutí účasti bylo na místo realizace rozhovoru nepřijít. Žák, který s dotazováním skončil, vždy oslovil po návratu do třídy dalšího žáka, který se rozhodl, zda se výzkumu zúčastní či nikoliv.

Žákům byl vysvětlen smysl výzkumu (zjistit, jak vnímají školu, školní předměty a pojmy související s výukou a volným časem) a byli požádáni, aby si navzájem nesdělovali, jak o jednotlivých skutečnostech vypovídali.

Nezbytnými pomůckami pro sběr dat bylo audio nahrávací zařízení, záznamové archy s podnětovým materiálem, blok a tužka na poznámky, seznam zkoumaných pojmů (viz. dále), psací potřeby pro respondenty (tenké černé fixy nebo ostré tužky). Pracoviště výzkumníka mělo přesně danou podobu. Výzkumník seděl ve stejném směru jako respondent, aby nedocházelo při práci s nástrojem pro zjišťování psychologické vzdálenosti k nepřesnostem v interpretaci vzhledem ke stranově převrácenému náhledu na vyplňovaný arch. Místo, na které se žák posadil, mohl výzkumník změnit na základě přání žáka s ohledem na praváctví nebo leváctví.



Obr. 7. Schematický náčrt pracoviště výzkumníka

Po příchodu žáka na místo sběru dat se výzkumník znova představil a podal žákovi ruku. Žák se usadil do lavice a výzkumník se po zapnutí záznamového zařízení zeptal na základní sociodemografické údaje. Následně prezentoval zadání úkolu:

*“Ted’ Ti vysvětlím, co budeme dělat. Před tebou leží obrázek, na kterém je chlapec / dívka (podle pohlaví respondenta/ky). Můžeš si na místě té kresbičky představit sebe samého. Před postavičkou je volný prostor, něco jako louka. To, co je na obrázku daleko (výzkumník ukazuje tužkou na horní okraj záznamového archu), je zároveň daleko od Tebe. Naopak, to co je blízko, se nachází blíže kresbičce (výzkumník ukazuje do prostoru kolem kresby chlapce / dívky). Budu Ti ted’ postupně říkat pojmy. Chci, aby ses zamyslel/a nad tím, jestli ty pojmy vnímáš spíš jako blízko nebo daleko. Zamysli se*

*nad představou / pocitem, kterou/ý v tobě ten pojem vyvolává. Je to o pocitu, není za tím žádný háček. Prostě se nad pojmem chvíli zamysli a pak ho napiš do obrázku. Tam, kde cítíš, jak daleko ten pojem od Tebe je. Zároveň chci, abys nad tím přemýšlel/a nahlas a vždycky mi řekl/a, proč jsi ten pojem umístil/a na dané místo. Rozumíš tomu, co teď po Tobě chci?“*

Po odsouhlasení byly respondentovi/ce postupně čteny jednotlivé zkoumané pojmy. Žák/yně se nejprve zamyslel/a nad jejich umístěním do podnětového materiálu a po zanesení na konkrétní místo byla výzkumníkem dále dotazována na související skutečnosti. Dotazovanému bylo možné pomoci prostřednictvím návodných otázek: „*máš pocit, že je ten pojem spíše blízko nebo daleko? Je (Ti) ten pojem blízký nebo vzdálený?“* Dále se výzkumník doptával, pokud respondent/ka o pojmu nemluvil/anebo nepodával/a dostatek informací. Tato část rozhovoru splňovala charakteristiky kognitivního interview prostřednictvím otázek jako „*proč jsi ten pojem umístil/a na toto místo? Co pro Tebe ten pojem znamená? Jaký máš k pojmu vztah? Rozumím tomu, že pojem píšeš daleko, je Ti vzdálený a proč?“*

Na jeden list záznamového archu výzkumník/ce nechal dotazovaného umístit zpravidla 6-9 pojmů. V případě zaplnění 2/3 podnětového materiálu zapsanými pojmy byl respondentovi nabídnut čistý list. Při vyplnění větší plochy listu by mohlo být umístování nových pojmů ovlivněno předchozími pojmy. Pokud výzkumník během dotazování zaznamenal, že respondent umísťuje nové pojmy převážně dle polohy již zapsaných, byl záznamový list obměňován častěji.

V průběhu dotazování pořizoval výzkumník po celou dobu audiozáznam a své postřehy, myšlenky, případně zvláštnosti rozhovoru zapisoval ve formě poznámek do poznámkového bloku, případně po ukončení rozhovoru do volného prostoru v záznamových arších.

## **Zkoumané pojmy**

Zkoumané pojmy jsou částečně převzaty z dotazníku Postoje žáků ke škole (Pöschl, 2011). Zmapování, jak žáci tyto pojmy vnímají a jejich vzájemná konstelace v sémantickém prostoru prostřednictvím sémantického diferenciálu dle autora dotazníku poskytuje možnost „hlubšího proniknutí do skrytých, individuálních porozumění významu pojmů“ a „mapování postojů ke vzdělávání, ke škole a

k vybraným vyučovacím předmětům“ (Pöschl, 2011, str. 5). Pro potřeby této práce jsme seznam doplnili o pojmy „Domov, Spolužáci, Fyzika, Tělocvik a Cizí jazyk 2“.

Celý seznam zkoumaných pojmů je následující: Český jazyk, Domov, Přírodopis, Matematika, Škola, IT (Informační a výpočetní technika), Cizí jazyk 1, Cizí jazyk 2, Tělocvik, Fyzika, Spolužáci, Budoucnost, Kultura, Vzdělávání, Technika, Pravda, Život, Věda, Svět, Příroda, Láska, Povinnost, Já. Pořadí pojmů bylo zvoleno takové, aby se střídaly pojmy s vyšší mírou abstraktnosti (vzdělávání, povinnost) s méně abstraktními (tělocvik, spolužáci).

### 5.3.2. Práce s daty

Všechny rozhovory byly doslovně přepsány. Strauss a Corbinová (1997) uvádí jako jedno ze základních pravidel transkripce přepisovat pouze tolik, kolik je potřeba a postupovat selektivně (vzhledem k náročnosti přepisu na energii a čas). S ohledem na další využití dat ve druhé studii byla všechna vyjádření žáků doslovně přepsána v programu MS Excel. Hendl (2005, str. 210) uvádí, že získaný materiál je „směsí různorodých informací, ze kterých se vybírá to užitečné. Je nutné vzít v potaz, že se tak ztrácejí kontextové informace.“ Vzhledem k významnosti informací o subjektivních způsobech vnímání a uchopení představy vzdálenosti jednotlivými respondenty, byly při prepisech rozhovorů i následné analýze dat brány v úvahu také poznámky výzkumníků z pozorování žáků v testové situaci. Při analýze výpovědí bylo důležité srovnávat přepsanou verbální výpověď s vyplněnými archy nástroje. Přepsaná data měla podobu tabulky, ve které řádky reprezentovaly jednotlivé respondenty a sloupce tabulky zkoumané pojmy. Díky tomuto uspořádání bylo možné efektivně porovnávat jednotlivé výpovědi a hledat vzorce a významové jednotky, jak u stejných pojmů, tak jednotlivých žáků.

### **Analýza dat**

Proces analýzy dat spočíval v procesu deskriptivní analýzy výpovědí respondentů o psychologické vzdálenosti u jednotlivých pojmů. Cílem analýzy bylo identifikovat konotace vzdálenosti a blízkosti neprostorových skutečností a nacházet napříč výpověďmi vzorce a schémata, aplikovatelná do dalších fází výzkumu.

Proces analýzy dat byl inspirován metodou zakotvené teorie (Strauss & Corbin, 1997). Jsme si vědomi specifity této metody, a především jejího postulátu o



„zkoumání dané oblasti či fenoménu a necháváme, aby se v průběhu výzkumu mohlo vynořit to, co je v této oblasti významné, aniž dopředu předjímáme, či jakkoliv označujeme“ (Miovský, 2006, str. 226). Tuto charakteristiku zakotvené teorie chápeme v optice předkládaného výzkumu jako nenaplněnou dle původního záměru autorů teorie, vzhledem k povaze sebraných dat i procesu jejich získávání. Těžiště inspirace metodou zakotvené teorie vnímáme v třístupňovém interpretativním procesu, při kterém dochází k základnímu výkladu a konceptualizaci dat. „Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. Je to ústřední proces tvorby teorie z údajů“ (A. L. Strauss & Corbin, 1999, str. 39).

První fázi představuje otevřené kódování. V této fázi dochází k pečlivému studiu získaných údajů a dat, jejich označování, klasifikaci a kategorizaci. Tímto procesem jsou získávány potřebné pojmy, označení pro jednotlivé fenomény a výskyty konkrétních jevů. Pojmy se následně seskupují do kategorií. V určité podobě je možné dočasné pracovní kategorie vytvářet během procesu otevřeného kódování. Kategorie by vždy měly nést výstižné názvy, které se vztahují a váží k sobě širší skupiny subkategorií (Miovský, 2006).

Fáze otevřeného kódování byla uskutečněna v programu MS Excel. Prostřednictvím barev a zvýraznění textu byly ve výpovědích respondentů nacházeny významové prvky. Do vedlejšího sloupce byly tyto pojmy přepisovány a následně seskupovány do dočasných kategorií. Pro ilustraci fáze otevřeného kódování uvádíme příklad analýzy několika vyjádření.

Část rozhovoru	Nalezené významové prvky
<p>Čeština (<i>zkoumaný pojem Český jazyk</i>) ...to je jeden z největších problémů tady u mě, dal bych ho někde doprostřed. Ne, že mi úplně nejde, to ne, ale nebaví mě a v těch hodinách se prostě nudím. Víím, že je to potřeba umět třeba na zkoušky, ale nepřijde mi to jako záživný předmět. Učení se něčeho, čím se dorozumíváme mi přijde jako zbytečný, nejvíc</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Předmět nebaví</li> <li>▪ Nudí se během výuky</li> <li>▪ Potřeba umět na zkoušky</li> <li>▪ Vnímá jako nezáživný</li> <li>▪ Zbytečné se učit pravidla</li> <li>▪ Nevyužití pravidel při mluvení</li> </ul>

mě štvou pravidla. K čemu nám jsou pravidla, když je při mluvení nevyužiješ, že.	
Nemám ho ráda ( <i>zkoumaný pojem Český jazyk</i> ). Průměrem mám asi trojku – někdy dostanu jedničku, někdy čtyřku, pětku, já to tak vyrovnávám. Já osobně mám z učitelky strach, ona je hrozně náladová, a když má blbou náladu, tak píšeme písemky, a když něco nevíme, tak...	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nemá ráda předmět</li> <li>▪ Strach z učitelky</li> <li>▪ Náladová učitelka</li> <li>▪ Dobré i špatné známky</li> <li>▪ Psaní písemek, když neznají látku</li> </ul>
Matika mě baví ( <i>zkoumaný pojem Matematika</i> ). Sice mi dlouho trvá, než ji pochopím, ale mám ji rád. Vychází mi mezi dvojkou až trojkou. Paní učitelka z matiky je za tu dobu jediná, co mi to dokáže nějak vysvětlit. Měli jsme předtím jinou učitelku, u ní to bylo flákací, odpočinkové, teď se u ní fakt musí počítat, ale dá se to naučit z té hodiny.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Předmět baví</li> <li>▪ Dlouho trvá, než učivo pochopí</li> <li>▪ Spokojenost s učitelkou</li> <li>▪ Učitelka dokáže vysvětlit látku</li> <li>▪ Musí se u současné učitelky počítat</li> </ul>

Tab. 1. Příklad otevřeného kódování

Druhá fáze kódování je nazývána axiální kódování a její princip spočívá v hledání vazeb, podobností a souvislostí mezi nalezenými kategoriemi, popř. významovými prvky. Nalézané vazby usnadňují novou klasifikaci prvků do nových kategorií. Současně se snažíme o redukci počtu používaných pojmů (Strauss & Corbin, 1999).

Hlavní kategorie	Subkategorie
Zábavnost (spojená se zkoumaným pojmem)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zkoumaný pojem je spojený s nudou (Matematika)</li> <li>▪ Vnímání pojmu jako nezáživného (Angličtina)</li> <li>▪ Plnění povinností spojených se zkoumaným pojmem je vnímáno jako zábavné (Informační a výpočetní technologie)</li> <li>▪ Respondent/ka vyhledává činnosti spojené</li> </ul>

	se zkoumaným pojmem, činnost je atraktivní (Tělocvik)
Vnímaná důležitost zkoumaného pojmu	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zkoumaný pojem je vnímán jako důležitý pro respondentovu budoucnost (Angličtina)</li> <li>▪ Zkoumaný pojem je důležitým prostředkem pro plnění povinností i zábavu (Počítač)</li> <li>▪ Respondent vypovídá o pojmu jako nejdůležitější hodnotě (Domov)</li> </ul>
Četnost jednání a chování spojená se zkoumaným pojmem	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respondent/ka tráví významné množství času společnými aktivitami (Spolužáci)</li> <li>▪ Respondent/ka používá předmět každý den a vnímá množství času jako značné (Počítač)</li> </ul>

*Tab. 2. Příklady hlavních kategorií a subkategorií*

Třetím stupněm interpretativního procesu zakotvené teorie je tzv. selektivní kódování. Principem této fáze je opět integrace pojmů do abstraktnějších struktur. Selektivní kódování by mělo odrážet vztahy mezi jednotlivými hlavními kategoriemi, získanými v axiálním kódování. Vznikají centrální kategorie, kolem kterých se integrují všechny ostatní kategorie. Miovský (2006) uvádí vysokou míru abstrakce jako hlavní rozdíl oproti předchozím dvěma fázím. Výsledky selektivního kódování tvoří výstupy deskriptivní analytické části předkládané práce a jsou uvedeny v následující kapitole.

### **Analýza psychologické vzdálenosti v kontextu výpovědí respondentů**

Přepisy výpovědí respondentů o zkoumaných pojmech představují jednu část analyzovaného materiálu. Pro hledání konotací u psychologicky blízkých a vzdálených pojmů (viz. hlavní výzkumná otázka č. 2) bylo potřeba srovnat výpověď respondenta s vyplněným podnětovým grafickým materiálem.

Některé výpovědi umožňovaly svým obsahem hodnotit blízkost a vzdálenost prostřednictvím deskriptivní analýzy, protože obsahovaly dostatek vodítek o vnímání pojmu na škále blízkost – vzdálenost. Např.

*„Škola je mi hodně blízko a vnímám ji jako jednu z nejbližších věcí. Je to proto, že do ní každý den musím chodit, mám tam hodně kamarádů a tak. Chodí tam i moje sestra“* (zkoumaný pojem Škola).

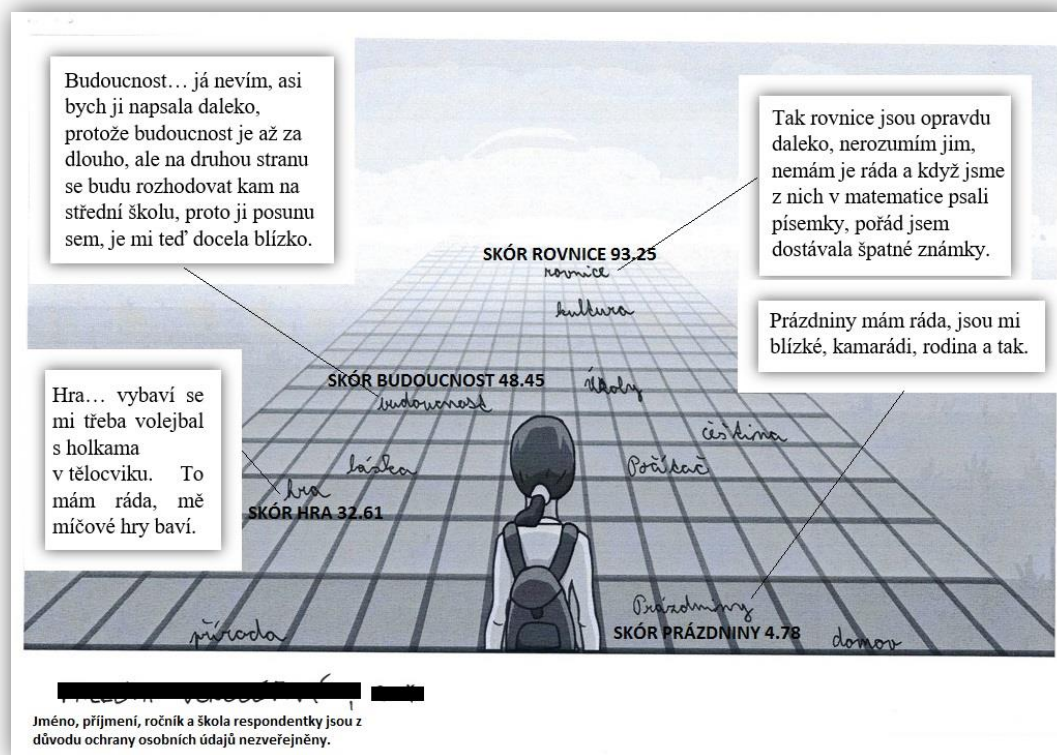
Jiné výpovědi umožňovaly výzkumníkovi odvodit chápání pojmu jako blízkého nebo vzdáleného z neverbálních signálů a komunikace s žákem a takto byly následně zaznamenány. Kallmeyer a Schütze (1976, in Hendl, 2005) vyvinuli systém znaků, umožňující rychlý zápis mimoslovních projevů prostřednictvím značek, který jsme v části rozhovorů využili. V jiných byl rozhovor veden způsobem, který poskytoval dostatek času na přesnější popsání respondentovy neverbální komunikace. Uvádíme příklad výpovědi u zkoumaného pojmu „Prázdniny“:

*„To bych napsal sem (pozn.: žák ukazuje do třetí třetiny obrázku, zkratka „3/3 vysoko“), protože jsou hodně daleko a budou až za hodně měsíců. Jako jedny prázdniny už byly, to bych napsal třeba sem (žák ukazuje do obrázku, výzkumník udělá tečku, kterou po skončení rozhovoru popíše).*

Část výpovědí se týkala pouze zkoumaného pojmu a respondent chápal informaci o blízkosti nebo vzdálenosti jako danou tím, že v průběhu rozhovoru pojem zaznamenal do podnětového materiálu. V některých případech se výzkumník dále doptával a používal „sondy“ odkazující na kognitivní interview, v jiných případech se rozhodl pouze doložit vyplněný záznamový arch s podnětovým materiálem.

Všechny záznamové archy s podnětovým materiálem byly naskenovány a prostřednictvím mapování, popsaného v teoretické části práce, byly zjištěny číselné skóry vzdálenosti. Tyto údaje byly následně zkopírovány ke každé transkripci do tabulky k analýze výpovědi. Výzkumník tak měl možnost porovnat každou výpověď se skórem vzdálenosti pojmu a nalézat souvislosti. K nahlédnutí také byly konkrétní skeny záznamových archů.

Ve určitých případech byla vytvořena mentální mapa, kombinující kopii grafického podnětového materiálu, poznámek výzkumníka a přepisu výpovědi o konkrétních pojmech. Mentální mapy bylo možné připravit digitálně, ale pro potřeby analýzy byly často využity vytištěné skeny záznamových archů na formátu A3, do kterých bylo možné ručně přepisovat části výpovědí a další poznámky.



Obr. 8. Ilustrační mentální mapa kombinující podnětový materiál, skóry pojmů a výpovědi respondenta

## 5.4. Výsledky 1. studie

### 5.4.1. Rozbor jednotlivých kategorií

Zjištěné hlavní kategorie během fáze axiálního kódování a z nich abstrahované centrální kategorie tvoří hlavní klíč k porozumění psychologické vzdálenosti u neprostorových skutečností. Asociace, které sebou u zkoumaných pojmů vyvolává představa blízkosti nebo vzdálenosti, jsou důležitými nositeli hodnocení. U jednotlivých kategorií uvádíme ilustrační vyjádření respondentů, které dobře vyjadřují typ výpovědi. Dále se budeme věnovat rozboru hlavních kategorií, které jsou zastřešeny centrálními kategoriemi.

#### **Asociace spojené s emocionálními reakcemi na zkoumaný pojem**

Centrální kategorii pojmenováváme „emocionalita“. Vyjádření k pojmům, kódováno jako emocionální, se vyskytovalo napříč celým zkoumaným souborem. Asociace nesoucí emocionální informaci u pojmů, často odkazovaly na afektivní složku postojů. Hlavní kategorie, vážící se k centrální kategorii „emocionalita“, interpretujeme jako:

- **respondentem přímo zmíněný pocit nebo zdůrazněná emoce, která se váže ke zkoumanému pojmu.** Někteří respondenti se přímo vyjadřovali k pocitu, který v nich pojem vyvolal a dále popisovali své rozhodnutí umístit pojem blízko nebo daleko na základě pocíťované emoce.  
*„Prázdniny... z toho pojmu mám takový dobrý pocit, proto ho píšu blízko ke mně.“*  
*„Máme úžasnou třídu a se spolužáky jsme dobrá parta. Napsala jsem spolužáky tady (ukazuje do spodní čtvrtiny obrázku), protože z nich mám super pocit.“*  
*„Z budoucnosti (zkoumaný pojem Budoucnost) mám spíš strach. Ten pocit je špatný, mám strach, že se nedostanu na střední, tam kam chci.“*
- **oblíbenost nebo neoblíbenost zkoumaného pojmu.** Ve výpovědích se objevovalo hodnocení na pomyslné dimenzi oblíbenost – neoblíbenost, především u pojmů označujících vyučovací předměty nebo nesoucí pro respondenty více konkrétní význam (např. pojmy Počítač, Škola). Vzdálenost nebo blízkost ve většině nalezených případů kopírovala oblíbenost nebo neoblíbenost pojmu.

*„Napíšu ho sem (zkoumaný pojem Přírodopis, respondent ukazuje přibližně doprostřed obrázku). Je to můj oblíbený předmět, ale poslední dobou bereme ty šutry a geologii je hrozná. Je to snad nejméně oblíbená látka v celé třídě.“*

- **zábavnost nebo nuda spojená se zkoumaným pojmem.** Vzdálenost nebo blízkost asociovala respondentům zábavu nebo nudu spojenou se zkoumaným pojmem. Zpravidla se jednalo o školní předměty, pojem Vzdělávání, Kultura, Hra.

*„Matematika mě hodně baví, je to prostě blízko. Hlavně geometrie, ale tu teď nebereme.“*

*Baví mě to někdy (zkoumaný pojem vzdělávání), ale člověk se musí ty věci naučit. Když tomu nerozumím, je to takové...“ (zkoumaný pojem Vzdělávání).*

*„Techniku jsem dal blízko, protože mě hodně baví pracovat s technickými věcmi. Chtěl bych být po tatkově elektrikář“ (zkoumaný pojem Technika).*

- **mezilidské vztahy.** Výpovědi respondentů o mezilidských vztazích, resp. sociální realitě v souvislosti se zkoumanými pojmy často nesly emocionální náboj.

*„Domov pro mě představuje všechno blízké, co mám. Jsou tam rodiče a sourozenci. Je to prostě doma, proto to musím napsat hodně blízko sebe“ (zkoumaný pojem Domov).*

*„Mám je prostě nejbliž, jsou super“ (zkoumaný pojem Spolužáci).*

*„Láska pro mě znamená rodinu. Doma bychom měli mít všechny rádi, i když je to někdy těžký“ (zkoumaný pojem Láska).*

## **Asociace spojené s racionálním hodnocením a popisem zkoumaného pojmu**

Centrální kategorie byla nazvána „racionalita“ a vztahuje se k vyjádřením, u kterých vzdálenost nebo blízkost asociovala racionální hodnocení pojmu. Z části bychom tuto centrální kategorii mohli chápat jako skupinu výpovědí reflektující kognitivní složku postoje. Negativním kritériem pro zařazení hlavní kategorie do centrální kategorie „racionalita“ byla přítomnost emocionální asociace se zkoumaným pojmem. Hlavní kategorie, vážící se k centrální kategorii „racionalita“ interpretujeme následovně:

- **respondentem vnímaná důležitost a význam zkoumaného pojmu.** Asociace některých zkoumaných pojmů odrážely respondentovo vnímání

důležitosti a subjektivního významu. Rostoucí vzdálenost zpravidla odrážela menší míru pocíťovaného významu pojmu.

*„Vzdělávání jsem umístil na první místo (píše pojem těsně ke kresbě chlapce). Když na to budeme kašlat, nedostaneme se na školu, kam chceme“* (zkoumaný pojem Vzdělávání).

*„Počítač pro mě není důležitý. Jako musím na něm dělat úkoly nebo hledat věci do školy, ale radši dělám něco jiného. Mobil je důležitější, na tom si píšu s kamarády“* (zkoumaný pojem Počítač).

*„Co bych k tomu řekl (zkoumaný pojem Kultura). Jako něčemu z toho rozumím, třeba filmy a tak, ale nechápu, proč se někdo chodí dívat na obrazy. Kultura je někde uprostřed, něco z toho je důležité a něco ne.“*

- **porozumění a pochopení spojené se zkoumaným pojmem.** Vzdálenost nebo blízkost u některých pojmů odkazovala na respondentovu míru porozumění a pochopení zkoumanému pojmu.

*„Technice já vůbec nerozumím, to je úplně mimo mě. To dám tam někam dozadu radši“* (píše pojem do horní části podnětového materiálu, zkoumaný pojem Technika).

*„Matematika je strašně super, když jí rozumím. Ted' bereme hlavně geometrii, a to je v pohodě, to chápu (píše zkoumaný pojem Matematika do první třetiny obrázku).*

*„Chápu to tak, že povinnosti se prostě musí plnit. Když mi něco doma řeknou, musí se to prostě udělat, že...“* (zkoumaný pojem Povinnost).

- **množství informací, které respondent o zkoumaném pojmu má.** V některých případech byla výpověď o vzdálenosti nebo blízkosti ovlivněna množstvím informací, které respondent o zkoumaném pojmu měl, nebo si byl schopen vybavit.

*„Já o kultuře vůbec nic nevím, prostě asi nějaké knížky nebo divadlo, ale pro mě to nic neznamená“* (zkoumaný pojem Kultura).

*„Vědu jsem dal hodně dopředu, je důležitá a hodně o ní vím. Doma se pořád díváme na dokumenty a vědecké pořady (zkoumaný pojem Věda).“*

*„Já vůbec ve fyzice nedávám pozor, moc netuším, co se tam bere“* (zkoumaný pojem Fyzika).



- **konkrétní nebo abstraktní mentální reprezentace zkoumaného pojmu.** Vymežit tuto kategorii je obtížné, protože rozměr abstraktnost-konkrétnost reprezentace byl verbalizován (resp. vědomě reflektován) pouze v ojedinělých případech. Tuto hlavní kategorii vztahujeme k centrální kategorii „racionalita“, přestože spíše odpovídá subjektivnímu kognitivnímu uchopení mentální reprezentace. V širším významu bychom způsob interpretace mentální reprezentace pojmu mohli chápat jako metainformaci o způsobu popisu zkoumaného pojmu respondentem.

*„Život je asi všechno kolem nás, prostě existence, nevím, co bych k tomu řekl“ (zkoumaný pojem Život).*

*„Hra, to je jasné, to jsou deskové hry, stolní hry jako Carcassonne, fotbal a další“ (uvedení konkrétních příkladů namísto uchopení pojmu Hra jako abstraktní kategorie).*

*„Věda. To jsou asi nějaké pokusy nebo tak něco. Já si pod tím neumím nic představit, prostě zkoumání věcí a vývoj lidstva“ (zkoumaný pojem Věda).*
- **temporální asociace.** Centrální kategorii „racionalita“ interpretujeme jako nadřazenou hlavní kategorii temporálních asociací, která se vztahuje k vyjádření o časové perspektivě u zkoumaného pojmu. Psychologická blízkost nebo vzdálenost je zde chápána v přeneseném smyslu jako temporální dimenze.

*„Prázdniny jsou pro mě ještě hodně daleko. Já teda jako prázdniny chápu hlavně ty letní a ty budou až za nějakých sedm měsíců. Proto jsou až tam vzadu“ (zkoumaný pojem Prázdniny).*

*„Budoucnost je pro mě něco blízkého. Myslím tím, že je to třeba to, co bude i za minutu. Ale spíš teď myslím jako budoucnost přijímací zkoušky, ty budeme mít na jaře a už teď se na ně vlastně chystáme“ (zkoumaný pojem Budoucnost).*
- **užitečnost a použitelnost.** Výpovědi v této centrální kategorii interpretujeme jako metaforu blízkosti a vzdálenosti ve vztahu k vnímané užitečnosti nebo použitelnosti zkoumaného pojmu. Některá vyjádření respondentů odrážela vnímání vzdálených pojmů jako méně použitelných.

*„Fyzika je pro mě hodně vzdálená. Jako jiné předměty, třeba angličtina, ty se dají, protože je potřebuješ třeba na internetu. Ale fyziku prostě nepoužiju nikdy“ (zkoumaný pojem Fyzika).*

„Šutry... v přírodopise teď bereme šutry. Je to děsná nuda, ale hlavně k čemu to je?“ (Zkoumaný pojem Přírodopis).

## **Asociace spojené s činností nebo chováním ve vztahu ke zkoumanému pojmu**

Centrální kategorii pojmenováváme „jednání a chování“ a vztahuje se k vyjádřením respondentů o aktivitách, činnostech nebo jednání ve vztahu ke zkoumaným pojmům. Asociace, které respondenti uváděli, odkazovaly na vnímání blízkosti a vzdálenosti jako metafory četnosti, obtížnosti a dalších charakteristik jednání a chování, z čehož usuzujeme na podobnost s behaviorální složkou postoje. Hlavní kategorie vztahující se k centrální kategorii „chování“ interpretujeme následovně:

- **četnost jednání ve vztahu ke zkoumanému pojmu.** Výpovědi, spadající do této hlavní kategorie, bylo možné interpretovat jako obsahující metaforu blízkosti nebo vzdálenosti ve vztahu k četnosti jednání respondenta u zkoumaného pojmu.  
*„Úkoly do školy dělám každý den, je to prostě denní chleba. Když přijdu domů, musím je udělat nebo na to zapomenout“* (zkoumaný pojem Úkoly).  
*„Do školy musím chodit každý den, proto je to blízko“* (zkoumaný pojem Škola).  
*„Na počítači a mobilu jsem prostě každý den, několik hodin, je mi to hodně blízké“* (zkoumaný pojem Počítač).
- **Vnímaná obtížnost nebo snadnost ve vztahu ke zkoumanému pojmu.** Některé výpovědi bylo možné interpretovat jako metaforu blízkosti nebo vzdálenosti a obtížnosti. Asociace obtížnosti nebo nesnadnosti ve vztahu ke zkoumanému pojmu odpovídaly větší psychologické vzdálenosti.  
*„Úkoly do němčiny se mi dělají hrozně špatně, plete se mi to s angličtinou“* (zkoumaný pojem Cizí jazyk 2).  
*„Rovnice, to mi jde samo. Prostě když tomu rozumím, tak je to fakt lehké“* (zkoumaný pojem Rovnice).
- **Snaha a úsilí ve vztahu ke zkoumanému pojmu.** Kategorie výpovědí respondentů, u kterých metafora blízkosti nebo vzdálenosti představovala snahu či úsilí vyvíjené ve vztahu ke zkoumanému pojmu.

*„Hodně s tím bojuju, snažím se chápat ta pravidla a všechno kolem. Kdybych se do toho předmětu neučil, tak budu mít čtyřky nebo pětky. Jde to hodně ztuhá“ (zkoumaný pojem Český jazyk).*

*„Je to těžký, do školy člověk musí pracovat a snažit se. Je to vlastně něco jako práce pro dospělé. Dávám to blízko, i když mě to vlastně tak moc nebaví, ale musím to dělat a je to docela těžký“ (zkoumaný pojem škola).*

#### 5.4.2. Struktura výpovědí

Výpovědi respondentů byly ovlivněny stylem dotazování výzkumníka, množstvím a kvalitou asociací respondentů, osobnostními proměnnými obou účastníků interview a mnoha dalšími proměnnými. Výzkumník se v průběhu rozhovoru doptával na podrobnosti a zpřesňoval výpovědi respondentů, přesto se výpovědi o zkoumaných pojmech interindividuálně značně lišily, především v rozsahu a struktuře.

Dotaz na blízkost nebo vzdálenost byl pro respondenty univerzálně srozumitelným požadavkem, který vždy interpretovali dle povahy zkoumaných pojmů, resp. charakteristik subjektivních mentálních reprezentací těchto pojmů. Z výzkumného souboru nebyli vyřazeni žádní respondenti/ky z důvodu nepochopení nebo špatné interpretace zadání.

Struktura výpovědí se u jednotlivých respondentů značně lišila. V části výpovědí bylo možno identifikovat více nalezených centrálních kategorií. Některé výpovědi byly stručné a bylo možno určit jen jednu centrální kategorii, popř. dílčí významové jednotky, které na konkrétní centrální kategorii odkazovaly. Pro potřeby druhé studie bylo nutné vypracovat systém kódů, které umožnily analýzu celého souboru nezávislými hodnotiteli.

Na základě analýzy celého výzkumného souboru jsme identifikovali následující typy výpovědí, ze kterých odvozujeme příslušné kódy:

##### **Nepoužitelná výpověď (zkratka NEG)**

Výpověď respondenta, který se ke zkoumanému pojmu nechtěl vyjadřovat nebo jehož odpověď neumožňovala další zpracování prostřednictvím kódů. Zpravidla se jednalo o velmi stručné výpovědi, popř. vysvětlení, proč respondent nechce o daném pojmu hovořit. Pojmy, které byly ve druhé studii hodnoceny kódem NEG, byly z dalšího zpracovávání vynechány.

*„Já nevím, co bych vám k tomu řekl. Prostě nevím“* (zkoumaný pojem Škola).

*„My jsme rovnice ještě nebrali, nemůžu k nim nic říct“* (zkoumaný pojem Rovnice).

### **Stručná výpověď**

Stručné výpovědi obsahovaly významové jednotky odkazující pouze na jednu centrální kategorii (racionalitu, emocionalitu nebo jednání / chování). Jednalo se zpravidla o kratší výpovědi, ve kterých blízkost a vzdálenost souvisely s jedinou asociací. Stručné výpovědi jsme v dalších fázích zpracování dat neoznačovali zkratkou (povaha byla patrná ze způsobu zakódování výpovědi hodnotiteli, viz druhá studie).

*„Počítač jsem napsal daleko ode mě, protože mě prostě nebaví“* (zkoumaný pojem Počítač, centrální kategorie emocionalita).

*„Školu mám blízko, protože jsem v ní každý den“* (zkoumaný pojem Škola, centrální kategorie chování a jednání).

### **Komplexní výpověď**

Komplexní výpovědi obsahovaly několik asociací spojených s blízkostí a vzdáleností, ve kterých bylo možno identifikovat více centrálních kategorií. Komplexní výpovědi byly obsahově rozsáhlejší než stručné výpovědi, nebyly pro potřeby následujících fází zpracování dat označovány vlastní zkratkou ze stejného důvodu jako u výpovědi stručné.

*„Matematika je důležitý předmět, protože se z něj dělají přijímací zkoušky na školu, kam chci. Většinou mě ten předmět i baví, hlavně když tomu rozumím“* (zkoumaný pojem Matematika, centrální kategorie racionalita a emocionalita).

*„Většinou je to namáhavé, ale nemusí se tam přemýšlet, žádné úkoly, proto to vnímám spíše pozitivně, dobrý pocit, je to spíš blíž“* (zkoumaný pojem Tělocvik, centrální kategorie chování a jednání, emocionalita).

### **Ambivalentní výpověď (zkratka AMB)**

Některé výpovědi obsahovaly zároveň asociace blízkosti i vzdálenosti, které se společně podílely na umístění pojmu respondentem v grafickém podnětovém materiálu na určitém místě. Respondenti se v rámci vyjádření o zkoumaných pojmech vyjadřovali pozitivně i negativně. Stručné a komplexní výpovědi byly interpretovány jako pouze negativní nebo pozitivní. Ambivalentní výpovědi nesly protichůdný

pozitivní a negativní náboj směrem ke zkoumanému pojmu, asociovaný s blízkostí i vzdáleností.

*„Škola mě přijde fakt důležitá, aby z nás něco bylo. Jo, napsal jsem jí dál, protože mě to tam fakt nebaví“* (zkoumaný pojem Škola, centrální kategorie racionalita a emocionalita).

*„Fyzika je někdy zajímavá, hlavně když děláme pokusy. Ted' učitel s náma bere elektrinu a je to zajímavý. Ale strašně mě nebaví se do toho učit doma, protože tam je hodně vzorců a výpočtů“* (zkoumaný pojem Fyzika, centrální kategorie racionalita, emocionalita a chování, jednání).

### 5.4.3. Pozitivní a negativní výpovědi

Pro potřeby druhé studie, založené na statistickém srovnání kódovaných výpovědí a skóru vzdálenosti u pojmů, bylo potřeba stanovit, jakým způsobem budou výpovědi respondentů kódovány. Na základě deskriptivní analýzy výpovědí byly stanoveny tři centrální kategorie (emocionalita, racionalita a chování / jednání). Výpovědi, u kterých bylo možné určit jednu nebo více centrálních kategorií a zároveň nesoucí pozitivně – negativní informace o zkoumaném pojmu, byly dále zpracovávány více nezávislými hodnotiteli.

Pro potřeby kódování byla zvolena pořadová škála, nabývající hodnot od 1 do 5. Vzhledem ke kvalitativní povaze hodnocení výpovědí nebylo možné použít intervalovou stupnici (z povahy hodnocených dat není možné definovat standardní jednotku měření a zajistit stejně velké intervaly mezi hodnotami) (Ferjenčík, 2000). Pravidla pro přiřazení jednotlivých hodnot byla definována následovně:

#### **Výrazně pozitivní výpověď (1)**

Hodnotou 1 byly označovány ty výpovědi, nebo jejich části, které nesly výrazně pozitivní hodnocení zkoumaného pojmu. Kritériem pro přiřazení této hodnoty byla přítomnost adjektiv ve tvaru superlativů v pozitivním vyznění (nejlepší, nejoblíbenější), popř. celkové vyznění výpovědi velmi pozitivním způsobem.

*„Tělocvik je prostě můj nejoblíbenější předmět“* (zkoumaný pojem Tělocvik).

*„Doma se cítím prostě nejlépe, jsou tam lidi, které mám prostě nejradši na světě“* (zkoumaný pojem Domov).

## **Pozitivní výpověď (2)**

Hodnotou 2 byly označovány ty výpovědi, nebo jejich části, které nesly informaci o pozitivním hodnocení zkoumaného pojmu. Kritériem pro přiřazené této hodnoty byla přítomnost pozitivně formulovaných adjektiv přiřazených zkoumanému pojmu, popř. celkové pozitivní vyznění výpovědi. Negativním kritériem pro přiřazení hodnoty 2 byla přítomnost superlativů nebo slovních obrátů vyjadřujících nejvyšší míru vlastnosti.

*„Jo, informační techniku mám rád, je to dobrý předmět. Celkem mě to baví“* (zkoumaný pojem Informatika).

*„Rovnice mám spíš ráda, je to takové lehčí učivo“* (zkoumaný pojem Rovnice).

## **Neutrální výpověď (3)**

Kritériem pro označení výpovědi jako neutrální (hodnota 3), bylo přítomnost hodnocení, ale bez výrazného pozitivního nebo negativního vyznění. Negativní kritéria pro kódování výpovědi jako neutrální, byla přítomnost pozitivního nebo negativního hodnocení, popř. absence hodnotící informace ve výpovědi (viz. dále).

*„Jako jo, ten předmět je takový normální. Nemůžu říct, že bych se na něj těšila, ale na druhou stranu to není těžké. Učitelka je v pohodě“* (zkoumaný pojem Český jazyk).

*„Moc nevím, co bych k tomu řekl, nemám k tomu žádný vztah, dávám to doprostřed, je to asi důležité, ale ne pro mě osobně“* (zkoumaný pojem Věda).

## **Negativní výpověď (4)**

Jako negativní (hodnota 4) byly označovány ty výpovědi, které nesly negativně zabarvené hodnocení zkoumaného pojmu. Kritériem pro přiřazené této hodnoty byla přítomnost negativně formulovaných adjektiv přiřazených zkoumanému pojmu, popř. celkové negativní vyznění výpovědi. Negativním kritériem pro přiřazení hodnoty 4 byla přítomnost superlativů nebo slovních obrátů vyjadřujících nejvyšší míru vlastnosti.

*„Úkoly prostě nemám ráda. Bylo by dobré, kdybychom žádné nedostávali a všechno prostě zvládli ve škole“* (zkoumaný pojem Úkoly).

*„Rovnice jsem dal dál, protože mi prostě nejdu. Nemůžu to pochopit“* (zkoumaný pojem Rovnice).

## **Výrazně negativní výpověď (5)**

Hodnotou 5 byly označovány výpovědi, nebo jejich části, které nesly výrazně negativní hodnocení zkoumaného pojmu. Kritériem pro přiřazené této hodnoty byla přítomnost adjektiv ve tvaru superlativů v negativním vyznění (nejhorší, nejnudnější), popř. celkové vyznění výpovědi velmi negativním způsobem.

*„Nesnáším matiku. Je to úplně nejdál, kdybych mohl, posunul bych ji úplně za ten papír. Je to ten nejhorší předmět“* (zkoumaný pojem Matematika).

*„Totálně neoblíbená jako. Nechci tady chodit, ale prostě musím no“* (zkoumaný pojem Škola).

## **Výpověď neobsahující hodnocení zkoumaného pojmu (0)**

Některé výpovědi neobsahovaly informace, které by bylo možné hodnotit jako pozitivní nebo negativní. Jednalo se o výpovědi nepoužitelné (NEG), popř. formulované takovým způsobem, který neumožňoval přiřadit hodnotu na pořadové škále. V takovém případě byla výpovědi přiřazena hodnota 0, následně byla tato vynechána z dalšího statistického zpracování. Podíl výpovědí neobsahujících hodnocení byl v celkovém souboru zanedbatelný.

## **5.5. Zodpovězení výzkumných otázek**

Na základě výše uvedených výsledků odpovídáme na stanovené výzkumné otázky následovně:

### **1. Je pro respondenty dotaz na psychologickou vzdálenost univerzálně srozumitelným požadavkem?**

Výzkumný soubor tvořilo celkem 102 respondentů, kteří se v rámci polostrukturovaného rozhovoru nad grafickým materiálem postupně vyjadřovali ke zkoumaným pojmům. Zadáním, které plnili, bylo umístit pojem do obrázku podle vlastního pocitu blízkosti nebo vzdálenosti, který v nich daný pojem vyvolává.

Z obsahu výpovědí bylo možno stanovit hlavní a centrální kategorie, které vykazovaly značné podobnosti, napříč zkoumaným vzorkem a záhy došlo k teoretickému nasycení dat. Žádný z respondentů nebyl ze zkoumaného souboru vyloučen z důvodu nepochopení nebo špatné interpretace zadání.

**Na základě výše uvedených skutečností odpovídáme na výzkumnou otázku č. 1 následovně: dotaz na psychologickou vzdálenost (u zkoumaných pojmů jakožto**

nepřímých skutečností) je napříč výzkumným souborem univerzálně srozumitelným požadavkem, který vedl k získávání dále zpracovatelných výzkumných dat.

## 2. Jaké asociace u zkoumaných pojmů v respondentech vyvolává představa blízkosti nebo vzdálenosti?

Asociace, které ve vztahu ke zkoumanému pojmu vyvolává představa blízkosti nebo vzdálenosti, byly zkoumány prostřednictvím deskriptivní analýzy kvalitativních dat. Na základě trojstupňové analýzy, inspirované metodou zakotvené teorie jsme identifikovali tři centrální kategorie.

- **Centrální kategorie emocionalita** se vztahuje k výpovědím nebo částem výpovědí, které obsahují emocionálně zabarvené informace ve vztahu ke zkoumaným pojmům. Hlavní kategorie, které interpretujeme jako podřízené centrální kategorii emocionalita jsou následující:
  - respondentem **přímo pojmenovaný pocit nebo emoce**, která se váže ke zkoumanému pojmu
  - **oblíbenost nebo neoblíbenost** zkoumaného pojmu
  - **zábavnost nebo nuda** spojená se zkoumaným pojmem
  - **mezilidské vztahy**
- **Centrální kategorie racionalita** se vztahuje k výpovědím nebo částem výpovědí, u kterých blízkost nebo vzdálenost podnítila racionální hodnocení zkoumaného pojmu. Hlavní kategorie, které interpretujeme jako podřízené centrální kategorii racionalita jsou následující:
  - **důležitost a význam** zkoumaného pojmu
  - **porozumění a pochopení** spojené se zkoumaným pojmem
  - **množství informací**, které respondent o zkoumaném pojmu má
  - **konkrétní nebo abstraktní mentální reprezentace** zkoumaného pojmu
  - **temporální asociace** spojené se zkoumaným pojmem
  - **užitečnost a použitelnost** spojovaná se zkoumaným pojmem
- **Centrální kategorie jednání a chování** se vztahuje k výpovědím nebo částem výpovědí, u kterých blízkost nebo vzdálenost asociovala představy aktivit, činností, jednání nebo chování ve vztahu ke zkoumanému pojmu. Hlavní



kategorie, které interpretujeme jako podřízené centrální kategorii jednání a chování jsou následující:

- **Četnost jednání** ve vztahu ke zkoumanému pojmu
- **Vnímaná obtížnost nebo snadnost** asociovaná zkoumaným pojmem
- **Snaha a úsilí** ve vztahu ke zkoumanému pojmu

### **3. Jsou výpovědi respondentů o zkoumaných pojmech hodnotitelné pro následné srovnání se skóry vzdálenosti z grafického podnětového materiálu?**

Na základě kvalitativní deskriptivní analýzy dat celého výběrového souboru hodnotíme výpovědi respondentů o zkoumaných pojmech jako dále zpracovatelné pro statistické srovnání se skóry vzdálenosti. Pro potřeby druhé studie byl na základě analýzy dat vypracován systém kódů, prostřednictvím kterého mohou nezávislí hodnotitelé přiřazovat jednotlivým výpovědím číselné kódy. Systém kódování je shrnutý v metodologické poznámce ke druhé studii.

## 6. Druhá studie

Druhá studie navazuje na výsledky první studie a dále zkoumá vztah psychologické vzdálenosti, vyjádřené prostřednictvím grafického podnětového materiálu, a výpovědí respondentů o zkoumaném pojmu. Pro potřeby druhé studie byla využita kombinace kvalitativní a kvantitativní metodologie. Vzhledem k explorační povaze celé práce jsme se rozhodli pro plnění cílů studie prostřednictvím zodpovídání výzkumných otázek.

Hlavním cílem druhé studie je empiricky ověřit, zda existuje souvislost mezi obsahem výpovědi respondenta o postojovém objektu (zastoupeném zkoumaným pojmem) a skórem vzdálenosti, získaným vyvíjenou metodou.

Vedlejším cílem je ověření fungování metody projekce psychologické vzdálenosti do podnětového materiálu a získání podnětů pro další vývoj, následnou standardizaci a validizaci metody.

### 6.1. Výzkumné otázky druhé studie

Hlavní cíl druhé výzkumné studie je plněn prostřednictvím zodpovídání výzkumných otázek:

Výzkumná otázka 1: ***Existuje signifikantní pozitivní korelace mezi skórem psychologické vzdálenosti a numerickými hodnotami kódů výpovědí respondentů u zkoumaných pojmů?***

Výzkumná otázka 2: ***Existují přímo úměrné vztahy mezi skóry psychologické vzdálenosti u přírodovědných předmětů (Matematika, Fyzika, Přírodopis)?***

Výzkumná otázka 3: ***Existují přímo úměrné vztahy mezi skóry psychologické vzdálenosti u jazykových předmětů (Český jazyk, Cizí jazyk 1 a Cizí jazyk 2)?***

Zodpovězení výzkumné otázky 1 představuje ústřední bod celého výzkumného projektu. Existenci pozitivní korelace mezi skórem vzdálenosti a charakteristikami výpovědi o zkoumaných pojmech je možné interpretovat jako významný ukazatel na oprávněnost chápání psychologické vzdálenosti jakožto ukazatele složek postojů. Zodpovězení výzkumných otázek 2 a 3 pak vnímáme jako důležité indicie pro ukazatele vnitřní validity nástroje zjišťování psychologické vzdálenosti.

## 6.2. Výzkumný soubor

Základní a výběrový soubor jsou totožné s první studií. Soubor dat, představovaný přepsanými rozhovory s respondenty (n=102) a skóry vzdáleností u zkoumaných pojmů byly pro obě studie totožné. Druhá studie se liší v metodologii zpracování dat.

## 6.3. Metoda zpracování dat

Zpracování dat proběhlo ve dvou fázích. První fáze sestávala z kódování přepisů rozhovorů třemi až pěti nezávislymi hodnotiteli, prostřednictvím systému kódů, vycházejícím z výsledků první studie. Vzhledem ke kvalitativnímu charakteru dat bylo zapotřebí zvýšit vnitřní validitu studie prostřednictvím využití více hodnotitelů. Každý hodnotitel obdržel soubor dat v podobě tabulky s výpověďmi respondentů. Úkolem bylo přiřadit výpovědím respondentů číselné kódy podle předem daného klíče. Jako hodnotitelé byli zvoleni studenti psychologie z Ostravské Univerzity v prvním až třetím ročníku bakalářského stupně studia. Každý hodnotitel byl důkladně individuálně proškolen v systému hodnocení výpovědí a byl mu poskytnut manuál skórování, který celý proces hodnocení standardizoval.

Z důvodu zabránění zkreslení interpretace výpovědí povědomím o umístění pojmu do podnětového materiálu nebyl žádný hodnotitel seznámen se skóry vzdálenosti u hodnocených pojmů.

### 6.3.1. Kódování výpovědí

Ke kódování výpovědí byl použit systém vycházející z výsledků první studie. Hlavní kódy byly zvoleny na základě nalezených centrálních kategorií výpovědí. Doplňující kódy vychází z deskriptivní analýzy struktury výpovědí.

Hlavním kódům byly dále přiřazovány numerické hodnoty na pořadové škále, odrážející pozitivně – negativní povahu výpovědí.

Doplňujícím kódům (AMB, NEG) byly přiřazovány pouze binární hodnoty, které označovaly přítomnost nebo nepřítomnost kódu.

Každému hlavnímu kódu mohla být přiřazena hodnota 0 (nepřítomnost kódu), 1 (výrazně pozitivní výpověď), 2 (pozitivní výpověď), 3 (neutrální výpověď), 4 (negativní výpověď) a 5 (výrazně negativní výpověď). Doplňující kódy mohly nabývat hodnot 0 (nepřítomnost kódu) a 6 (přítomnost kódu). V binárním kódu se zpravidla

používá označování 0–1 pro hodnoty, kterých může kód nabývat. V případě doplňujících kódů byla místo označení 1 zvolena číslice 6 z důvodu možného zmatení hodnoty 1 s hodnotami hlavních kódů.

Výsledná hodnota hlavních kódů, která byla dále statisticky zpracovávána pro každou hodnocenou složku výpovědi, byla vypočítaná jako modus posouzených hodnot třemi, čtyřmi nebo pěti hodnotiteli.

Hodnoty doplňujících kódů sloužily k orientaci ve zpracovávaných datech. Kód AMB nebyl do statistické analýzy zahrnut, kód NEG výpověď o pojmu z dalšího zpracování vyřazoval.

Tab. 3. Systém kódů pro hodnocení výpovědí

<b>Hlavní kódy</b>		
<b>Zkratka kódu</b>	<b>Popis kódu</b>	<b>Příklad výpovědi</b>
RAC	Racionální charakter výpovědi, odpovídající centrální kategorii „racionalita“.	<i>„V matematice nerozumím úplně všemu, pro běžný život mi nepřijde příliš důležitá, jsou mnohem důležitější předměty.“</i>
BEH	Výpověď obsahující odkazy na chování nebo jednání respondenta ve vztahu ke zkoumanému pojmu. Odpovídá centrální kategorii „jednání a chování“.	<i>„Do fyziky se celkem hodně učím, doma to s tátou procvičujeme, když mi to nejde. Taky ve škole děláme různé pokusy, třeba minulý týden s hořením vodíku.“</i>
EMO	Respondentova výpověď obsahuje emocionální složku, odpovídající centrální kategorii „emocionalita“.	<i>„Mám strašně ráda tělocvik.“ „Nesnáším informatiku, protože je to hrozná nuda.“ „Nebaví mě počítat ty příklady.“</i>
<b>Doplňující kódy</b>		
AMB	Ambivalentní výpověď, obsahující více hlavních kódů s rozdílným pozitivně – negativním vyzněním.	<i>„Mám rád Český jazyk, ale vůbec se mě to něj nechce učit.“ „Nerozumím tomu, proč se musíme učit IVT, když už to všechno umíme, je to zbytečný. Ale ten předmět mě samozřejmě baví.“</i>
NEG	Nepoužitelná výpověď, která není pro další statistické zpracování dat použitelná.	<i>„My jsme rovnice ještě nebrali, nemůžu k nim nic říct.“ „Já o tom nechci mluvit, prostě jsem to nakreslil, kam jsem to nakreslil.“</i>

## Příklad kódování výpovědí

Řádek tabulky pro kódování výpovědí vždy obsahoval výpovědi od jednoho respondenta. Sloupce tvořily výpovědi k jednotlivým pojmům a prostor pro zaznamenání numerických hodnot ke kódům.

Výpověď respondenta	RAC	BEH	EMO	AMB	NEG
<i>„Matematika mi jde, ale moc mě nebaví. Znamky mám jedničky, dvojky. Třeba teď, co probíráme, lomené výrazy a podobné věci, mě vůbec nebaví. Jakože mi to jde, proto je to blíž. Ale kdybychom brali něco jiného, tak mě to asi bude bavit víc.“</i>	0	2	4	6	0
<i>„Angličtina je hodně ve světě, je moc důležitá abychom se domluvili když pojedeme do nějakých cizích zemí. Mám k ní blíž než k ruštině. Baví mě, ale někdy mi to nejde, ale chci se to naučit, abych potom mohla cestovat. Celkem mi výuka vyhovuje, někdy sice musím bráchu doma poprosit, aby mi to dovysvětlil, ale jinak je to celkem v pohodě.“</i>	1	2	2	0	0
<i>„No, školu mám celkem rád, protože mám tu učitele, které mám rád a můžu se bavit s kamarády a baví mě tu některé předměty.“</i>	0	0	2	0	0

Tab. 4. Příklad kódování dat

## 6.4. Výsledky

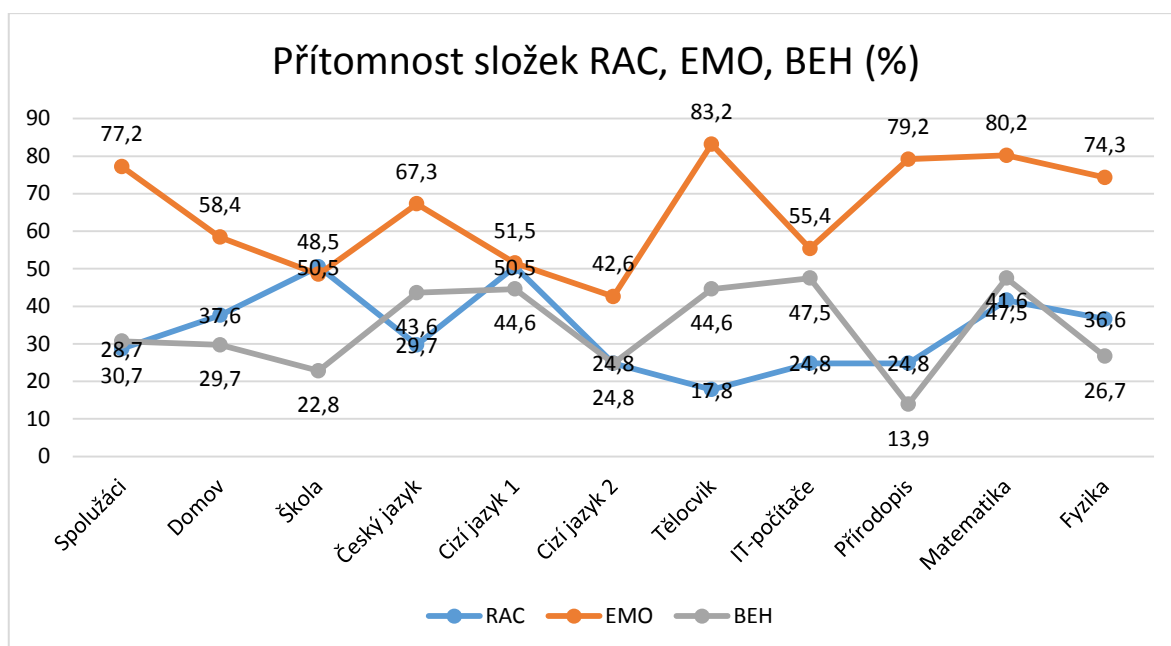
Výsledky prezentujeme ve dvou oddělených podkapitolách. První část zahrnuje deskriptivní charakteristiky získaných dat. Ve druhé části prezentujeme korelační matice mezi skóry vzdáleností (SV) jednotlivých pojmů, charakteristikami výpovědí respondentů a inter korelace mezi SV vybraných pojmů navzájem.

### 6.4.1. Deskriptivní charakteristiky výpovědí v rámci jednotlivých složek (RAC, BEH, EMO) na úrovni pozitivita – negativita u hlavních pojmů

V grafu č. 1. jsou zobrazeny relativní četnosti (%) výskytu jednotlivých kódů, označujících typy výpovědí respondentů k hlavním zkoumaným pojmům. Složka jednání a chování (BEH) se nejčastěji (47,5%) vyskytla u pojmů „Matematika“ a „IT-počítače“, v méně, ale stále ve více jako 40% případech se BEH složka objevila u pojmů: „Tělocvik“, „Český jazyk“ a „Cizí jazyk 1“. U pojmu „Spolužáci“ byla četnost výskytu BEH v 30,7%, a podobně „Domov“ 29,7%; u pojmů „Cizí jazyk 2“, „Škola“ a „Fyzika“ se kód jednání a chování vyskytl ve více jako 20%. Nejméně se BEH složka objevovala ve výpovědích ke zkoumanému pojmu „Přírodopis“ (13,9%).

Emocionální složka (EMO) výpovědí měla více než 80% výskyt u pojmů „Tělocvik“, „Matematika“, deskriptivně méně, ale s nevýrazným odstupem následuje „Přírodopis“ (79,2%), v intervalu 70 – 79% se EMO složka vyskytuje u pojmů „Fyzika“ a „Spolužáci“, mezi 60-70% dosahovala EMO jen u pojmu „Český jazyk“ a mezi 50-60% u „Domov“, „IT-počítače“ a „Cizí jazyk 1“. 48,5, % výskyt EMO nacházíme u pojmu „Škola“, nejnižší výskyt (42,6%) AFF evidujeme u pojmu „Cizí jazyk 2“.

Racionální složka (RAC) se vyskytla v kvalitativních výpovědích nejvíce v 50,5% shodně u pojmů „Cizí jazyk 1“ a „Škola“, následuje 41,6% u „Matematika“, 37,6% RAC u pojmů „Domov“ a 36,6% u „Fyzika“, ve více než 1/5 (20%) výpovědí se RAC vyskytla také u zkoumaných pojmů „Přírodopis“ a „Český jazyk“, „Cizí jazyk 2“, „IT-počítače“ a u pojmu „Spolužáci“. Méně jak 20 % výskytu má RAC u předmětu „Tělocvik“ (17,8%).



*Graf 1. Relativní četnosti výskytu složek výpovědí (RAC, EMO, BEH) v kvalitativních výpovědích k jednotlivým pojmům*

V grafu č. 2. uvádíme výskyt jednotlivých hodnocení v dimenzi pozitivita – negativita ke třem složkám výpovědí, do kterých byly zakódovány kvalitativní výpovědi k pojmům přímo nesouvisejícím s výukou jednotlivých předmětů (ne-předmětové pojmy).

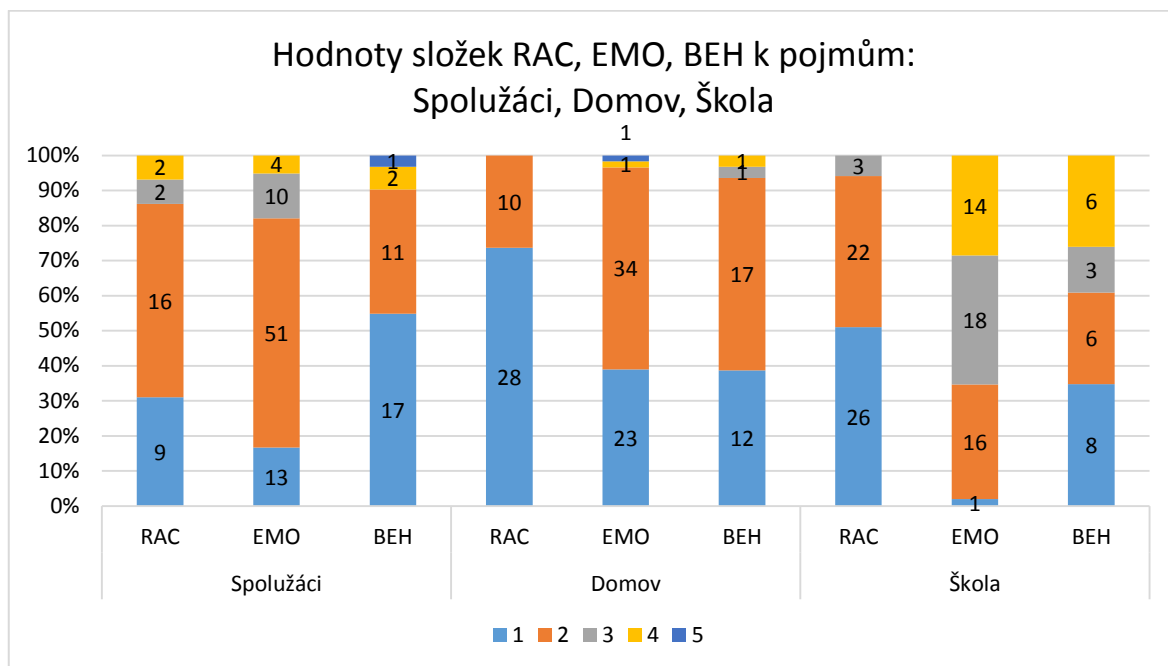
U pojmu „Domov“ evidujeme v RAC výlučně kladná vyjádření ( $V \leq 2$ ). Téměř výlučně (více než 90%) kladné jsou hodnocení v rámci složek EMO a BEH, s výjimkou v dvou případech, kde se objevila záporná výpověď ( $V \geq 4$ ) v obou složkách.

U pojmu „Škola“ nacházíme v EMO a BEH ve než ¼ případů, kde se tyto složky objevily, spíše negativně laděné výpovědi ( $V = 4$ ), v EMO má přibližně 1/3 přidělenou hodnotu 3 a 1/3 reprezentuje kladné vyjádření ( $V \leq 2$ ), v BEH evidujeme téměř kladné hodnoty ve více než polovině případů. Je patrný výrazný rozdíl mezi uvedenými složkami a RAC, kde více než 90% výpovědí bylo pozitivních ( $V \leq 2$ ) a 3 výpovědi měly neutrální náboj ( $V = 3$ ) (ani v jedné složce při pojmu „Škola“ neevidujeme hodnotu 5, tedy výrazně negativní vnímání).

U pojmu „Spolužáci“ je evidentní převládající výskyt téměř kladných hodnocení (více než 80%) ve všech složkách. V RAC a AFF složce se nevyskytují výpovědi s hodnotou 5, v BEH složce je 10% ( $N = 3$ ) výskyt negativně laděných vyjádření ( $V \geq 4$ ).



Nejpočetnější zastoupenou složkou je AFF, kde evidujeme také 12,8% neutrálních výpovědí (V = 3).



*Graf 2. Četnosti hodnot zakódovaných výpovědí ke třem složkám (RAC, EMO, BEH) výpovědí k pojmům Spolužáci, Domov, Škola*

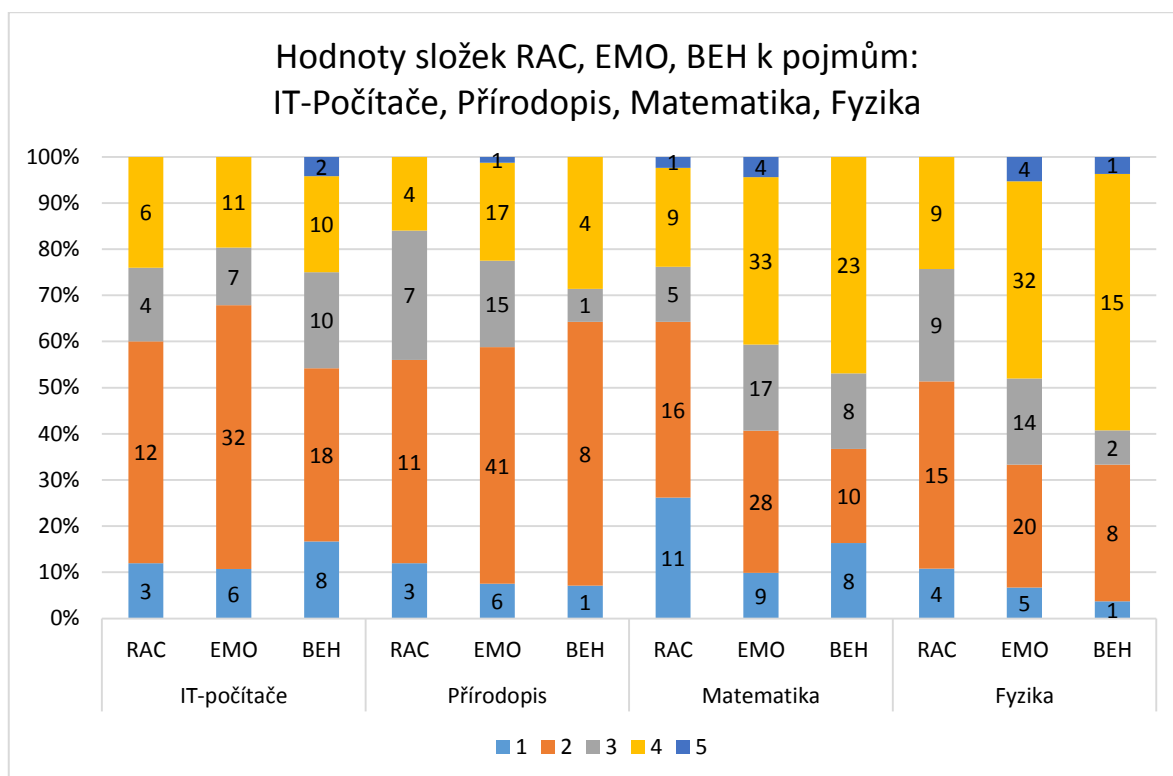
V grafu č. 3. jsou zobrazeny hodnoty složek vyjádření na pětibodové škále k přírodovědným předmětům. U zkoumaného pojmu „IT-počítače“ se v RAC vyskytla téměř ¼ (24%) negativně laděných výpovědí (V = 4) avšak v 60% pozitivně laděných (V ≤ 2). V EMO taktéž převládají hodnoty 1 a 2 (67,9%) nad negativními (20%), v BEH evidujeme více než 50% kladných a ¼ negativních vyjádření, 20,8% výpovědí bylo posouzených jako neutrální (V = 3).

U pojmu „Přírodopis“ můžeme interpretovat deskriptivně podobné rozložení pozitivních výpovědí v EMO a KOG složkách, a to ve více než ½ případů. Zdůrazníme, že v RAC složce se vyskytuje také 28% neutrálních výpovědí, 16% připadá negativním vyjádřením (V = 4); v EMO evidujeme negativní hodnocení v 23% (V ≥ 4). Výskyt BEH složky je tu sám osobě nízký (N = 14), avšak převládají (64%) pozitivní vyjádření (V ≤ 2).

U vyjádření k „Matematice“ nacházíme v RAC složce pozitivně laděné výpovědi ve více než 60% (negativní v 23%), avšak v EMO a BEH složkách evidujeme ve více než 40% případů negativní hodnoty (V ≥ 4), přičemž v porovnání s negativními hodnotami je v

AFF vyrovnané zastoupení pozitivních hodnot (40%) v BEH je pozitivních hodnot ( $V \leq 2$ ) o něco méně (36,7%).

U vyjádření k předmětu „Fyzika“ evidujeme nejvíce negativně laděných výpovědí ( $V \geq 4$ ) celkem v BEH složce (59,3%, pozitivně laděné v 33,3%); v EMO je negativně laděných téměř polovina výpovědí (48%), ale pozitivních ( $V \leq 2$ ) je třetina; v KOG složce evidujeme pozitivní hodnoty k negativním hodnotám ( $V \geq 4$ ) orientačně v poměru 2:1, ostatní výpovědi (24%) mají neutrální hodnotu 3.



*Graf 3. Četnosti hodnot zakódovaných výpovědí ke třem složkám (RAC, EMO, BEH) výpovědí k pojmům IT-počítače, Přírodopis, Matematika, Fyzika*

V grafu č. 4. můžeme vidět četnosti hodnot složek výpovědí k jazykovým předmětům a tělocviku.

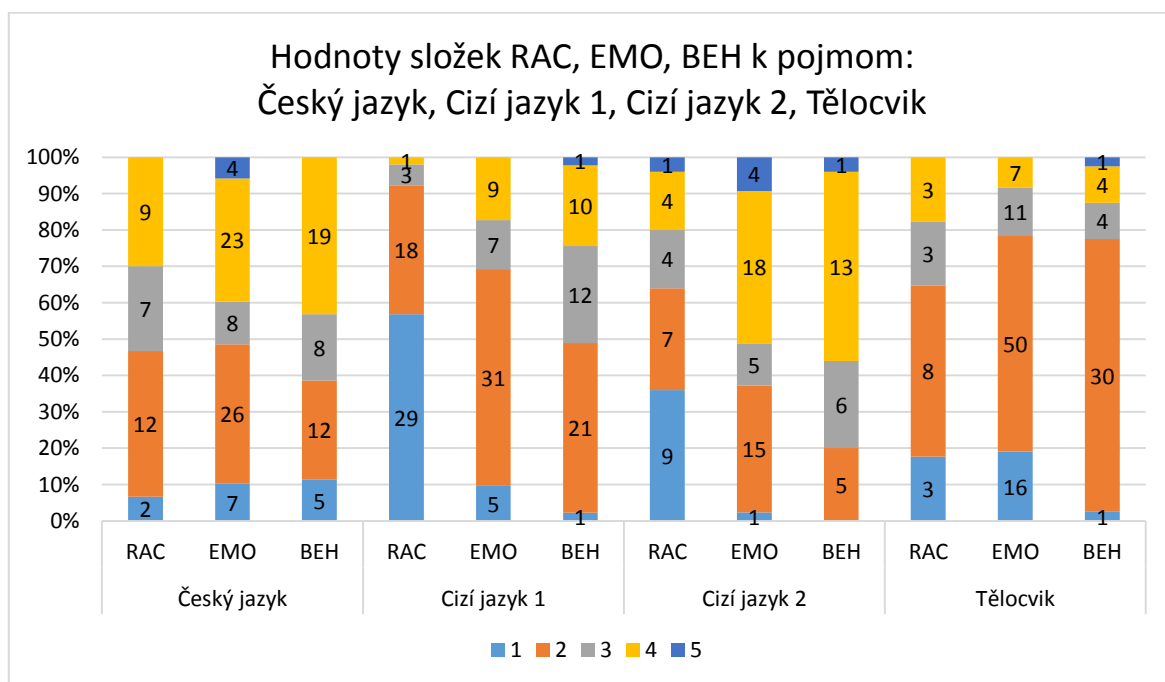
U pojmu Český jazyk evidujeme nejvíce (43,5%) negativně laděných výpovědí v rámci BEH složky ( $V \geq 4$ ). Pozitivně laděných výpovědí je 38,6%. V EMO je mírně vyšší zastoupení pozitivních vyjádření (48,5%) oproti negativním vyjádřením (39,7%) a v RAC složce jsou kladné výpovědi zastoupené podobně (jako v případě EMO) v 46,7% ( $V \leq 2$ ) avšak více než 1/5 spadá do středění, neutrální hodnoty ( $V = 3$ ).

V postoji k Cizímu jazyku 1 je zřetelná převaha pozitivních výpovědí, a to ve více než 90% v RAC a ve více než 2/3 v EMO, v téměř polovině případů (48,9%) u složky BEH,

ve které jsou neutrální a záporně laděné výpovědi zastoupené stejně, v přibližně ¼ případů.

Je tu zřejmý rozdíl v porovnání s vnímáním zkoumaného pojmu Cizí jazyk 2, kde převládají negativně laděné výpovědi ve složkách EMO a BEH (ve více než ½ případů), zároveň v 37,2% u EMO a 20% BEH jsou hodnoty výpovědí pozitivní. Na druhé straně v RAC evidujeme 20% negativních a 64,0% lehce pozitivních vyjádření ( $V \leq 2$ )

Při analýze četností kódovaných hodnot k složkám výpovědí u zkoumaného pojmu Tělocvik evidujeme vysoký výskyt pozitivních výpovědí v EMO, které reprezentuje 78,6% případů; výraznou většinu pozitivních hodnocení můžeme vidět také v BEH (75,5%). RAC složka výpovědi k Tělocviku byla registrovaná ve výpovědích N = 17 respondentů, ze kterých se 64,7% vyjádřilo taktéž lehce pozitivně.

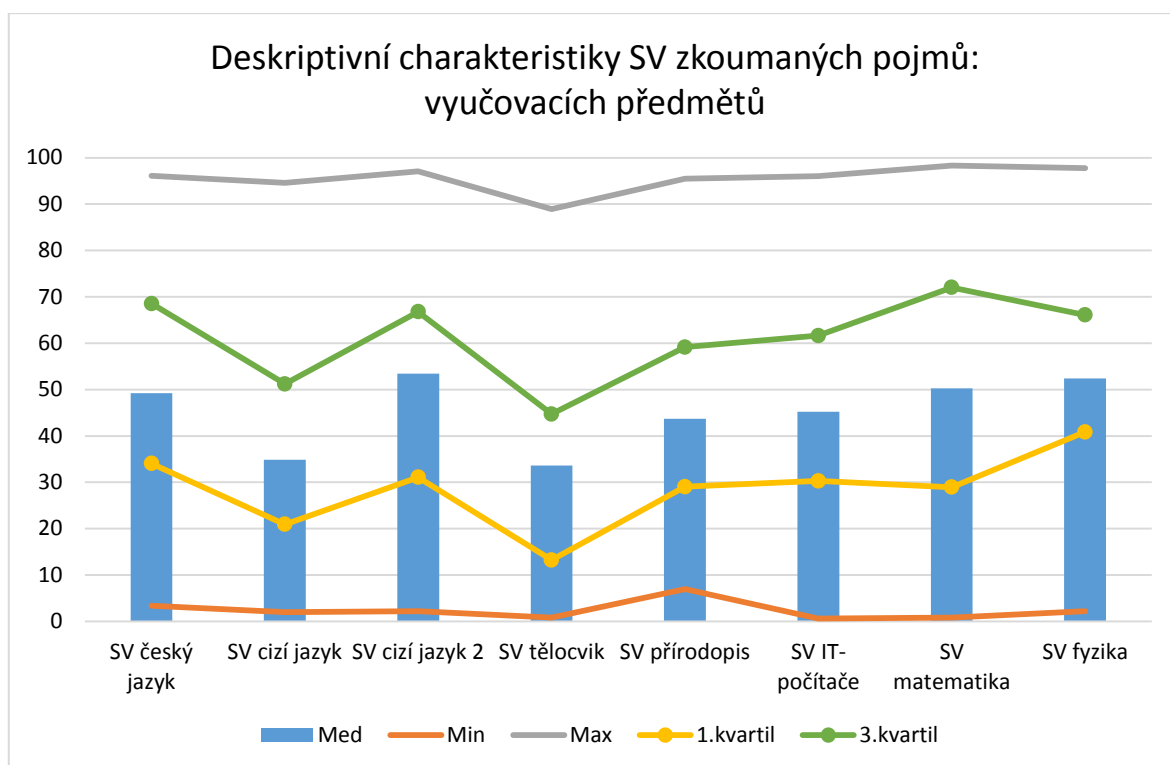


*Graf 4. Četnosti hodnot zakódovaných odpovědí ke třem složkám (RAC, EMO, BEH) výpovědí k pojům Český jazyk, Cizí jazyk 1, Cizí jazyk 2 a Tělocvik*

## 6.4.2. Deskriptivní charakteristiky skóre vzdáleností u hlavních zkoumaných pojmů

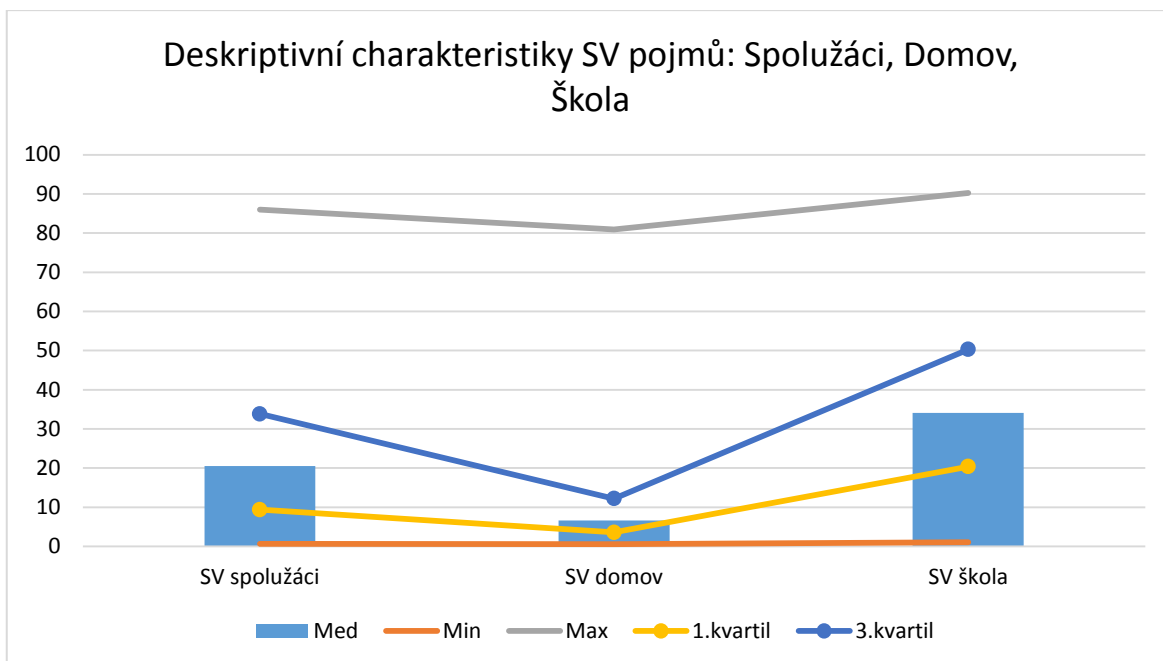
V grafu č. 5. je ukázáno zobrazení deskriptivních charakteristik pro skóre vzdáleností (SV) k jednotlivým pojmům – vyučovacím předmětům. Můžeme vidět, že největší rozsah hodnot ( $\text{Max} - \text{Min} > 90$ ) SV je dosažen v předmětech: Matematika, IT-počítače a Cizí jazyk 2. Podobně je určené rozpětí u pojmů Fyzika a Cizí jazyk, ve kterých se po vyřazení minimálních a maximálních extrémních hodnot zúží rozsah o 10 bodů. V ostatních předmětech evidujeme užší rozsah ve smyslu absence nejvyšších možných hodnot, a to u pojmu Tělocvik ( $\text{Max.} = 88,92$ ) nebo ve smyslu vyšší minimální hodnoty u pojmu Přírodopis ( $\text{Min} = 6,98$ ). Co se týká mezikvartilového rozpětí, toto je nejširší u SV předmětů Cizí jazyk 2 (35,70) a Český jazyk (34,49), Matematika (43,10); nejužší mezikvartilové rozpětí evidujeme u pojmu Fyzika (25,26).

Z hlediska středových hodnot, nejvyšší průměrná hodnota psychologické vzdálenosti je dosažena u předmětů Fyzika ( $\text{AM} = 53,40$ ;  $\text{SD} = 20,46$ ), Cizí jazyk 2 ( $\text{AM} = 49,41$ ;  $\text{SD} = 25,44$ ), Český jazyk ( $\text{AM} = 51,47$ ;  $\text{SD} = 23,03$ ) a Matematika ( $\text{AM} = 49,53$ ;  $\text{SD} = 26,59$ ). Tato skutečnost je ilustrována v grafu prostřednictvím mediánu. S několikabodovým odstupem následují předměty Přírodopis ( $\text{AM} = 44,80$ ;  $\text{SD} = 21,46$ ) a IT-počítače ( $\text{AM} = 44,62$ ;  $\text{SD} = 22,66$ ). Výraznější nižší střední hodnoty dosahují SV předmětů Tělocvik ( $\text{AM} = 32,00$ ;  $\text{SD} = 21,03$ ) a Cizí jazyk 1 ( $\text{AM} = 39,52$ ;  $\text{SD} = 24,29$ ).



*Graf 5. Deskriptivní charakteristiky (medián, minimum, maximum, 1. a 3. kvartil) skóre vzdálenosti pojmů, označujících vyučované předměty (Český jazyk, Cizí jazyk 1, Cizí jazyk 2, Tělocvik, Přírodopis, IT-počítače, Matematika a Fyzika)*

V grafu č. 6. jsou znázorněny deskriptivní charakteristiky skóre vzdáleností k pojmům Spolužáci, Domov a Škola. Hodnoty SV nejvíce variovaly u pojmu Škola, a to v rozsahu 89,13 bodů (mezikvartilové rozpětí 29,89). U pojmů Spolužáci evidujeme celkový rozsah o něco menší, kde Max = 85,99 a mezikvartilové rozpětí dosahuje 24,43. Výrazně užší typy obou rozsahů jsou viditelné u pojmu Domov, kde je Max = 80,91, avšak mezikvartilové rozpětí dosahuje 8,62 bodů. Index SV pojmu Spolužáci vykazuje průměrně 23,38 (SD = 17,86), SV pojmu Škola 36,32 (SD = 20,28) a aritmetický průměr SV Domov je 10,49 (SD = 11,75). V uvedených proměnných se nevyskytují extrémní hodnoty.



*Graf 6. Deskriptivní charakteristiky (medián, minimum, maximum, 1. a 3. kvartil) skóre vzdálenosti pojmů Spolužáci, Domov, Škola*

### 6.4.3. Spearmanovy korelace mezi SV a hodnocením složek výpovědí na úrovni pozitivita – negativita u hlavních pojmů

Výsledky výpočtu korelačních koeficientů (Spearmanovo  $\rho$ ) k jazykovým předmětům a tělocviků jsou uvedeny v tabulce č. 5. Mezi SV k předmětům a příslušnými složkami výpovědí interpretujeme významné pozitivní korelační vztahy střední až silné intenzity na hladině významnosti Sig. < 0,017 (=  $\alpha_{cor}$ ), Sig. < 0,01 a Sig. < 0,001 (N < 23, 84 >) kromě dvou případů, a to mezi SV Cizí jazyk 1 a RAC (Sig. >  $\alpha_{cor}$ ; N = 51) a SV Tělocvik a RAC (Sig >  $\alpha_{cor}$ ; N = 18). V posledním zmiňovaném případě je korelace poměrně vysoké hodnoty, nicméně vzhledem k nízkému počtu výpovědí kódovaným RAC není statisticky významná.

		RAC	EMO	BEH
SV český jazyk	Spearman. rho	<b>,594**</b>	<b>,642**</b>	<b>,627**</b>
	Sig. $\alpha$	0,001	0,000	0,000
	N	30	68	44
SV cizí jazyk	Spearman. rho	,298*	<b>,675**</b>	<b>,398**</b>
	Sig. $\alpha$	0,033	0,000	0,007
	N	51	52	45
SV cizí jazyk 2	Spearman. rho	<b>,698**</b>	<b>,473**</b>	<b>,496*</b>
	Sig. $\alpha$	0,000	0,002	0,014
	N	23	41	24
SV tělocvik	Spearman. rho	0,330	<b>,520**</b>	<b>,673**</b>
	Sig. $\alpha$	0,181	0,000	0,000
	N	18	84	45

Tab. 5. Spearmanovy korelace mezi SV a třemi složkami (RAC, EMO, BEH) výpovědí k jazykovým předmětům a tělocviků (Bonferoniho korekce:  $\alpha^{cor} = 0,017$ )

V č. 6 jsou uvedeny výsledky korelační analýzy mezi SV a složkami výpovědí k přírodovědným předmětům. Interpretujeme, že mezi SV předmětů a příslušnými RAC, EMO a BEH složkami postojů existují významné pozitivní lineární vztahy silné až velmi silné intenzity (Sig. < 0,01 a méně), s výjimkou 2 vztahů, které po Bonferoniho korekci nejsou významné. Jedná se o korelace mezi SV Přírodopis a BEH ( $\rho = 0,583$ ; Sig. = 0,029), kde bylo k dispozici jen N = 14 hodnocení a mezi SV Fyzika a BEH ( $\rho = 0,412$ ; Sig. = 0,033) vypočítaných v souboru N = 27.

		RAC	EMO	BEH
SV IT-počítače	Spearman. rho	<b>,562**</b>	<b>,651**</b>	<b>,665**</b>
	Sig. $\alpha$	0,004	0,000	0,000
	N	24	56	47
SV přírodopis	Spearman. rho	<b>,517**</b>	<b>,565**</b>	<b>,583*</b>
	Sig. $\alpha$	0,008	0,000	0,029
	N	25	80	14
SV matematika	Spearman. rho	<b>,545**</b>	<b>,700**</b>	<b>,567**</b>
	Sig. $\alpha$	0,000	0,000	0,000
	N	42	81	48
SV fyzika	Spearman. rho	<b>,614**</b>	<b>,657**</b>	<b>,412*</b>
	Sig. $\alpha$	0,000	0,000	0,033
	N	37	75	27

Tab. 6. Spearmanovy korelace mezi SV a třemi složkami (RAC, EMO, BEH) výpovědí k přírodovědným předmětům (Bonferoniho korekce:  $\alpha^{cor} = 0,017$ )

V tabulce č. 7. je zobrazená korelační matice pro tři zkoumané pojmy: Spolužáci, Domov a Škola. Uvedené jsou výsledky testování vztahu mezi SV pojmu a složkami výpovědí (KOG, AFF, BEH) příslušného pojmu. Počty případů, v rámci kterých byly koeficienty počítané, závisí od výskytu jednotlivých složek v hodnocení kvalitativních výpovědí. U pojmu Spolužáci interpretujeme významnou středně silnou pozitivní korelaci mezi SV a EMO (N = 78), na hladině významnosti Sig < 0,01. U pojmu Škola můžeme v tabulce vidět silnou pozitivní korelaci (Sig. < 0,001) mezi SV a EMO (N = 49), vyšší hodnota rho je zjištěná také u BEH, avšak statistická významnost (Sig. = 0,057, N = 23) vztahu překračuje stanovené kritérium ( $\alpha^{cor} = 0,017$ ). U uvedených dvou pojmů nebyly zjištěny významné lineární vztahy mezi SV a KOG, stejně tak v případě pojmu DOMOV, kde ale nevidujeme významné korelace ani v spojitosti s BEH či AFF složkou.



		RAC	EMO	BEH
SV spolužáci	Spearman. rho	0,126	<b>,319**</b>	0,213
	Sig. $\alpha$	0,514	0,004	0,259
	N	29	78	30
SV domov	Spearman. rho	0,281	0,055	0,260
	Sig. $\alpha$	0,088	0,677	0,166
	N	38	59	30
SV škola	Spearman. rho	0,183	<b>,520**</b>	0,402
	Sig. $\alpha$	0,200	0,000	0,057
	N	51	49	23

*Tab. 7. Spearmanovy korelace mezi SV a třemi složkami (RAC, EMO, BEH) výpovědi k pojmům Spolužáci, Domov a Škola (Bonferoniho korekce  $\alpha = 0,017$ )*

V tabulce č. 8. (tabulka – první část) uvádíme výsledky korelační analýzy mezi průměrnou hodnotou výpovědi (hodnocením výpovědi na úrovni pozitivita – negativita u všech sledovaných složek)<sup>4</sup> k pojmům a SV pojmů. **Jak je patrné z uvedených výsledků, koeficienty vykazují hodnoty  $\rho \geq 0,600$  (Sig. < 0,001), interpretujeme, že mezi průměrnými hodnotami zakódovaných kvalitativních výpovědí a kvantitativním skórem vzdálenosti u pojmů IT-počítače, Matematika, Přírodopis a Fyzika existují silné až velmi silné lineární vztahy.**

V druhé části tabulky uvádíme interkorelace mezi SV čtyř uvedených pojmů – přírodovědných předmětů. Po Bonferoniho korekci ( $\alpha_{cor} = 0,017$ ) interpretujeme slabé významné vztahy mezi SV IT-počítače a: SV Přírodopis ( $\rho = 0,274$ ) a SV Fyzika ( $\rho = 0,299$ ); středně silný vztah mezi SV Přírodopis a SV Fyzika ( $\rho = 0,317$ ); a stejně středně silnou korelaci mezi SV Matematika a SV Fyzika ( $\rho = 0,427$ ).

<sup>4</sup> Zprůměrované hodnocení výpovědi na úrovni pozitivita – negativita u všech sledovaných složek vypovídá o celkovém vyznění výpovědi o pojmu jako pozitivní nebo negativní. Zprůměrovanou hodnotu hodnocení všech tří složek nazýváme index kvalitativní výpovědi (IKV).

		SV IT- počítače	SV Přírodopis	SV matematika	SV fyzika
RAC-EMO-BEH PRŮMĚR (IKV)	Spearman. rho	<b>,741**</b>	<b>,600**</b>	<b>,744**</b>	<b>,657**</b>
	Sig. $\alpha$	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	81	95	94	89
SV IT-počítače	Spearman. rho		<b>,274*</b>	0,177	<b>,299**</b>
	Sig. $\alpha$		0,010	0,098	0,005
	N		87	88	88
SV Přírodopis	Spearman. rho			0,115	<b>,317**</b>
	Sig. $\alpha$			0,270	0,002
	N			94	95
SV matematika	Spearman. rho				<b>,427**</b>
	Sig. $\alpha$				0,000
	N				93

*Tab. 8. Korelační matice indexu kvalitativní výpovědi IKV – SV jednotlivých pojmů (přírodovědné předměty) a interkorelace mezi SV pojmů*

Pokračujeme výsledky stejných postupů (jako v předcházejícím úseku) u proměnných týkajících se jazykových předmětů a tělocviku. **V první části tabulky (tabulka č. 9.) jsou zobrazeny výsledky výpočtu Spearmanových koeficientů pořadové korelace mezi průměrnou hodnotou výpovědi (IKV) k pojmům a SV jednotlivých pojmů. Zjištěné koeficienty vykazují silné korelační vztahy ( $\rho \geq 0,500$ ; Sig. < 0,001).**

V druhé části tabulky uvádíme korelační matici vztahů mezi SV pojmů – jazykových předmětů a tělocviku. Aplikovali jsme Bonferoniho korekci pro určení hladiny významnosti ( $\alpha_{cor} = 0,017$ ), po které interpretujeme jako významné středně silné vztahy mezi: SV Český jazyk a SV Cizí jazyk ( $\rho = 0,383$ ; Sig. < 0,001); a mezi SV Cizí jazyk a SV Cizí jazyk 2 ( $\rho = 0,468$ ; Sig. < 0,001).

		SV český jazyk	SV cizí jazyk	SV cizí jazyk 2	SV tělocvik
RAC-EMO-BEH PRŮMĚR	Spearman. rho	<b>,679**</b>	<b>,502**</b>	<b>,629**</b>	<b>,600**</b>
	Sig. $\alpha$	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	92	93	59	95
SV český jazyk	Spearman. rho		<b>,383**</b>	0,178	0,088
	Sig. $\alpha$		0,000	0,178	0,394
	N		94	59	96
SV cizí jazyk	Spearman. rho			<b>,468**</b>	,211
	Sig. $\alpha$			0,000	0,038
	N			59	97
SV cizí jazyk 2	Spearman. rho				0,168
	Sig. $\alpha$				0,200
	N				60

*Tab. 9. Korelační matice IKV – SV jednotlivých pojmů (jazykové předměty a tělocvik) a interkorelace mezi SV jazykových pojmů*

Pokračujeme statistickou analýzou testování vztahů mezi zprůměrovanými zakódovanými kvalitativními výpověďmi (IKV) a SV pojmů Domov, Spolužáci a Škola. Výsledky jsou zobrazené v první části tabulky (tabulka č. 10.). **Na základě údajů o statistické významnosti interpretujeme zjištěné vztahy jako významné (Sig. < 0,05). Mezi průměrnou hodnotou hodnocení složek výpovědí a SV u pojmu Domov byla zjištěná slabá korelace ( $\rho = 0,268$ ), u pojmu Spolužáci se jedná o středně silnou korelaci ( $\rho = 0,324$ ) a u pojmu Škola registrujeme silnou korelaci ( $\rho = 0,618$ ).**

V druhé části tabulky uvádíme výsledky interkorelací mezi SV uvedených třech pojmů. Aplikovali jsme Bonferoniho korekci Alfy ( $\alpha_{cor} = 0,025$ ), avšak statistická interpretace výsledků v tomto případě nebyla změněná, v matici evidujeme významný středně silný vztah mezi SV Spolužáci a SV Škola na hladině významnosti Sig. < 0,001.

		SV domov	SV spolužáci	SV škola
RAC-EMO-BEH PRŮMĚR	Spearman. rho	<b>,268**</b>	<b>,324**</b>	<b>,618**</b>
	Sig. $\alpha$	0,010	0,002	0,000
	N	92	91	87
SV spolužáci	Spearman. rho		0,153	<b>,382**</b>
	Sig. $\alpha$		0,147	0,000
	N		91	89
SV domov	Spearman. rho			0,100
	Sig. $\alpha$			0,348
	N			90

*Tab. 10. Korelační matice IKV – SV ostatních hlavních pojmů (Domov, Spolužáci, Škola) a interkorelace mezi SV pojmů*

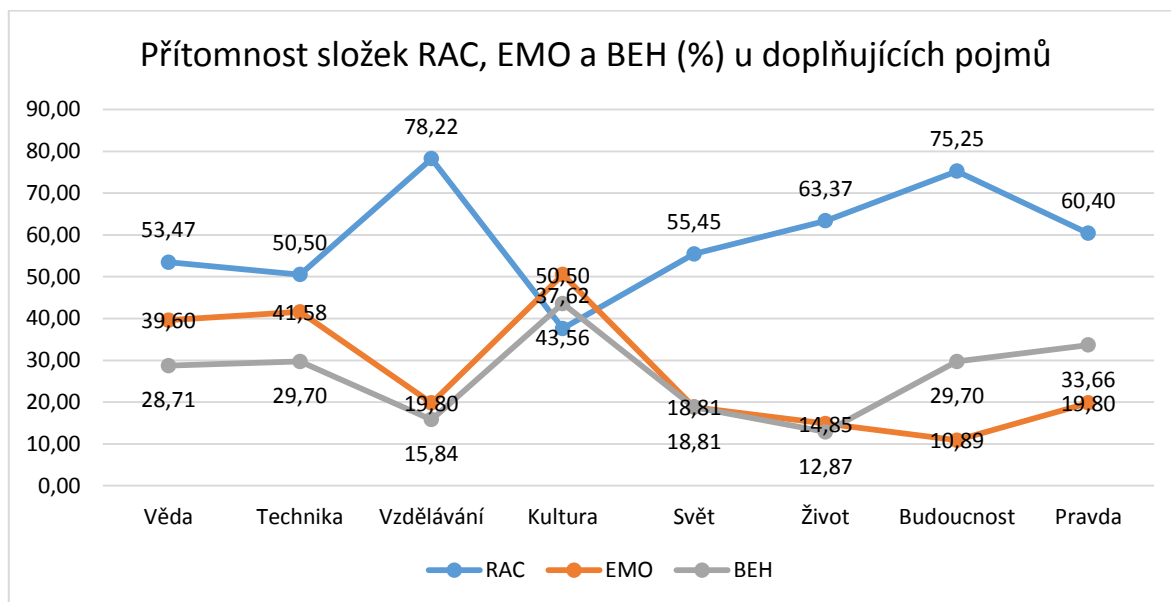
#### 6.4.4. Deskriptivní charakteristiky výpovědí v rámci jednotlivých složek (RAC, BEH, EMO) na úrovni pozitivita – negativita u doplňujících pojmů

V následující části uvádíme výsledky deskripce složek a skóre psychologické vzdálenosti k doplňujícím pojmům, ke kterým vyjádření byly hodnocené (kódované) čtyřmi nebo třemi hodnotiteli. Menší počet hodnotitelů byl zvolen vzhledem k náročnosti procesu hodnocení kvalitativních dat.

V grafu č. 7. je zobrazený výskyt jednotlivých složek výpovědí k pojmům, které byly identifikované hodnotiteli (nejčastější hodnota od 3 či 4 hodnotitelů, resp. průměr z více modů) v kvalitativních výpovědích.

Jak je patrné z uvedených dat, nečastější, ve více než  $\frac{3}{4}$  výpovědí, se RAC složka vyskytla u pojmů Vzdělávání (78,22%) a Budoucnost (75,2%). Ve více než polovině případů se taktéž RAC složka objevila u ostatních pojmů (Věda, Technika, Svět, Pravda, Život), přičemž z třech definovaných složek RAC dominuje ve všech případech, s výjimkou pojmu Kultura, kde je výskyt KOG nejnižší ze třech složek výpovědi, a to 37,6%. U pojmu Kultura evidujeme nejvyšší přítomnost EMO složky (50,5%), zároveň se jedná o nejvyšší hodnotu výskytu EMO z doplňujících pojmů, kde o něco nižší hodnoty evidujeme u pojmů Věda (39,6%) a Technika (41,6%). U ostatních pojmů (Vzdělávání, Pravda, Svět, Život, Budoucnost) byla EMO složka přítomná v 10% - 20% výpovědích. V grafu můžeme vidět určitou variabilitu výskytu BEH složky mezi pojmy. Tato se vyskytuje nejvíce u pojmu Kultura (43,6%), nejméně

u pojmů Život, Svět a Vzdělávání (10% - 20%), kde jsou hodnoty blízko EMO složce. V pojmech Věda a Technika evidujeme BEH složku jako nejméně se vyskytující mezi zkoumanými složkami, nicméně dosahuje téměř 30% výskytu; podobné hodnoty můžeme zaznamenat také u pojmů Budoucnost (29%) a Pravda (33,7%), kde BEH složka převyšuje EMO složku.



*Graf 7. Relativní četnosti výskytu složek postojů (RAC, EMO, BEH) v kvalitativních výpovědích k vedlejším pojmům.*

V následujících grafech prezentujeme frekvenční analýzu hodnot zakódovaných kvalitativních výpovědí žáků k jednotlivým vedlejším pojmům. Do vyhodnocení jsou zahrnuty jen údaje složek, které se ve vyjádření vyskytly, absolutní četnosti zastoupení složek jsou značně variabilní.

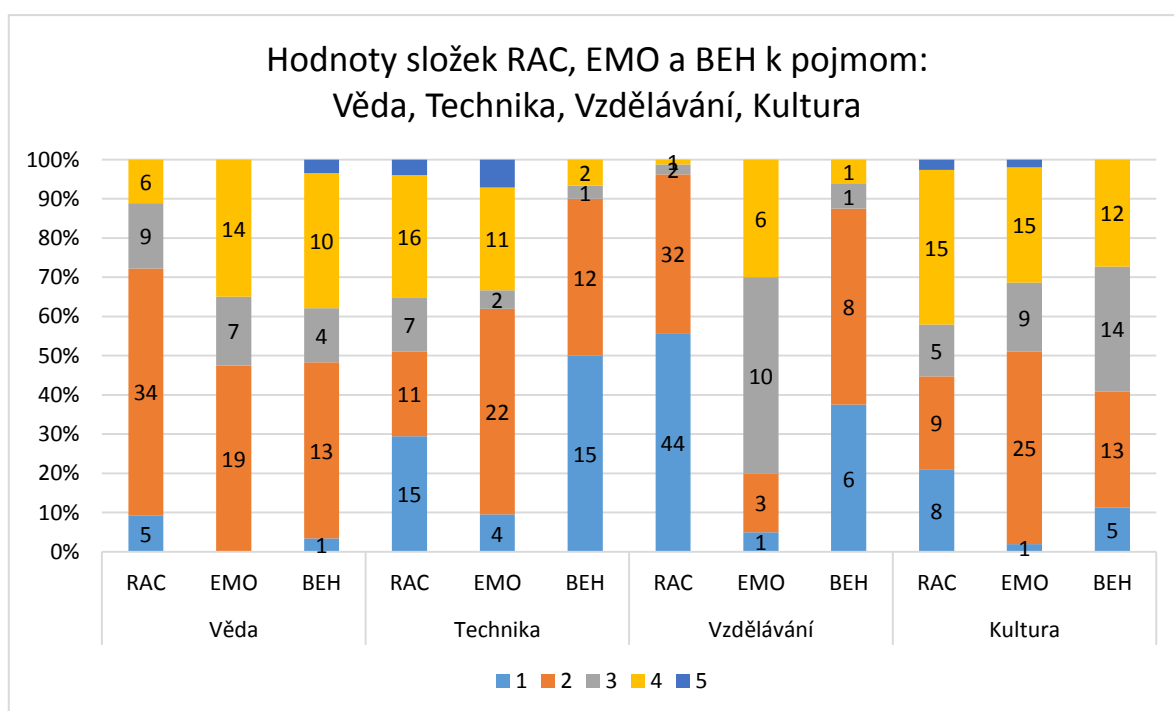
U pojmu Věda evidujeme celkem pozitivní vyjádření v RAC složce ve více než 70% případů a v 11,1% se objevilo lehce negativní vyjádření ( $V = 4$ ). V EMO a BEH složkách je zjevné vyšší zastoupení negativních výpovědí, a to ve více než 1/3 případů, zatímco kladné výpovědi se vyskytují v 47,5% a 48,3% případů.

U pojmu Technika můžeme vidět opačnou polaritu odpovědí, a to v tom smyslu, že v RAC složce evidujeme kladné vyjádření u přibližně poloviny žáků (51,0%), avšak v BEH složce v 90,0%, v EMO složce je výskyt vcelku kladných vyjádření ( $V \leq 2$ ) 62,0%. Na druhé straně, v RAC složce evidujeme více než třetinu záporných výpovědí (35,3%), v AFF je to přesně třetina záporných výpovědí ( $V \geq 4$ ) a v BEH složce, která

byla nejméně zastoupená (N = 30), zápornou výpověď evidujeme u dvou respondentů.

Ve vyjádřeních k pojmu Vzdělávání evidentně převládají pozitivně laděné výpovědi týkající se RAC (96,2%) a BEH (87,5%) složky, je nutno konstatovat, že BEH (také EMO) složka se celkově objevila v méně než 1/5 výpovědí, přičemž RAC ve více než 3/4 výpovědích. V EMO registrujeme 50% negativních vyjádření (V = 3).

Ve vyjádřeních k pojmu Kultura je možné vidět jistou vyváženost pozitivních a negativních tendencí v rámci RAC složky (44,7% a 42,1%), v EMO a BEH převládají pozitivní výpovědi: 51,0% (31,4% negativní) v EMO a 40,9% (27,3% negativní) v BEH, kde je však výrazný a téměř třetinový podíl neutrálních výpovědí (31,8%).



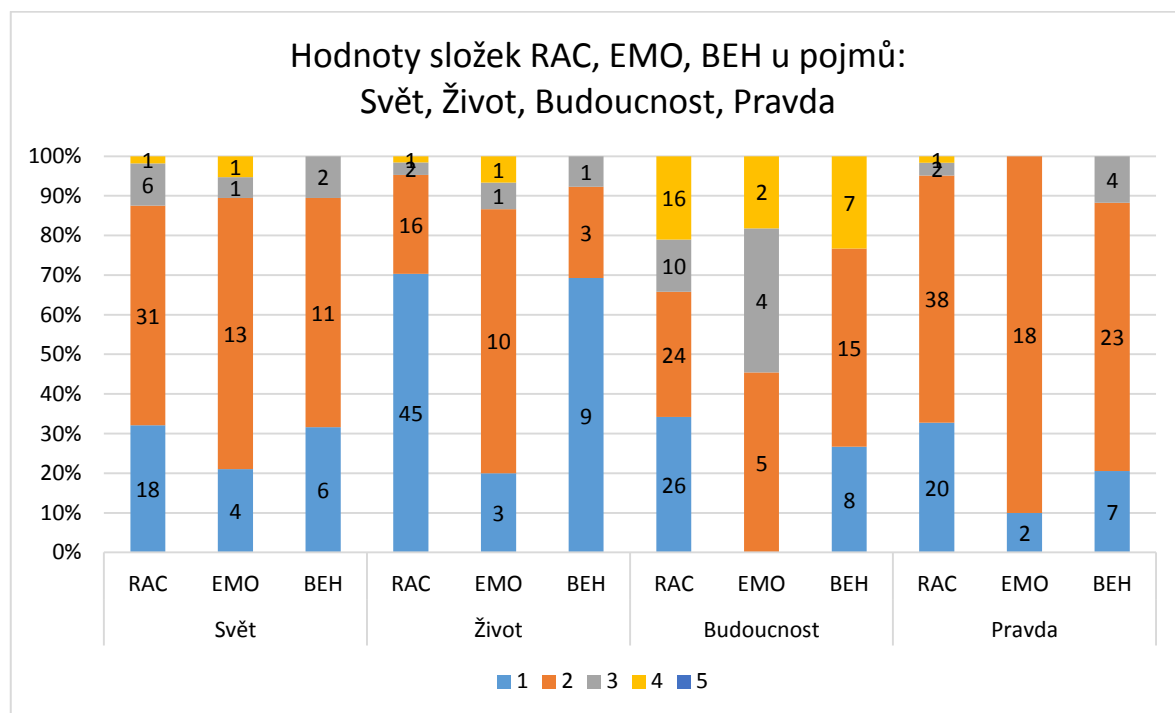
*Graf 8. Četnosti hodnot zakódovaných odpovědí ke třem složkám (RAC, EMO, BEH) výpovědí u pojmů Věda, Technika, Vzdělávání, Kultura*

Dále interpretujeme výsledky frekvenční analýzy (graf č. 9) hodnot zakódovaných kvalitativních výpovědí žáků k pojmům „Svět, Život, Budoucnost a Pravda“.

U pojmu „Svět“ evidujeme téměř 90% zastoupení kladných výpovědí v rámci všech třech složek, avšak připomeneme, že RAC složka je zastoupená v 55,4% případů a EMO či BEH složky v méně než 1/5 případů. Výrazné převládání pozitivních vyjádření je zjevné stejně tak ve všech třech složkách u pojmů „Život“ a „Pravda“. U obou pojmů se vyskytuje ve vyjádřeních převážně kognitivní složka výpovědi (více než 60%).

Lehce negativně laděné výpovědi (V = 4) se vyskytly výjimečně, a to vždy v jednom případě u RAC a EMO (N = 15) složce pojmu Život a u RAC složce pojmu Pravda. Žádné negativní prvky ve výpovědích nebyly registrovány u složek AFF (N = 20) a BEH (N = 34) u pojmu Pravda, stejně tak u BEH složky pojmu Život (N = 13).

Ve vyjádřeních k pojmu Budoucnost byla identifikována nejčastěji RAC složka, ve které evidujeme většinou pozitivně laděné výpovědi (65,8%), ale také 1/5 lehce negativních odpovědí (21,1%), EMO složka byla zastoupená celkem jen v 11 případech, ze kterých 5 bylo vyhodnocených jako lehce pozitivní (V = 2), 4 jako neutrální (V = 3) a 2 jako lehce negativní. V BEH složce výpovědí k pojmu Budoucnost se pozitivní výpovědi vyskytly v přibližně ¾ případů, nevyskytuje se zde neutrální výpověď, z celkového počtu identifikovaných BEH výpovědí je 7 (23,3%) lehce negativně laděných.



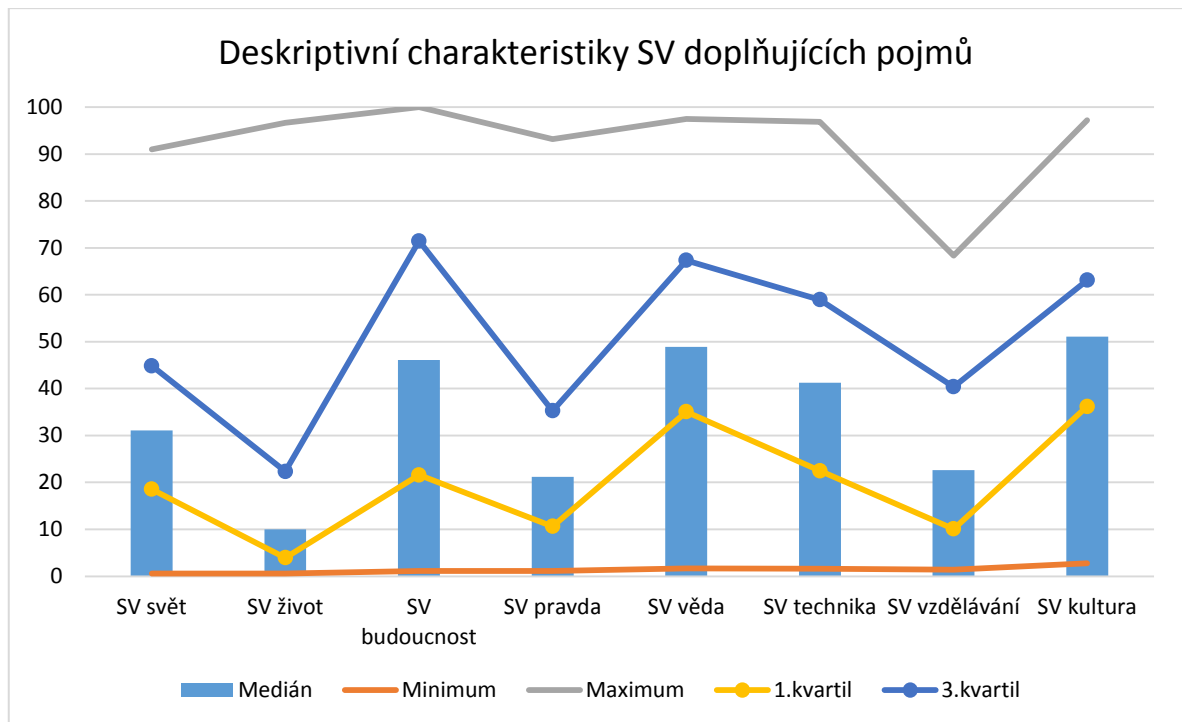
*Graf 9. Četnosti hodnot zakódovaných odpovědí ke třem složkám (RAC, EMO, BEH) výpovědí u pojmu Svět, Život, Budoucnost, Pravda*

#### 6.4.5. Deskriptivní charakteristiky skóre vzdáleností u doplňujících zkoumaných pojmů

V grafu č. 10. můžeme vidět zobrazení deskriptivních charakteristik pro indexy vzdálenosti k jednotlivým vedlejším pojmům. Největší rozsah hodnot (Max - Min > 90) SV je dosažen u všech zkoumaných pojmů kromě „Vzdělávání“. Z grafu jsou patrné mírné nižší maximální hodnoty u pojmů „Svět“ a „Pravda“, avšak jedná se o hodnoty nad 90 bodů. U pojmu „Vzdělávání“ evidujeme užší rozsah ve smyslu absence vyšších možných hodnot (Max. = 68,36). Co se týče mezikvartilového rozpětí, toto je nejširší u SV pojmu „Budoucnost“, kde se jedná téměř o poloviční celkový rozsah (49,87) a nejužší mezikvartilové rozpětí evidujeme u SV „Život“ (18,39). U SV ostatních pojmů dosahuje mezikvartilové rozpětí hodnoty od 24 do 37 bodů.

Z hlediska středových hodnot, nejvyšší průměrná hodnota psychologické vzdálenosti je dosažena u pojmu „Kultura“ (AM = 49,72; SD = 19,79), následuje „Věda“ (AM = 49,19; SD = 22,78), „Budoucnost“ (AM = 47,49; SD = 29,90) a „Technika“ (AM = 43,09; SD = 23,92). SV pojmu „Svět“ vykazuje průměrně 32,02 bodů (SD = 20,14), blízké průměrné hodnoty evidujeme u pojmů „Vzdělávání“ (AM = 26,97; SD = 18,39) a „Pravda“ (AM = 25,02; SD = 18,71). Nejnižší průměrnou hodnotu dosahuje SV pojmu „Život“ (AM = 16,32; SD = 17,44).





Graf 10. Deskriptivní charakteristiky (medián, minimum, maximum, 1. a 3. kvartil) skóre vzdálenosti vedlejších pojmů

#### 6.4.6. Spearmanovy korelace mezi SV a hodnocením složek výpovědí na úrovni pozitivita – negativita u doplňujících zkoumaných pojmů

Výsledky výpočtu korelačních koeficientů (Spearmanovo  $\rho$ ) k vedlejším pojmům můžeme vidět v tabulce č. 11. Mezi SV pojmů a třemi složkami výpovědí k těmto pojmům (z kvalitativních dat) interpretujeme významné pozitivní korelační vztahy střední až silné intenzity na hladině významnosti Sig. < 0,017 (=  $\alpha$ cor), Sig. < 0,01 a Sig. < 0,001 mezi SV pojmů a RAC složkami výpovědí ke všem pojmům. Významné korelace mezi SV a všemi třemi složkami evidujeme u pojmů „Budoucnost“, „Kultura“, kde se jedná o středně silné až velmi silné vztahy; a u pojmu Věda, kde jsou korelace SV s RAC a EMO složkami středně silné intenzity. Kromě uvedených registrujeme vztah také mezi SV „Technika“ a EMO složkou, jejíž koeficient má nejvyšší hodnotu  $\rho = 0,802$  ze všech vypočítaných vztahů, velmi silný je vztah mezi SV „Budoucnost“ a EMO složkou ( $\rho = 0,706$ ), nicméně s malou četností ( $N = 11$ ). U pojmů „Technika“ a „Vzdělávání“ byly z hlediska významnosti zamítnuty vztahy s BEH složkou výpovědi, a to po Bonferoniho korekci Alfy, přičemž počet zahrnutých případů nepřekračuje  $N =$

30, z čehož je možné se domnívat, že při dalším testování ve větším souboru by tyto vztahy vykazovaly významnost umožňující jejich přijetí.

		KOG	AFF	BEH
SV svět	Spearman. rho	<b>,334*</b>	0,445	0,154
	Sig. $\alpha$	0,012	0,056	0,530
	N	56	19	19
SV život	Spearman. rho	<b>,529**</b>	0,477	0,376
	Sig. $\alpha$	0,000	0,072	0,205
	N	63	15	13
SV budoucnost	Spearman. rho	<b>,665**</b>	<b>,706*</b>	<b>,637**</b>
	Sig. $\alpha$	0,000	0,015	0,000
	N	76	11	30
SV pravda	Spearman. rho	<b>,429**</b>	-0,013	0,329
	Sig. $\alpha$	0,001	0,957	0,057
	N	61	20	34
SV věda	Spearman. rho	<b>,396**</b>	<b>,375*</b>	<b>,627**</b>
	Sig. $\alpha$	0,003	0,017	0,000
	N	54	40	29
SV technika	Spearman. rho	<b>,672**</b>	<b>,802**</b>	,382
	Sig. $\alpha$	0,000	0,000	0,037
	N	51	42	30
SV vzdělávání	Spearman. rho	<b>,335**</b>	0,285	,522
	Sig. $\alpha$	0,003	0,223	0,038
	N	79	20	16
SV kultura	Spearman. rho	<b>,555**</b>	<b>,624**</b>	<b>,664**</b>
	Sig. $\alpha$	0,000	0,000	0,000
	N	38	51	44

Tab. 11. Spearmanovy korelace mezi SV a třemi složkami výpovědi (RAC, EMO, BEH) k vedlejším pojmům (Bonferoniho korekce:  $\alpha^{cor} = 0,017$ )

V tabulce č. 12 – první části – uvádíme výsledky korelační analýzy mezi průměrnou hodnotou výpovědi (kvalitativní výpovědi) k pojmům a SV pojmů. Jak je z výsledků patrné, koeficienty vykazují hodnoty  $\rho \geq 0,400$  (Sig. < 0,001), interpretujeme, že mezi průměrnými hodnotami zakódovaných kvalitativních výpovědí a kvantitativním skórem vzdálenosti pojmů „Věda“, „Technika“, „Vzdělávání“ a „Kultura“ existují středně silné až silné lineární vztahy.

V druhé části tabulky prezentujeme interkorelace mezi SV čtyř uvedených pojmů. Po Bonferoniho korekci ( $\alpha^{\text{cor}} = 0,017$ ) interpretujeme středně silný významný vztah mezi SV „Věda“ a SV „Technika“ ( $\rho = 0,394$ ); ostatní zjištěné korelace nejsou statisticky významné.

		SV věda	SV technika	SV vzdělávání	SV kultura
KOG-AFF-BEH PRŮMĚR	Spearman. rho	<b>,535**</b>	<b>,676**</b>	<b>,463**</b>	<b>,684**</b>
	Sig. $\alpha$	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	84	87	95	87
SV věda	Spearman. rho		<b>,394**</b>	0,173	0,184
	Sig. $\alpha$		0,000	0,095	0,082
	N		95	94	90
SV technika	Spearman. rho			,207	-0,031
	Sig. $\alpha$			0,041	0,766
	N			98	94
SV vzdělávání	Spearman. rho				0,177
	Sig. $\alpha$				0,088
	N				94

*Tab. 12. Korelační matice IKV – SV vedlejších pojmů (Věda, Technika, Vzdělávání, Kultura) a interkorelace mezi SV těchto pojmů*

Pokračujeme statistickou analýzou testování vztahů mezi zprůměrovanými zakódovanými kvalitativními výpověďmi (průměr třech složek) a SV pojmů „Svět“, „Život“, „Budoucnost“ a „Pravda“. Výsledky jsou zobrazeny v první části tabulky č. 13. Na základě údajů o statistické významnosti interpretujeme jako významné (Sig. < 0,05) středně silné a silné vztahy mezi SV a průměrem složek výpovědí u pojmů „Svět“ ( $\rho = 0,341$ ), „Budoucnost“ ( $\rho = 0,667$ ) a „Život“ ( $\rho = 0,508$ ) a jako nevýznamný vztah mezi průměrnou hodnotou výpovědi a SV u pojmu „Pravda“ (Sig. > 0,05).

V druhé části tabulky uvádíme výsledky interkorelací mezi SV uvedených čtyř pojmů. Aplikovali jsme Bonferoniho korekci Alfy ( $\alpha^{\text{cor}} = 0,017$ ), statistická interpretace výsledků v tomto případě však nebyla změněná, vzhledem k tomu, že vztahy v matici identifikované jako významné, jsou významné na hladině významnosti Sig. < 0,01. Jedná se o slabou korelaci mezi SV „Život“ a SV „Pravda“ ( $\rho = 0,278$ ); středně silné korelace mezi SV „Svět“ a SV „Život“ ( $\rho = 0,337$ ) a mezi SV „Svět“ a SV „Pravda“ ( $\rho = 0,453$ ).

		SV svět	SV život	SV budoucnost	SV pravda
KOG-AFF-BEH PRŮMĚR	Spearman. rho	<b>,341**</b>	<b>,508**</b>	<b>,677**</b>	0,171
	Sig. $\alpha$	0,003	0,000	0,000	0,199
	N	75	77	79	58
SV svět	Spearman. rho		<b>,337**</b>	0,119	<b>,453**</b>
	Sig. $\alpha$		0,001	0,258	0,000
	N		90	92	94
SV život	Spearman. rho			0,115	<b>,278**</b>
	Sig. $\alpha$			0,281	0,007
	N			90	92
SV budoucnost	Spearman. rho				0,173
	Sig. $\alpha$				0,093
	N				96

*Tab. 13. Korelační matice IKV – SV vedlejších pojmů (Svět, Život, Budoucnost, Pravda) a interkorelace mezi SV pojmů*

## 6.5. K výzkumným otázkám

### **Výzkumná otázka 1: Existuje signifikantní pozitivní korelace mezi skórem psychologické vzdálenosti a numerickými hodnotami kódů výpovědí respondentů u zkoumaných pojmů?**

Statistická analýza dat prostřednictvím Spearmanovy korelace ukazuje na významné pozitivní korelační vztahy střední až silné intenzity mezi SV a pozitivně – negativním hodnocením složek výpovědí u většiny hlavních zkoumaných pojmů. Mezi zprůměrovaným hodnocením složek (index kvalitativní výpovědi, IKV, ukazující na obecné hodnocení pojmu jako pozitivního až negativního) a SV u hlavních pojmů reprezentujících školní přírodovědné předměty, nacházíme silné až velmi silné lineární vztahy. Podobné výsledky sledujeme u doplňujících pojmů, kde nacházíme mezi SV a hodnocením složek výpovědí převážně významné pozitivní korelační vztahy střední až silné intenzity. Mezi průměrnými hodnotami IKV a SV u pojmů „Věda“, „Technika“, „Vzdělávání“ a „Kultura“ existují středně silné až silné lineární vztahy.

### **Výzkumná otázka 2: Existují přímo úměrné vztahy mezi skóry psychologické vzdálenosti u přírodovědných předmětů (Matematika, Fyzika, Přírodopis)?**

Interkorelace mezi SV výše uvedených tří přírodovědných předmětů ukazují slabé významné vztahy mezi SV pojmu „IT – počítače“ a „Přírodopis“ a „Fyzika“, středně silný vztah mezi SV „Přírodopis“ a „Fyzika“ a středně silnou korelaci mezi SV „Matematika“ a „Fyzika“. Výsledky interpretujeme jako důkaz určité konzistence v intraindividuálním vnímání psychologické vzdálenosti a blízkosti u přírodovědných předmětů.

### **Výzkumná otázka 3: Existují přímo úměrné vztahy mezi skóry psychologické vzdálenosti u jazykových předmětů (Český jazyk, Cizí jazyk 1 a Cizí jazyk 2)?**

Interkorelace mezi jazykovými předměty ukazuje významný středně silný vztah mezi SV „Český jazyk“ a „Cizí jazyk 1“ a mezi SV „Cizí jazyk 1“ a „Cizí jazyk 2“. Interkorelace mezi SV obou cizojazyčných předmětů není významná.

## 7. Diskuze

V diskuzi se budeme postupně věnovat principu psychologické vzdálenosti jako ukazatele postoje, první a druhé studii, jejich výsledkům a limitům. Následně zhodnotíme nástroj pro měření psychologické vzdálenosti a rozvedeme úvahy nad směřováním dalšího výzkumu i možné aplikace nástroje v budoucnu.

### 7.1. Diskuze k principu psychologické vzdálenosti jako ukazatele postoje

Prezentovaný výzkum je prvním českým psychologickým projektem, který si klade za cíl propojit konstrukt postoje a psychologickou vzdálenost v kontextu diagnostického nástroje. Vzhledem k množství různých definic a interpretací konstruktů postoje, který je dodnes předmětem odborných diskuzí, jsme se rozhodli přiklonit pro potřeby naší práce k pojetím akcentujícím hodnotící složku konstruktů, shodně např. s Woodovou (2000) nebo Atkinsonovou (2003). Principem vyvíjeného nástroje je získání informací o vnímání postojového objektu respondentem skrze metaforu vnímané psychologické blízkosti nebo vzdálenosti. Zásadní otázkou k diskuzi zůstává, zda postojová evaluace na podobném principu může přinášet validní výsledky. S odvoláním na metodu měření sociální distance, vyvinutou Bogardusem (1925), předpokládáme fungování obdobného principu u mentálních reprezentací postojových objektů souvisejících se školní docházkou. Bogardusova idea spočívala v určení sociální vzdálenosti u jednotlivých etnik, kterou by respondent byl ochoten připustit ve svém okolí. Nástroj byl vyvinut za účelem měření pocíťované sociální vzdálenosti mezi respondentem a skupinami lidí ve formě výroků. V optice teorie úrovně interpretace (Trope & Liberman, 2010) princip Bogardusovy metody přirovnáváme k sociální dimenzi psychologické vzdálenosti. Vzájemnou kompatibilitu těchto dvou přístupů dokládá nedávné využití Bogardusovy metody a teorie úrovně interpretace ve výzkumu lingvistických charakteristik výpovědí o blízkých a vzdálených skutečnostech (Sneffjella & Kuperman, 2015). Naše uvažování vede od tohoto styčného bodu následovným způsobem: pokud může sociální vzdálenost nést informace o postojích (Bogardusova metoda je dodnes aktualizována a využívána, viz. Parrillo & Donoghue, 2005), proč by tento princip nemohl fungovat u dalších dimenzí

psychologické vzdálenosti? Je možné namítnout, že její základní dimenze, rozpracované Tropem a Libermanovou (2010), tedy prostorová, časová a hypotetická, nenesou primárně hodnotící význam. Mentální reprezentace místa může být psychologicky vzdálená a zároveň se může jednat o oblíbené i neoblíbené místo. Teorie úrovně interpretace nepojednává o tom, jak hodnotíme okolní realitu, ale vyjadřuje se ke způsobu reprezentace psychologicky blízkých a vzdálených skutečností. Pro potřeby našeho nástroje je teorie úrovně interpretace důležitá především z hlediska dvou základních postulátů.

První představuje vzájemnost působení psychologické vzdálenosti na podobu mentální reprezentace, hraje zde roli zpětná platnost tohoto vztahu. Podoba mentální reprezentace ovlivňuje vnímanou psychologickou vzdálenost (Henderson, Wakslak, Fujita, & Rohrbach, 2011). Z komplementárnosti vztahu úrovně interpretace a psychologické vzdálenosti usuzujeme, že určité vlastnosti mentálních reprezentací se mohou projevovat v pocíťování psychologické blízkosti a vzdálenosti u těchto mentálních reprezentací. Druhým postulátem je pak vzájemná kognitivní propojenost dimenzí psychologické vzdálenosti, kdy např. sociálně vzdálení lidé asociují prostorově vzdálená místa, časově blízké události asociují pravděpodobnější scénáře atd. (Bar-Anan et al., 2007). Předpokládáme proto, že dotaz na prostorovou vzdálenost bude zároveň asociovat ostatní dimenze psychologické vzdálenosti a blízkosti a s nimi spojené mentální obsahy. Pokud bychom Bogardusovy odstupňované výroky o minimální snesitelné vzdálenosti obyvatel jiných etnik nahradili grafickým znázorněním vzdálenosti, je pravděpodobné, že bychom dospěli k srovnatelným výsledkům. Tento předpoklad podporují výsledky výzkumů vztahu mezi sociální a prostorovou vzdáleností (Matthews & Matlock, 2011; Verdery, Entwisle, Faust, & Rindfuss, 2012).

Jsme si vědomi skutečnosti, že v literárním krytí, že kterého náš výzkumný projekt čerpá, se nenachází přímé propojení psychologické vzdálenosti a zjišťování postojů. Na základě teoretické analýzy dostupných pramenů, především z oblasti teorie úrovně interpretace, docházíme k závěru, že mezi psychologickou vzdáleností mentální reprezentace a jejím hodnocením je oprávněné přepokládat existenci vztahu.

Další možná námitka může směřovat k otázce psychologické vzdálenosti jakožto ukazateli abstraktnosti či konkrétnosti mentální reprezentace, namísto postojového

hodnocení. Nebude vnímaná psychologická vzdálenost spíše odkazovat na úroveň interpretace mentální reprezentace? Výzkumné projekty zkoumající úroveň interpretace ve vztahu k psychologické vzdálenosti zpravidla využívají vzdálenost jako nezávislou proměnnou, kterou je manipulováno prostřednictvím primingu (jak ukazuje např. metaanalýza Soderberga a kolegů, 2015). Jedním z možných vysvětlení by mohlo být chápání úrovně interpretace jako téměř neuvědomované skutečnosti, kterou v případě námi použitého přístupu ovlivňujeme již samotným zadáním úkolu, tedy prezentací zkoumaného pojmu a dále se v testové situaci neprojevuje.

Z výsledků první studie této disertační práce nicméně vyplývá, že v některých případech je úroveň interpretace zkoumaného pojmu proměnnou, která ovlivňuje respondentovo hodnocení. Můžeme předpokládat, že v případě, kdy je zkoumaný pojem interpretován na nižší, konkrétní úrovni, budou s ním spojené asociace a postoje jiné než v případě úrovně vyšší. V některých případech jsme zaznamenali vnímání zkoumaného pojmu jako vzdáleného, protože respondenti neasociovali žádné konkrétní obsahy.

V literatuře nacházíme doloženou souvislost mezi emočními procesy a úrovní interpretace (Williams & Bargh, 2008; Williams et al., 2014). Psychologická vzdálenost na rozdíl od psychologické blízkosti často znamená pozitivnější emoce asociované s mentální reprezentací, na druhou stranu také nižší intenzitu těchto emocí. Jednoznačné závěry v této otázce nelze v tuto chvíli stanovit. Je možné, že v některých případech psychologická vzdálenost spíše ukazuje na úroveň, na které respondent v testové situaci mentální reprezentaci interpretoval. Analýza výpovědí v první studii však napovídá, že se jedná o obtížně zaznamatelný fenomén, projevující se zjevně pouze v několika málo případech, popř. subtilní vztah, který ve většině výpovědí zakryje vědomá asociace vzdálenosti a hodnocení. Metodologie, zvolená pro potřeby této práce však neumožňovala tento možný vztah důkladně zkoumat. Námitku v tomto smyslu vnímáme jako vhodný předmět dalšího výzkumu a kritického zkoumání námi prezentovaného výstupu.

## 7.2. Diskuze k první studii

Cílem první studie byla obsahová analýza kvalitativních výpovědí respondentů o vnímané psychologické blízkosti a vzdálenosti u zkoumaných pojmů. Žáci základní školy nejprve zanesli do grafického podnětového materiálu zkoumaný pojem (napsali



jej na konkrétní místo v obrázku) a následně své rozhodnutí vysvětlovali výzkumníkovi. Dále odpovídali na doplňující otázky ohledně svého postoje ke zkoumanému pojmu. Výzkumník se v průběhu interview snažil získat informace o procesu rozhodování respondenta, žáci byli podněcováni k myšlení nahlas v průběhu hodnocení jednotlivých pojmů. Výsledkem obsahové analýzy, inspirované trojstupňovým hodnotícím procesem metody zakotvené teorie, jsou kategorie výpovědí, které poskytují náhled na asociace psychologické blízkosti a vzdálenosti u pojmů a zároveň informace o postojích respondentů k těmto pojmům.

Zvolená metoda sběru dat kombinuje postup polostrukturovaného dyadického rozhovoru s kognitivním interview. Sběr dat byl realizován prostřednictvím pěti pomocníků výzkumníka, kteří se řídili pokyny v manuálu. Jsme si vědomi, že navzdory snaze o standardizování celého procesu sběru dat mohou být výsledky zkresleny drobnými odchylkami ve vedení rozhovorů. Všichni realizátoři interview byli proškoleni v zásadách vedení interview, byli seznámeni s etapami a principy vedení interview (Ferjenčík, 2000) a byl s nimi proveden cvičný rozhovor. Vliv na způsob a obsah odpovídání respondentů také mohlo mít pohlaví výzkumníka (možné odlišnosti ve výpovědích v případě dvojice výzkumník muž – respondentka dívka, výzkumnice žena – respondent chlapec apod.). Při hodnocení přepsaných rozhovorů však nebyly patrné větší rozdíly ve struktuře, rozsahu nebo stylech výpovědí napříč zkoumaným souborem. Proto nepředpokládáme, že by toto možné zkreslení významně ovlivnilo získaná data. Rovněž neočekáváme, že by zásadní vliv na zkoumané charakteristiky dat měly sociodemografické vlastnosti souboru respondentů (např. z jak velké obce respondenti pocházeli, zda šlo o vesnickou školu atd.).

Vzhledem k možnostem uvolnění respondentů z výuky nebylo možné realizovat rozhovory na více částí, resp. odděleně zkoumat asociace psychologické vzdálenosti a postojové výpovědi o zkoumaných pojmech. Rozhodnutí zjišťovat dvě jádrové informace v jeden čas bylo nutné zvolit pro snazší realizaci sběru dat. Tento postup rovněž může představovat zdroj určitého zkreslení.

Domníváme se, že je obtížné definitivně postulovat, zda psychologická vzdálenost představuje spíše implicitní nebo explicitní ukazatel postoje. Nepřímé metody měření postojů, vhodné spíše pro zjišťování implicitních postojů (např. Greenwald et al., 1998) pracují s ukazateli, které nejsou pod vědomou kontrolou respondenta

(zpravidla reakční doba, průměrná doba odpovědi atd.). Vyjádřená psychologická vzdálenost, kterou respondent zanáší do podnětového materiálu, musí být zpracovávána vědomě, nicméně primární dojem blízkosti nebo vzdálenosti může odrážet některé neuvědomované charakteristiky hodnotících asociací spojených se zkoumaným pojmem. Tato problematika vyžaduje další empirický výzkum, nabízí se např. sledování pohybů očí při vyplňování podnětového materiálu nebo metodologie kombinující některou z nepřímých metod měření postojů s měřením psychologické vzdálenosti. V případě, že by byla psychologická vzdálenost pojmu ovlivňována neuvědomovanými psychickými obsahy, mohlo by docházet ke zkreslení výpovědi v námi realizovaných interview právě z důvodu kombinace dotazování na psychologickou vzdálenost a explicitní, verbálně vyjádřený postoj. Výpověď respondenta by v takovém případě mohla být ovlivněna primingem pocitu blízkosti či vzdálenosti, který respondent přijal na základě neuvědomovaných, implicitních asociací ke zkoumanému pojmu. Tato úvaha odkazuje na interpretaci postojů jako dynamických psychických struktur, které se situačně mění na základě kontextu (Bassili & Brown, 2005).

Jednou z dalších diskutabilních částí první studie je způsob, jakým byly klasifikovány jednotlivé hlavní kategorie výpovědí do centrálních kategorií. Námi identifikovaný systém centrálních kategorií, skrze které jsou ve druhé studii znova hodnoceny jednotlivé výpovědi, lze přirovnat ke třem složkám postoje, tj. kognitivní (volně odpovídající centrální kategorii racionalita), behaviorální (centrální kategorie jednání a chování) a afektivní (centrální kategorie emocionalita) (Nakonečný, 2009b). V některých případech je zařazení určitých hlavních kategorií otázkou úhlu pohledu. Jedná se např. hlavní kategorii temporálních asociací spadající do centrální kat. racionalita, popř. hlavní kategorie mezilidské vztahy, spadající do centrální kat. emocionalita. V případě zahrnutí temporálních asociací do kategorie racionalita jsme použili negativní kritérium emocionální asociace (respondent vnímá zkoumaný pojem daleko, protože je daleko v čase, bez zjevného emocionálního doprovodu). Důvodem pro zahrnutí kategorie mezilidské vztahy do centrální kategorie emocionalita byl obsah výpovědí, ve kterých byly asociace mezilidských vztahů a vzdálenosti ve většině případů propojeny s afektivními konotacemi.

Alternativou k výše zdůvodněnému postupu by bylo vytvoření jiného systému centrálních kategorií. Bylo by možné interpretovat vyjádření o mezilidských vztazích

jako samostatnou kategorii, podobně také temporální asociace vzdálenosti. Systém kategorií by v takovém případě částečně odkazoval na dimenze psychologické vzdálenosti (mezilidské vztahy by odpovídali sociální vzdálenosti, temporální asociace vzdálenosti časové) podle Tropa a Libermanové (2010). S přihlédnutím k potřebě získat systém kódů pro zpětné hodnocení výpovědí v druhé studii jsme se rozhodli omezit množství centrálních kategorií na co nejmenší počet. Zvolený systém tedy nemusí představovat nejkomplexnější výstup deskriptivní analýzy, nicméně v kontextu obou studií odpovídá potřebám výzkumného projektu jako celku.

### 7.3. Diskuze k druhé studii

Cílem druhé studie bylo potvrzení validity metody měření psychologické vzdálenosti (numerického skóru odrážejícího vnímání pojmu jako blízkého nebo vzdáleného) prostřednictvím korelační analýzy zakódovaných charakteristik kvalitativních dat. Testována byla neparametrická hypotéza o existenci pozitivní korelace mezi skórem vzdálenosti a ordinálními hodnotami (1-5) výpovědí na bázi Likertovy škály, které byly získány prostřednictvím hodnocení kvalitativních dat třemi až pěti nezávislymi hodnotiteli. Vzhledem ke skutečnosti, že zkoumané proměnné nejsou spojitě a jedná se spíše o menší počty, byl zvolen neparametrický test, tedy metoda Spearmanovy korelační analýzy.

Srovnávání kvalitativních a kvantitativních dat sebou nese zvýšenou náročnost na metodologii zpracování dat. Hendl (2005) charakterizuje kvalitativní analýzu dat jako nenumerický postup, při kterém zpracování dat nestojí na kvantifikacích, ale především na vytváření kategorií a deskripci. Švaříček a Šed'ová (2014) zdůrazňují u kvalitativní analýzy popisnost a literárnost, která neslouží k popisu rozložení jevu v populaci, ale především k nalezení důkazů o existenci jevů samotných a jejich struktuře. Hodnocení kvalitativních dat nezávislymi hodnotiteli spočívalo v přiřazování číselných hodnot výpovědím podle intenzity pozitivních až negativních obsahů v informacích poskytnutých o zkoumaném pojmu. Nejednalo se tedy o kvalitativní zpracování dat ve formě kategorizace a deskripce, ale spíše interpretativní a hodnotící proces, při kterém byl význam výpovědi individuálně posouzen a označen příslušným číselným kódem.

Hodnotitelé přiřazovali číselné hodnoty výpovědí ke kódům, které reprezentovaly racionální, behaviorální a emocionální složky výpovědí. Na základě deskriptivní

statistiky zprůměrovaných hodnot všech hodnotitelů tak bylo možné interpretovat, které pojmy v respondentech vyvolávaly určitý charakter výpovědi. Kombinace dotazu na vzdálenost a zkoumaného pojmu vedla k preferenci určitého typu výpovědi, jak je patrné z např. grafu 1 a 7. Při sledování relativních četností výskytu složek výpovědí (RAC, EMO, BEH) u hlavních pojmů vidíme, že většina výpovědí (krom pojmu „Škola“ a „Cizí jazyk 1“) vykazuje vyšší míru emocionálně laděných obsahů než racionálních nebo behaviorálních. Žáci se v případě výpovědí o školních předmětech častěji než u jiných pojmů zmiňovali o skutečnostech, zda je daný předmět baví nebo nebaví, o nudě ve vyučování, popř. přímo zmiňovali emocionální rozměr výuky („mám z toho předmětu strach“ atd.). Při pohledu na relativní četnosti složek výpovědí u doplňujících pojmů, které byly zastoupeny zpravidla abstraktnějšími pojmy (jako např. „vzdělávání, budoucnost, život“ atd.) byly respondenty častěji uváděny racionální asociace (jak je zkoumaný pojem důležitý, zda mu rozumí nebo ne apod.). Tyto deskriptivní charakteristiky kvalitativních výpovědí můžeme chápat jako podnět k dalšímu vývoji nástroje pro měření psychologické vzdálenosti. Blízkost nebo vzdálenost, jakožto unidimenzionální sledovaná proměnná, je v případě různých zkoumaných pojmů také různě interpretována. Pokud nástroj využíváme pro zjišťování postojových charakteristik u pojmů reprezentujících vyučovací předměty (tedy zkušenosti často nesoucí emocionálně zabarvený obsah), můžeme očekávat, že vzdálenost a blízkost bude metaforicky vyjadřovat pozitivně – negativní konotace afektivní složky postoje. V případě, že bude zkoumaný pojem pro respondenta vyjadřovat neosobní skutečnosti (hodnocené spíše na úrovni porozumění, množství informací nebo významnosti), můžeme předpokládat, že se vzdálenost projeví spíše jako ukazatel racionálních složek postoje. Tato zjištění chápeme jako důležitá v kontextu plnění vedlejšího cíle druhé studie, tedy získání podnětů pro další vývoj nástroje. Jasně definování zkoumaných pojmů může ovlivnit jejich interpretaci respondentem a tím také určit, o jakých postojových dimenzích bude metafora blízkosti a vzdálenosti vypovídat.

Pro potřeby ověřování vztahu psychologické vzdálenosti a hodnocení jsme odhlédli od struktury výpovědí a soustředili se na celkové vyznění výpovědí (pozitivita – negativita). IKV (index kvalitativní výpovědi) byl získán zprůměrováním všech hodnocení složek výpovědi u jednoho pojmu (aritmetický průměr, např. v respondentově výpovědi o pojmu „matematika“ hodnotitel přiřadil EMO složce

hodnotu 4, RAC složce hodnotu 5 a BEH složce hodnotu 3, IKV v takovém případě vychází jako hodnota 4). Dále byly zprůměrovány IKV všech tří až pěti hodnotitelů u všech pojmů. Výsledky korelace IKV se skórem vzdálenosti interpretujeme jako potvrzení existence pozitivních lineárních vztahů silné až velmi silné intenzity mezi těmito sledovanými proměnnými. Výsledky druhé studie tedy prokázaly, že vnímaná vzdálenost nebo blízkost pojmu, kterou respondent zanechá do podnětového materiálu, odráží postoj ke zkoumanému pojmu ve smyslu pozitivně – negativního hodnocení.

## 7.4. Diskuze nad nástrojem měření psychologické vzdálenosti

Nástroj pro měření psychologické vzdálenosti, využitý pro potřeby této práce, je třetí iterací podnětového materiálu a postupu sběru dat od začátku výzkumného projektu. V průběhu první a druhé studie jsme získali řadu dalších podnětů k dalším úpravám nástroje. Samotný nástroj sestává z podnětového materiálu, zkoumaných pojmů a postupu administrace.

V případě podnětového materiálu je diskutovaným prvkem egocentrická referenční kotva, která má pomoci respondentovi s projekcí pocitu vzdálenosti a blízkosti pojmu do obrázku. Kresba chlapce nebo dívky pomáhá respondentům získat představu měřítka, a tedy napomoci určení toho, co je daleko a co blízko, nicméně působí jako výrazný prvek, narušující prostor, do kterého je možné pojmy umisťovat. Někteří respondenti umisťovali pojmy, vnímané jako velmi blízké, do prostoru vedle hlavy kresby chlapce nebo dívky, protože je tak vnímali jako bližší (kresba se „dívá“ na pojmy z větší blízký než v případě, kdy jsou zakresleny k dolnímu okraji obrázku). Jiní respondenti chápali jako přirozený nejbližší bod právě spodní okraj podnětového materiálu. Tento fakt mohl vést ke zkreslení skóre vzdálenosti, přestože odlišnosti v interpretaci podnětového materiálu byly částečně kompenzovatelné prostřednictvím mapování pojmů (hlavní rámeček, který vymezoval prostor od 0 do 99.99 bodů SV bylo možné posouvat libovolně po podnětovém obrázku).

Jednou z možností řešení, které by zachovalo výhody kresby chlapce a dívky a zároveň by umožňovalo využívat plochu obrázku celou, je pouze dočasné umístění egocentrické referenční kotvy ve formě kresby nebo figurky před testovou situací.

Výzkumník by přiložil kresbu chlapce nebo dívky a respondentovi tak přiblížil, jak má podnětový materiál vnímat. V testové situaci by kresbu z obrázku odstranil a umožnil tak pojmy psát do celého pole obrázku.

Dalším diskutovaným prvkem podnětového materiálu je mřížka, která představuje vodítko vnímání hloubky obrázku prostřednictvím lineární perspektivy. Mřížka byla provedena v graficky výrazné podobě a měla vliv na umístování pojmů respondenty. Vodorovné úsečky mřížky byly často chápány jako řádky, do kterých byly jednotlivé pojmy zapisovány. Přestože jsme přesvědčeni, že právě mřížka byla jedním z nejdůležitějších vodítek, které umožňovaly vnímání blízkosti a vzdálenosti na dvojrozměrném podnětovém materiálu, z pozorování chování respondentů vyplývá, že méně nápadné grafické provedení by mohlo vést k lepšímu využití prostoru, který podnětový materiál poskytuje (ve smyslu volnějšího využití celé plochy obrázku).

Jedním z dalších podnětů k diskuzi jsou důvody k umístování pojmů do levé nebo pravé části podnětového materiálu. Někteří respondenti preferovali pouze část podnětového materiálu, zatímco ostatní vyplňovali pojmy po celé šíři obrázku. Podrobnější zkoumání důvodu pro umístování pojmů do různých částí, popř. výzkum subjektivního uchopení podnětového obrázku respondentem byl však nad rámec této práce a představuje důležitý podnět k dalšímu výzkumu.

Někteří respondenti mohli být ve vnímání blízkosti nebo vzdálenosti ovlivněni svými předchozími volbami a již zapsanými pojmy do podnětového materiálu. Rozhodnutí použít pro více pojmů jeden list s podnětovým materiálem je zdůvodněno potřebou úspornosti při tisku podnětových archů a efektivitě zpracovávání dat. V ideálním případě by byl jednomu pojmu vyhrazen jeden list, nicméně při počtu respondentů a zkoumaných pojmů by kompletní podnětové archy obsahovaly přes dva tisíce listů, což by sebou neslo zvýšené náklady na realizaci výzkumu a mnohonásobně větší potřebu času na skenování archů a mapování pojmů. V případě, že výzkumník zaznamenal tendenci respondenta umísťovat pojmy do materiálu ne podle pocitu vzdálenosti, ale podle umístění předchozích pojmů, byl mu nabídnut čistý arch. Stejně bylo postupováno v případech, že respondent psal velkými písmeny a obrázek zaplnil zkoumanými pojmy. Průměrný počet listů byl 3 na jednoho respondenta. I přes tato opatření vnímáme využívání jednoho listu pro více zkoumaných pojmů jako jeden z možných zdrojů zkreslení dat. Řešení by mohlo představovat používání pouze

digitální verze nástroje, která pracuje v jeden čas vždy pouze s jedním zkoumaným pojmem.

## 7.5. Diskuze nad možným pokračováním výzkumu

Jedním z obecně chápaných cílů této práce bylo ověření principu měření psychologické vzdálenosti jako ukazatele postojů, resp. jejich hodnotícího rozměru. Výsledky práce naznačují, že zvolená cesta je správná a je potřeba ideu záměru dále zkoumat a rozvíjet. Jeden z možných směrů dalšího výzkumu by mělo představovat srovnání získaných dat v čase a opakovaný sběr skóre psychologické vzdálenosti u stejných respondentů. Vzhledem k chápání konstruktu postoje jako relativně stabilní osobnostní charakteristiky v čase (Vaculík, 2006) by se mělo vnímání psychologické vzdálenosti u stejných pojmů projevat s podobnou stabilitou, pokud nedojde ke změně postoje nebo jiné interpretaci zkoumaného pojmu. Podrobné zkoumání kvalitativních výpovědí o stejných pojmech v různém čase by mohlo vést k lepšímu porozumění způsobů, kterými jsou jednotlivé pojmy interpretovány v optice otázky na blízkost či vzdálenost.

Jako další vhodný krok vnímáme úpravu stávajícího grafického podnětového materiálu a zadání, které by umožňovalo jednoznačnější interpretaci pojmů respondenty. Studie srovnávající způsoby využívání různých verzí podnětového materiálu (tužka – papír / digitální verze) by mohla pomoci vybrat vhodnou variantu pro další nasazení nástroje.

Dalším zamýšleným pokračováním výzkumného projektu je také kombinace více metod měření postojů (např. metoda sémantického diferenciálu) a měření psychologické vzdálenosti.

## 8. Závěry

V této kapitole shrnujeme základní zjištění z obou prezentovaných studií, získaných prostřednictvím kombinace kvalitativní a kvantitativní metodologie na vzorku 102 respondentů.

- Psychologická vzdálenost či blízkost zkoumaných pojmů, metaforicky vyjádřená prostřednictvím grafického podnětového materiálu, vyvolává v respondentech hodnotící asociace.
- Respondenti interpretují blízkost a vzdálenost pojmů jako metaforu vlastního postoje ke těmto pojmům. Ve výpovědích jsme prostřednictvím kvalitativní obsahové analýzy identifikovali tři hlavní kategorie výpovědí:
  - Výpovědi emocionálního charakteru (centrální kategorie emocionalita) se vztahovaly k afektivní složce postoje.
  - Výpovědi racionálního charakteru (centrální kategorie racionalita) se vztahovaly především ke kognitivní a rozumové složce postoje.
  - Výpovědi týkající se aktivity směrem ke zkoumanému pojmu (centrální kategorie chování a jednání) se vztahovaly k behaviorální složce postoje.
- Prostřednictvím statistické analýzy (Spearmanova korelace) byly identifikovány významné pozitivní korelační vztahy střední až silné intenzity mezi skóry vzdálenosti (SV, číselný skór odpovídající umístění zkoumaného pojmu do grafického podnětového materiálu) a pozitivně – negativním hodnocením složek výpovědí u většiny hlavních zkoumaných pojmů.
- Mezi zprůměrovaným hodnocením složek (index kvalitativní výpovědi, IKV, ukazující na obecné hodnocení pojmu jako pozitivního až negativního) a SV u hlavních pojmů reprezentujících školní přírodovědné předměty, nacházíme silné až velmi silné lineární vztahy.
- U doplňujících pojmů nacházíme mezi SV a hodnocením složek výpovědí převážně významné pozitivní korelační vztahy střední až silné intenzity. Mezi průměrnými hodnotami IKV a SV u pojmů „Věda“, „Technika“, „Vzdělávání“ a „Kultura“ existují středně silné až silné lineární vztahy.
- Interkorelace mezi SV tří přírodovědných předmětů ukazují slabé významné vztahy mezi SV pojmu „IT – počítače“ a „Přírodopis“ a „Fyzika“, středně silný



vztah mezi SV „Přírodopis“ a „Fyzika“ a středně silnou korelaci mezi SV „Matematika“ a „Fyzika“. Výsledky interpretujeme jako důkaz určité konzistence v intraindividuálním vnímání psychologické vzdálenosti a blízkosti u přírodovědných předmětů.

- Interkorelace mezi jazykovými předměty ukazuje významný středně silný vztah mezi SV „Český jazyk“ a „Cizí jazyk 1“ a mezi SV „Cizí jazyk 1“ a „Cizí jazyk 2“. Interkorelace mezi SV obou cizojazyčných předmětů není významná.

## 9. Souhrn

Dizertační práce je zaměřena na zkoumání vztahu mezi psychologickou vzdáleností a postoji. Na počátku výzkumu je potřeba získat nástroj pro rychlé zjišťování žákovských postojů směrem k vyučovacím předmětům a pojmům souvisejícím se školní docházkou. Vzhledem k časové náročnosti jiných existujících metod (např. sémantického diferenciálu) jsme vyvinuli princip zjišťování psychologické vzdálenosti u pojmů. V předkládané práci ověřujeme, zda vnímání pojmu jako blízkého nebo vzdáleného (tj. metaforická psychologická vzdálenost) může odkazovat na postojové charakteristiky směrem ke zkoumaným pojmům.

V teoretické části práce seznamujeme čtenáře s postoji, které definujeme jako konstrukty, zajišťující relativně stabilní a trvalou predispozici jedince ke konzistentní evaluaci postojového objektu, který představuje mentální reprezentace skutečného objektu, člověka, skupiny, věci, myšlenky atd. Uvádíme dělení postojů na explicitní a implicitní. V podkapitole „struktura postoje“ se věnujeme především trosložkové teorii, která postuluje afektivní, behaviorální a kognitivní komponenty konstruktů. Dále se věnujeme metodám měření postojů, jsou vymezeny přímé a nepřímé metody měření. Ve čtvrté podkapitole uvádíme konstrukt postoje do souvislosti s oblastí vzdělávání, která je pro náš výzkumný projekt relevantní. Jsou uvedeny české a zahraniční studie měření postojů ve školním prostředí, čtenář je seznámen s otázkami postojů, motivace a školní úspěšnosti.

Ve druhé kapitole teoretické části se věnujeme tématu psychologické vzdálenosti a související teorii úrovně interpretace. Psychologická vzdálenost odkazuje na skutečnou vzdálenost v prostoru a čase. Mentální reprezentace lidí, událostí, informací a míst můžeme vnímat různě blízké nebo vzdálené od situace já tady a teď (v přítomném čase na konkrétním místě). Teorie úrovně interpretace dále rozpracovává čtyři dimenze, na kterých je možné vzdálenost vnímat. Jedná se o sociální, časový, prostorový a hypotetický rozměr psychologické vzdálenosti. Jednotlivé dimenze jsou kognitivně vzájemně propojeny. Psychologicky vzdálená místa asociují např. časově vzdálené události atd. Vzhledem k tomu, že objektem, který vnímáme jako blízký nebo vzdálený, může být téměř jakákoliv mentální reprezentace, dotazujeme se ve výzkumné části na vnímanou psychologickou vzdálenost u pojmů souvisejících se školní docházkou. Dále teorie úrovně

interpretace rozvádí vztah mezi úrovní abstraktnosti, na které jsou mentální reprezentace interpretovány a psychologickou vzdáleností těchto reprezentací. Psychologicky vzdálené skutečnosti souvisejí s abstraktnější, vysokou úrovní interpretace, zatímco psychologicky blízké reprezentace jsou interpretovány na nízké, konkrétní úrovni.

V podkapitole „Úroveň interpretace a postoje“ uvádíme do souvislosti oba zkoumané konstrukty. Dosavadní studie chápou úroveň interpretace jako rámec, který může ovlivňovat utváření postojů k psychologicky blízkým a vzdáleným skutečnostem. Náš originální přístup, ve kterém chápeme psychologickou vzdálenost jako možný ukazatel na charakteristiky postojů, vysvětlujeme v následujících podkapitolách. Existence prostorových metafor afektivních zkušeností a hypotéza hyperbolické diskontace v souvislosti s teorií úrovně interpretace poukazují na možnost využívat psychologickou vzdálenost jako nositele hodnocení subjektivní reality.

V kapitole „Nástroj pro zjišťování psychologické vzdálenosti“ uvádíme originální postup měření vnímání pojmu jako blízkého nebo vzdáleného prostřednictvím grafického podnětového materiálu. Je popsán postup práce s metodou, digitalizace dat a tzv. mapování pojmů, při kterém kvantifikujeme respondentovo umístění pojmu na konkrétní místo v podnětovém materiálu a získáváme tzv. skór vzdálenosti.

Mezi hlavní přínosy teoretické části disertace patří uvedení teorie úrovně interpretace a psychologické vzdálenosti do souvislosti s konstruktem postoje a představení inovativní metody zjišťování psychologické vzdálenosti u pojmů, která doposud nebyla v literatuře publikována.

Ve výzkumné části disertace empiricky zkoumáme psychologickou vzdálenost jako možný ukazatel postoje. Cílem výzkumné části bylo prostřednictvím dvou studií ověřit, zda je možné na principu zjišťování psychologické vzdálenosti u pojmů vyvinout novou metodu měření postojů, která bude využitelná ve vzdělávání, především ve školním prostředí. Pro potřeby první studie byly realizovány polostrukturované rozhovory s prvky kognitivního interview s 102 respondenty, které představovali žáci a žákyně druhých stupňů několika základních škol v Moravskoslezském kraji. V průběhu rozhovoru respondenti pracovali s nástrojem na zjišťování psychologické vzdálenosti a vyjadřovali se k pojmům souvisejícím se školní docházkou. Pojmy byly částečně převzaty z nástroje měření postojů u žáků na principu sémantického diferenciálu. Jednalo se o pojmy „Český jazyk, Domov,

Přírodopis, Matematika, Škola, IT (Informační a výpočetní technika), Cizí jazyk 1, Cizí jazyk 2, Tělocvik, Fyzika, Spolužáci, Budoucnost, Kultura, Vzdělávání, Technika, Pravda, Život, Věda, Svět, Příroda, Láska, Povinnost, Já.“

Cíli první studie bylo zjistit, zda je dotaz na psychologickou vzdálenost pro respondenty srozumitelným požadavkem a prozkoumat konotace blízkosti a vzdálenosti u zkoumaných pojmů a jejich hodnocení. Data byla zpracovávána prostřednictvím kvalitativní metodologie, představované obsahovou analýzou, inspirovanou interpretativním trojstupňovým procesem zakotvené teorie. U všech pojmů byl dotaz na blízkost a vzdálenost srozumitelný. Respondenti do podnětového materiálu zapisovali pojmy podle vnímání jejich psychologické vzdálenosti. Na základě těchto zjištění jsme konstatovali, že dotazování na psychologickou vzdálenost představuje univerzálně srozumitelný požadavek.

Obsahová analýza ukázala, že reflektovaná psychologická blízkost a vzdálenost u pojmů souvisí s hodnocením a postoji k těmto pojmům. Vyjádření respondentů bylo možné klasifikovat do tří centrálních kategorií (emocionalita, chování a jednání, racionalita). Většinu výpovědí bylo možné interpretovat jako hodnotící vyjádření.

Hlavním cílem druhé studie bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi skórem psychologické vzdálenosti, získaným prostřednictvím vyvíjeného nástroje a kvalitativní výpovědí respondentů o zkoumaných pojmech. Pro potřeby druhé studie byly využity výsledky kvalitativní analýzy dat ze studie první. Byl vyvinut systém kódování dat, který kopíroval nalezené centrální kategorie z první studie. Datový soubor pro druhou studii byl totožný se studií první. Tři až pět nezávislých hodnotitelů přiřadilo číselné Likertovy hodnoty všem výpovědím podle pozitivně – negativního charakteru výpovědi. Byla provedena statistická korelační analýza mezi skórem vzdálenosti a zprůměrovanými hodnotami kódů (modus) od jednotlivých hodnotitelů.

Z výsledků jsou patrné významné pozitivní korelační vztahy střední až silné intenzity mezi skóry vzdálenosti a pozitivně – negativním hodnocením jednotlivých složek výpovědí u většiny zkoumaných pojmů. Významné pozitivní korelační vztahy středně silné až silné intenzity byly rovněž nalezeny mezi indexem kvalitativní výpovědi (obecným kvantifikovaným hodnocením pojmu jako pozitivního až negativního) a skórem vzdálenosti u zkoumaných pojmů. Tyto výsledky interpretujeme jako důležitý podnět k chápání psychologické vzdálenosti jakožto nositele hodnocení postojových

objektů. Dále byly nalezeny přímo úměrné vztahy mezi skóry vzdálenosti u přírodovědných předmětů a mezi pojmy „Český jazyk a Cizí Jazyk“. Tyto výsledky je možné interpretovat jako určitý ukazatel validity nástroje pro měření psychologické vzdálenosti coby ukazatele charakteristik postoje.

Deskriptivní charakteristiky výskytu jednotlivých složek výpovědí o zkoumaných pojmech ukazují na interpretaci zkoumaných pojmů představujících školní předměty spíše na emocionální úrovni. Jiné, spíše abstraktní pojmy (vzdělávání, budoucnost, život) jsou asociovány spíše s racionálním hodnocením. Tato zjištění chápeme jako důležité podněty k dalšímu vývoji nástroje.

Jako hlavní přínos výzkumné části disertace vnímáme ověření principu využívání psychologické vzdálenosti jako ukazatele charakteristik postojů. Výsledky je možné chápat jako pozitivní podnět k dalšímu vývoji nové psychodiagnostické metody, která může najít široké využití především v oblasti pedagogické psychologie.

## 10. Seznam použitých zdrojů a literatury

- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology*. (1935). Worcester, MA, US: Clark University Press.
- Abu-Hilal, M. M., Abdelfattah, F., Abduljabbar, A., & Marsh, H. W. (2016). Attitudes toward School, Homework, Subject Matter Value, Self-Concept and Positive Affect: A Structural Equation Model. Retrieved from [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/IRC/IRC\\_2013/Papers/IRC-2013\\_Abu-Hilal\\_etal.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2013/Papers/IRC-2013_Abu-Hilal_etal.pdf)
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior* (Pbk. ed). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. *The Handbook of Attitudes*, 173, 221.
- Allport, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Analysis, D. E., & Division, S. (2002). *Measuring globalisation: the role of multinationals in OECD economies* (Vol. 1). Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Antonak, R., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211–224.
- Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Portál.
- Balada, J. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Bar-Anan, Y., Liberman, N., & Trope, Y. (2006). The association between psychological distance and construal level: Evidence from an implicit association test.

*Journal of Experimental Psychology: General*, 135(4), 609–622.

<https://doi.org/10.1037/0096-3445.135.4.609>

Bar-Anan, Y., Liberman, N., Trope, Y., & Algom, D. (2007). Automatic processing of psychological distance: Evidence from a Stroop task. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(4), 610–622. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.136.4.610>

Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612–637. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.4.612>

Bassili, J. N., & Brown, R. D. (2005). Implicit and Explicit Attitudes: Research, Challenges, and Theory. In D. Albarrac, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 543–574). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Beatty, P. C., & Willis, G. B. (2007). The Practice of Cognitive Interviewing. *The Public Opinion Quarterly*, 71(2), 287–311.

Bláhová, V. (2014). *Vliv délky škály na měření postojů* (Diplomová práce). univerzita Karlova v Praze, Praha. Retrieved from <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/137366/>

Bogardus, E. (1925). Measuring social distance. *Journal of Applied Sociology*, 9(2), 299–308.

Boroditsky, L. (2000). Metaphoric structuring: Understanding time through spatial metaphors. *Cognition*, 75(1), 1–28.

Bourdieu, P. P. (1993). *Sociology in Question*. SAGE.

- Čadílek, M., & Loveček, A. (2005). *Didaktika odborných předmětů*. Brno: MU.  
Retrieved from  
<http://boss.ped.muni.cz/vyuka/material/puvodni/skripta/dop/didodbpr.pdf>
- Carrera, P., Caballero, A., Muñoz, D., González-Iraizoz, M., & Fernández, I. (2014). Construal level as a moderator of the role of affective and cognitive attitudes in the prediction of health-risk behavioural intentions. *British Journal of Social Psychology*, *53*(4), 773–791. <https://doi.org/10.1111/bjso.12058>
- Carrera, P., Muñoz, D., Caballero, A., Fernández, I., & Albarracín, D. (2012). The Present Projects Past Behavior into the Future while the Past Projects Attitudes into the Future: How Verb Tense Moderates Predictors of Drinking Intentions. *Journal of Experimental Social Psychology*, *48*(5), 1196–1200. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.04.001>
- Cheng, S.-T., & Chan, A. C. M. (2003). The Development of a Brief Measure of School Attitude. *Educational and Psychological Measurement*, *63*(6), 1060–1070. <https://doi.org/10.1177/0013164403251334>
- Chien, Y.-W., Wegener, D. T., Petty, R. E., & Hsiao, C.-C. (2014). The Flexible Correction Model: Bias Correction Guided by Naïve Theories of Bias. *Social and Personality Psychology Compass*, *8*(6), 275–286. <https://doi.org/10.1111/spc3.12105>
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada Publishing a.s.
- Cifarelli, V. V. (1998). The development of mental representations as a problem solving activity. *The Journal of Mathematical Behavior*, *17*(2), 239–264. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(99\)80061-5](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(99)80061-5)
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, *3*(3), 149–210. <https://doi.org/10.1007/BF01320076>



- Co je to kurikulum, Národní ústav odborného vzdělávání. (n.d.). Retrieved March 15, 2017, from <http://www.nuov.cz/kurikulum/co-je-to-kurikulum>
- Construe definition and meaning | Collins English Dictionary. (2017). Retrieved April 18, 2017, from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/construe>
- Corey, M. S. (1937). Professed attitudes and actual behavior. *Journal of Educational Psychology, 28*(4), 271–280. <https://doi.org/10.1037/h0056871>
- Crutch, S. J., & Warrington, E. K. (2005). Abstract and concrete concepts have structurally different representational frameworks. *Brain, 128*(3), 615–627. <https://doi.org/10.1093/brain/awh349>
- Day, S. B., & Goldstone, R. L. (2012). The Import of Knowledge Export: Connecting Findings and Theories of Transfer of Learning. *Educational Psychologist, 47*(3), 153–176. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.696438>
- Doleček, J.; Kunderát, J. (2014). Metodika pro tvorbu LARP do školní výuky, jako jedné z moderních metod výuky. Brno: Centrum dopravního výzkumu.
- Doleček, J. (2014). Live action role playing jako nástroj popularizace vědy a validace znalostí (Diplomová práce). Olomouc: FF UP.
- Elwyn, G., & Miron-Shatz, T. (2010). Deliberation before determination: the definition and evaluation of good decision making. *Health Expectations, 13*(2), 139–147. <https://doi.org/10.1111/j.1369-7625.2009.00572.x>
- Eyal, T., Liberman, N., Trope, Y., & Walther, E. (2004). The Pros and Cons of Temporally Near and Distant Action. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(6), 781–795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.6.781>

- Fazio, R. H., Sanbonmatsu, D. M., Powell, M. C., & Kardes, F. R. (1986). On the automatic activation of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*(2), 229.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Fiedler, K. (2007). Construal level theory as an integrative framework for behavioral decision-making research and consumer psychology. *Journal of Consumer Psychology*, *17*(2), 101–106.
- Fujita, K., Henderson, M. D., Eng, J., Trope, Y., & Liberman, N. (2006). Spatial distance and mental construal of social events. *Psychological Science*, *17*(4), 278–282.
- Gardner, P. L. (1975). Attitude measurement: a critique of some recent research. *Educational Research*, *17*(2).
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, *132*(5), 692–731. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.5.692>
- Gawronski, B., De Houwer, J., Reis, H. T., & Judd, C. M. (2014). Implicit measures in social and personality psychology. *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology*, *2*, 283–310.
- Greenwald, A., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, *102*(1), 4–27.
- Greenwald, A., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*(6), 1464.

- Greenwald, A., Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2003). Understanding and using the Implicit Association Test: I. An improved scoring algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 197–216. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.197>
- Greenwald, A., Poehlman, T. A., Uhlmann, E. L., & Banaji, M. R. (2009). Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 17–41. <https://doi.org/10.1037/a0015575>
- Hayes, N. (2013). *Principles Of Social Psychology*. Psychology Press.
- Henderson, M. D., Wakslak, C. J., Fujita, K., & Rohrbach, J. (2011). Construal Level Theory and Spatial Distance: Implications for Mental Representation, Judgment, and Behavior. *Social Psychology*, 42(3), 165–173. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000060>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Hromádka, Z. (2008). Vztahy mezi vědomostmi, postoji a skutečným jednáním u žáků druhého stupně základní školy v rámci environmentální výchovy. *Pedagogická orientace*, 18(1).
- Knowles, E. D., Lowery, B. S., & Schaumberg, R. L. (2010). Racial prejudice predicts opposition to Obama and his health care reform plan. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(2), 420–423. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.10.011>
- Krosnick, J. A., Judd, C. M., Wittenbrink, B., Albarracín, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. (2005). The measurement of attitudes. *The Handbook of Attitudes*, 21, 76.
- Kruglanski, A. W., & Higgins, E. T. (Eds.). (2007). *Social psychology: handbook of basic principles* (2nd ed). New York: Guilford Press.

- Kundrát, J. (2014). Live action role playing a rozvoj osobnosti. In: PhD existence 2014: česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech: Konferenční DVD 2014-05-19. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kundrát, J. (2013). Live action role playing jako prostředek osobnostního rozvoje (Diplomová práce). Olomouc: FF UP.
- Lanc, J. (2011). *Vztah mezi prokrastinací a dispoziční všímavostí u studentů VŠ*. Nepublikovaná bakalářská práce, Masarykova univerzita, Brno. Ferrari, JL Johnson, & WG McCown,(1995), Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment, New York: Plenum Press. Retrieved from [http://is.muni.cz/th/274128/fss\\_b\\_a2/bc\\_jakub\\_lanc\\_wm\\_ed.docx](http://is.muni.cz/th/274128/fss_b_a2/bc_jakub_lanc_wm_ed.docx)
- LaPiere, R. T. (1934). Attitude versus action. *Social Forces*, 13, 230-237 | Attitude (Psychology). (n.d.). Retrieved February 22, 2017, from <https://www.scribd.com/document/92626432/LaPiere-R-T-1934-Attitude-versus-action-Social-Forces-13-230-237>
- Ledgerwood, A., Trope, Y., & Chaiken, S. (2010). Flexibility now, consistency later: Psychological distance and construal shape evaluative responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(1), 32–51. <https://doi.org/10.1037/a0019843>
- Lee, J. (2016). Attitude toward school does not predict academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 52, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.009>
- Liberman, N., & Trope, Y. (1998). The role of feasibility and desirability considerations in near and distant future decisions: A test of temporal construal theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 5.

- Liberman, N., & Trope, Y. (2008). The psychology of transcending the here and now. *Science*, 322(5905), 1201–1205.
- Liviatan, I., Trope, Y., & Liberman, N. (2008). Interpersonal similarity as a social distance dimension: Implications for perception of others' actions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(5), 1256–1269.  
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.04.007>
- Ma, X., & Kishor, N. (1997). Assessing the Relationship between Attitude toward Mathematics and Achievement in Mathematics: A Meta-Analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1), 26–47.  
<https://doi.org/10.2307/749662>
- Mandler, J. M. (1992). How to build a baby: II. Conceptual primitives. *Psychological Review*, 99(4), 587.
- Mareš, Jiří. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Margolies, S. O., & Crawford, L. E. (2008). Event valence and spatial metaphors of time. *Cognition & Emotion*, 22(7), 1401–1414.  
<https://doi.org/10.1080/02699930701810335>
- Marjoribanks, K. (1992). The predictive validity of an attitudes-to-school scale in relation to children's academic achievement. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 945–949.  
<https://doi.org/10.1177/0013164492052004017>
- Matthews, J. L., & Matlock, T. (2011). Understanding the Link Between Spatial Distance and Social Distance. *Social Psychology*, 42(3), 185–192.  
<https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000062>

- McCrea, S. M., Liberman, N., Trope, Y., & Sherman, S. J. (2008). Construal Level and Procrastination. *Psychological Science*, 19(12), 1308–1314. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02240.x>
- Michelli, M. P. (2013). The relationship between attitudes and achievement in mathematics among fifth grade students. Retrieved from [http://aquila.usm.edu/honors\\_theses/126/](http://aquila.usm.edu/honors_theses/126/)
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Moscovici, S. (2000). Social Representations. In *Explorations in Social Psychology*. Cambridge: UK: Polity Press.
- Moss, S. (2016). Construal level theory / Dr. Simon Moss - Sicotests. Retrieved August 11, 2016, from <http://www.sicotests.com/psyarticle.asp?id=79>
- Nakonečný, M. (1998). *Psychologie osobnosti*. Academia.
- Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Academia.
- Nakonečný, M. (2009a). *Psychologie osobnosti*. Academia.
- Nakonečný, M. (2009b). *Sociální psychologie*. Academia.
- Narmadha, U., & Chamundeswari, S. (2013). Attitude towards Learning of Science and Academic Achievement in Science among Students at the Secondary Level. *Journal of Sociological Research*, 4(2), 114. <https://doi.org/10.5296/jsr.v4i2.3910>
- Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2001). The Go/No-go Association Task. *Social Cognition*, 19(6), 625–666. <https://doi.org/10.1521/soco.19.6.625.20886>
- Ny, J.-F. L. (2005). *Comment l'esprit produit du sens*. Odile Jacob.
- Olson, M. A., & Fazio, R. H. (2004). Reducing the influence of extrapersonal associations on the Implicit Association Test: personalizing the IAT. *Journal of*

*Personality and Social Psychology*, 86(5), 653–667.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.5.653>

Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The Measurement of Meaning*.

University of Illinois Press.

Paivio, A. (1990). *Mental Representations and dual coding theory*. Oxford University

Press.

Retrieved

from

[http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195066666](http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001/acprof-9780195066661)

[61.001.0001/acprof-9780195066661](http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001/acprof-9780195066661)

Paivio, A. (2006). Dual coding theory and education. In *The Conference on Pathways to*

*Literacy Achievement for High Poverty Children* (pp. 1–20). Retrieved from

<http://www.csuchico.edu/~nschwartz/paivio.pdf>

Parrillo, V. N., & Donoghue, C. (2005). Updating the Bogardus social distance studies:

a new national survey. *The Social Science Journal*, 42(2), 257–271.

<https://doi.org/10.1016/j.soscij.2005.03.011>

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park,

Calif: Sage Publications.

Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na

základě výpovědí žáků, 60, 38–61.

Payne, B. K., Cheng, C. M., Govorun, O., & Stewart, B. D. (2005). An inkblot for

attitudes: affect misattribution as implicit measurement. *Journal of Personality*

*and Social Psychology*, 89(3), 277–293. [https://doi.org/10.1037/0022-](https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.3.277)

[3514.89.3.277](https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.3.277)

Piaget, J., & Jiránek, F. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.

Pöschl, R. (2011). *Postoje žáků ke škole: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav

odborného vzdělávání.

- Postoje žáků ke škole, Národní ústav odborného vzdělávání. (n.d.). Retrieved March 21, 2017, from <http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-postoju-zaku>
- Prestwich, A., Kenworthy, J. B., Wilson, M., & Kwan-Tat, N. (2008). Differential relations between two types of contact and implicit and explicit racial attitudes. *The British Journal of Social Psychology*, 47(Pt 4), 575–588. <https://doi.org/10.1348/014466607X267470>
- Proffitt, D. R. (2006). Distance perception. *Current Directions in Psychological Science*, 15(3), 131–135.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, Jiří. (2009). *Pedagogický slovník: Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáku<sup>o</sup> s lehkým mentálním postižením*. (2005). Praha: VÚP.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Školský zákon ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017, MŠMT ČR. (2017). Retrieved May 9, 2017, from <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>
- Smith, C., & Ratliff, K. (n.d.). Implicit Measures of Attitudes. Retrieved from <http://www.psych.ufl.edu/csmith/wp-content/uploads/sites/39/2016/10/SR-2015.pdf>
- Snefjella, B., & Kuperman, V. (2015). Concreteness and Psychological Distance in Natural Language Use. *Psychological Science*, 26(9), 1449–1460. <https://doi.org/10.1177/0956797615591771>



- Soderberg, C. K., Callahan, S. P., Kochersberger, A. O., Amit, E., & Ledgerwood, A. (2015). The effects of psychological distance on abstraction: Two meta-analyses. *Psychological Bulletin*, *141*(3), 525–548. <https://doi.org/10.1037/bul0000005>
- Steel, P., & König, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, *31*(4), 889–913.
- Stephan, E., Liberman, N., & Trope, Y. (2011). The effects of time perspective and level of construal on social distance. *Journal of Experimental Social Psychology*, *47*(2), 397–402. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.11.001>
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded Theory in Practice*. SAGE.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno; Boskovice: Sdružení Podané ruce ; Albert.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1996). *The Polish Peasant in Europe and America: A Classic Work in Immigration History*. University of Illinois Press.
- Thurstone, L. L., & Chave, E. J. (1929). *The measurement of attitude: a psychophysical method and some experiments with a scale for measuring attitude toward the church*. The University of Chicago Press.
- Torr, & Craig. (2013). Addressing dualism in mathematical abstraction: An argument for the role of Construal Level Theory in mathematics education. *Proceedings of Delta '13, The Ninth Southern Hemisphere Conference on the Teaching and Learning of Undergraduate Mathematics, 2013*.
- Trope, Y., & Liberman, N. (2003). Temporal construal. *Psychological Review*, *110*(3), 403–421. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.3.403>

- Trope, Y., & Liberman, N. (2010). Construal-level theory of psychological distance. *Psychological Review*, *117*(2), 440–463. <https://doi.org/10.1037/a0018963>
- Trope, Y., Liberman, N., & Wakslak, C. (2007). Construal levels and psychological distance: Effects on representation, prediction, evaluation, and behavior. *Journal of Consumer Psychology: The Official Journal of the Society for Consumer Psychology*, *17*(2), 83.
- Vaculík, M. (2006). Vybrané pojmy ze sociální psychologie. Katedra psychologie, Fakulta sociální studií MU.
- Van Boven, L., Kane, J., McGraw, A. P., & Dale, J. (2010). Feeling close: Emotional intensity reduces perceived psychological distance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *98*(6), 872–885. <https://doi.org/10.1037/a0019262>
- Vávra, M. (2006). Nesnáze s měřením postojů. *Sociological Review*, *5*(1), 79–92.
- Verdery, A. M., Entwisle, B., Faust, K., & Rindfuss, R. R. (2012). Social and spatial networks: Kinship distance and dwelling unit proximity in rural Thailand. *Social Networks*, *34*(1), 112–127. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2011.04.003>
- Wakslak, C. J., Trope, Y., Liberman, N., & Alony, R. (2006). Seeing the forest when entry is unlikely: Probability and the mental representation of events. *Journal of Experimental Psychology: General*, *135*(4), 641–653. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.135.4.641>
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum :proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Masarykova univerzita. Retrieved from <https://is.muni.cz/publication/152141>
- Wark, C., & Galliher, J. F. (2007). Emory Bogardus and the Origins of the Social Distance Scale. *The American Sociologist*, *38*(4), 383–395.

- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects. *Journal of Social Issues*, 25(4), 41–78. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1969.tb00619.x>
- Williams, B. J., & Kaufmann, L. M. (2012). Reliability of the Go/No Go Association Task. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 879–891. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.03.001>
- Williams, L. E., & Bargh, J. A. (2008). Keeping One's Distance: The Influence of Spatial Distance Cues on Affect and Evaluation. *Psychological Science*, 19(3), 302–308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02084.x>
- Williams, L. E., Stein, R., & Galguera, L. (2014). The Distinct Affective Consequences of Psychological Distance and Construal Level. *Journal of Consumer Research*, 40(6), 1123–1138. <https://doi.org/10.1086/674212>
- Wilson, M. C., & Scior, K. (2015). Implicit Attitudes towards People with Intellectual Disabilities: Their Relationship with Explicit Attitudes, Social Distance, Emotions and Contact. *PLoS ONE*, 10(9), 1–19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137902>
- Wong, V. C., & Wyer, R. S. (2016). Mental traveling along psychological distances: The effects of cultural syndromes, perspective flexibility, and construal level. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(1), 17–33. <https://doi.org/10.1037/pspa0000048>
- Wood, W. (2000). Attitude change: Persuasion and social influence. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 539–570.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>



## Seznam obrázků

- Obrázek 1: Ilustrace podnětového materiálu (str. 52)
- Obrázek 2: Grafický podnětový materiál (str. 54)
- Obrázek 3: Vodítka vycházející z pozorovacího úhlu (str. 55)
- Obrázek 4: Relativní velikost a relativní výška zprostředkovaná velikostí fontu písma (str. 56)
- Obrázek 5: Kresba dívky (str. 57)
- Obrázek 6: Mapování pojmů v digitální aplikaci (str. 59)
- Obrázek 7: Schematický nákres pracoviště výzkumníka (str. 69)
- Obrázek 8: Ilustrační mentální mapa kombinující podnětový materiál, skóry pojmů a výpovědi respondenta (str. 76)

## Seznam tabulek

- Tabulka 1: Příklad otevřeného kódování (str. 72–73)
- Tabulka 2: Příklady hlavních kategorií a subkategorií (str. 74)
- Tabulka 3: Systém kódů pro hodnocení výpovědí (str. 92)
- Tabulka 4: Příklad kódování dat (str. 93)
- Tabulka 5: Spearmanovy korelace mezi SV a třemi složkami (RAC, EMO, BEH) výpovědí k jazykovým předmětům a tělocviku (Bonferoniho korekce:  $\alpha^{\text{cor}} = 0,017$ ) (str. 102)
- Tabulka 6: Spearmanovy korelace mezi SV a třemi složkami (RAC, EMO, BEH) výpovědí k přírodovědným předmětům (Bonferoniho korekce:  $\alpha^{\text{cor}} = 0,017$ ) (str. 103)
- Tabulka 7: Spearmanovy korelace mezi SV a třemi složkami (RAC, EMO, BEH) výpovědí k pojmům Spolužáci, Domov a Škola (Bonferoniho korekce  $\alpha = 0,017$ ) (str. 104)
- Tabulka 8: Korelační matice indexu kvalitativní výpovědi IKV – SV jednotlivých pojmů (přírodovědné předměty) a interkorelace mezi SV pojmů (str. 105)
- Tabulka 9: Korelační matice IKV – SV jednotlivých pojmů (jazykové předměty a tělocvik) a interkorelace mezi SV jazykových pojmů (str. 106)
- Tabulka 10: Korelační matice IKV – SV ostatních hlavních pojmů (Domov, Spolužáci, Škola) a interkorelace mezi SV pojmů (str. 107)
- Tabulka 11: Spearmanovy korelace mezi SV a třemi složkami výpovědí (RAC, EMO, BEH) k vedlejším pojmům (Bonferoniho korekce:  $\alpha^{\text{cor}} = 0,017$ ) (str. 113)
- Tabulka 12: Korelační matice IKV – SV vedlejších pojmů (Věda, Technika, Vzdělávání, Kultura) a interkorelace mezi SV těchto pojmů (str. 114)
- Tabulka 13: Korelační matice IKV – SV vedlejších pojmů (Svět, Život, Budoucnost, Pravda) a interkorelace mezi SV pojmů (str. 115)

## Seznam grafů

- Graf 1: Relativní četnosti výskytu složek výpovědí (RAC, EMO, BEH) v kvalitativních výpovědích k jednotlivým pojmům (str. 95)
- Graf 2: Četnosti hodnot zakódovaných výpovědí ke třem složkám (RAC, EMO, BEH) výpovědí k pojmům Spolužáci, Domov, Škola (str. 96)
- Graf 3: Četnosti hodnot zakódovaných výpovědí ke třem složkám (RAC, EMO, BEH) výpovědí k pojmům IT-počítače, Přírodopis, Matematika, Fyzika (str. 97)
- Graf 4: Četnosti hodnot zakódovaných odpovědí ke třem složkám (RAC, EMO, BEH) výpovědí k pojmům Český jazyk, Cizí jazyk 1, Cizí jazyk 2 a Tělocvik (str. 98)
- Graf 5: Deskriptivní charakteristiky (medián, minimum, maximum, 1. a 3. kvartil) skóru vzdálenosti pojmů, označujících vyučované předměty (Český jazyk, Cizí jazyk 1, Cizí jazyk 2, Tělocvik, Přírodopis, IT-počítače, Matematika a Fyzika) (str. 100)
- Graf 6: Deskriptivní charakteristiky (medián, minimum, maximum, 1. a 3. kvartil) skóru vzdálenosti pojmů Spolužáci, Domov, Škola (str. 101)
- Graf 7: Relativní četnosti výskytu složek postojů (RAC, EMO, BEH) v kvalitativních výpovědích k vedlejším pojmům (str. 108)
- Graf 8: Četnosti hodnot zakódovaných odpovědí ke třem složkám (RAC, EMO, BEH) výpovědí u pojmů Věda, Technika, Vzdělávání, Kultura (str. 109)
- Graf 9: Četnosti hodnot zakódovaných odpovědí ke třem složkám (RAC, EMO, BEH) výpovědí u pojmů Svět, Život, Budoucnost, Pravda (str. 110)
- Graf 10: Deskriptivní charakteristiky (medián, minimum, maximum, 1. a 3. kvartil) skóru vzdálenosti vedlejších pojmů (str. 112)

## Seznam příloh

- Příloha 1: Abstrakt disertační práce (str. 151)
- Příloha 2: Thesis abstract (p. 152)
- Příloha 3: Podnětový materiál (chlapec) (str. 153)
- Příloha 4: Podnětový materiál (dívka) (str. 154)



# Příloha 1: Abstrakt dizertační práce

**Název práce:** Psychologická vzdálenost a postoje u žáků

**Autor práce:** Mgr. Josef Kundrát

**Počet stran a znaků:** 154 stran, 268271 znaků

**Počet příloh:** 4

**Počet titulů použité literatury:** 129

**Abstrakt:** Dizertační práce je zaměřena na vztah psychologické vzdálenosti a postojů u žáků základních škol. Prostřednictvím smíšeného výzkumného designu zkoumáme, zda vnímání mentální reprezentace zkoumaného pojmu jako blízké nebo vzdálené odráží postojové charakteristiky k tomuto pojmu. V teoretické části práce definujeme konstrukt postoje, strukturu postojů a metody jejich zjišťování. Samostatná kapitola je věnována postojům žáků ve školním prostředí. Dále vymezujeme psychologickou vzdálenost, teorii úrovně interpretace a možné propojení s oblastí postojů. Výzkumná část práce je složena ze dvou studií. První studie prostřednictvím kvalitativní analýzy rozhovorů se 102 respondenty o zkoumaných pojmech nachází tři kategorie složek výpovědí ve vztahu k psychologické vzdálenosti. Jedná se o kategorie emocionalita, chování / jednání a racionalita. Kategorie interpretujeme jako reflektující strukturu postoje podle trojsložkové teorie. Ve druhé studii testujeme vztah mezi vnímáním pojmů jako psychologicky blízkých nebo vzdálených prostřednictvím vyvíjeného nástroje měření psychologické vzdálenosti a charakteristikami výpovědí o postojích k těmto pojmům. Výsledky prokazují, že vnímaná vzdálenost nebo blízkost pojmu, kterou respondent zanesl do podnětového materiálu, odráží postoj ke zkoumanému pojmu ve smyslu pozitivně – negativního hodnocení. Závěry disertační práce chápeme jako podnět k dalšímu vývoji inovativní metody měření postojů ve školním prostředí.

**Klíčová slova:** postoje, psychologická vzdálenost, teorie úrovně interpretace

## Příloha 2: Thesis abstract

**Title:** Psychological distance and pupil attitudes

**Author:** Mgr. Josef Kandrát

**Number of pages and characters:** 154 pages, 268271 characters

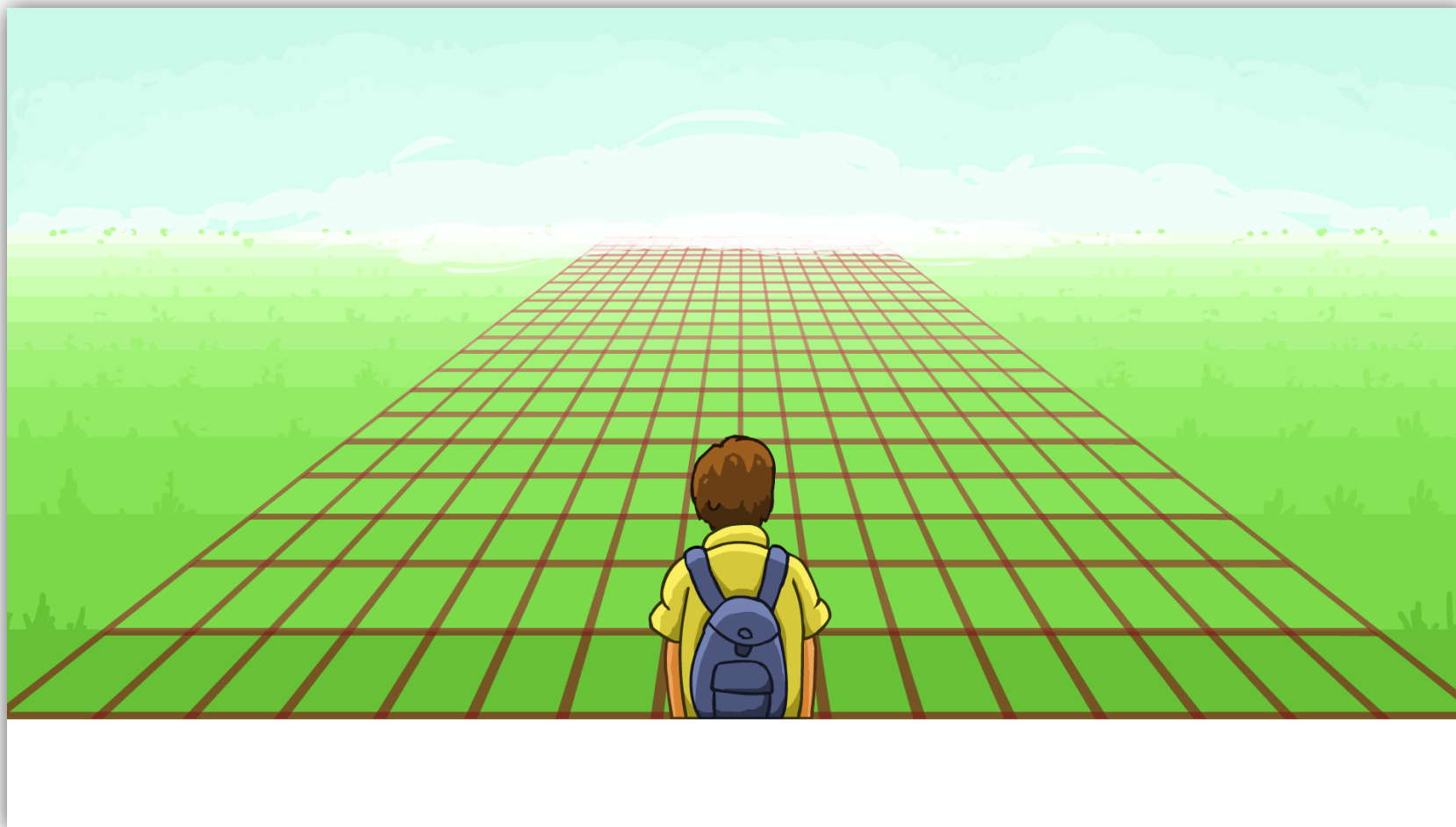
**Number of appendices:** 4

**Number of references:** 129

**Abstract:** The dissertation thesis is focused on psychological distance and attitudes of elementary school pupils. Through mixed research design, we investigate if mental representation of examined concept as a close or distant one reflects the attitude characteristics towards the concept. In the theory part, we define a construct of attitude, structure of attitude and methods of their measurement. One chapter is dedicated to the pupil's attitudes in the school environment. Next, we define psychological distance, the construal level theory and the possible connection with the area of attitudes. The research part is composed of two studies. The first one finds three categories of testimonies in relationship with psychological distance based on a quantitative analysis of interviews with 102 respondents. The categories are emotionality, behavior and rationality. Categories are interpreted as a reflecting structure of attitude according to the tri-component model. In the second study, the relationship between perceiving representations as psychologically close or distant is tested using a specific tool designed to measure the psychological distance and characteristics of testimonies about attitudes towards concepts. The tool is currently under development. The results prove that the perceived distance or proximity of representation, which the respondent puts in the stimuli material reflects his/her attitude towards the examined concept in a positive-negative evaluation. The conclusion of this dissertation thesis is perceived as an initiative towards the further development of innovative method of measuring attitudes in the school environment.

**Key words:** attitudes, psychological distance, construal level theory

### Příloha 3: Podnětový materiál (chlapec)



## Příloha 4: Podnětový materiál (dívka)

