

VYSOKOŠKOLSKÉ SKRIPTÁ

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave



Q – METODOLÓGIA:

FAKTOROVÉ ZOBRAZENIE ĽUDSKEJ SUBJEKTIVITY

Ivan Lukšík

Trnava 2013

© doc. PhDr. Ivan Lukšík, CSc.

© Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2013

76 s.

Všetky práva vyhradené.

Žiadna časť tohto vysokoškolského učebného textu nesmie byť v akejkoľvek forme publikovaná ani kopírovaná bez písomného súhlasu vydavateľa.

Recenzenti:

doc. PhDr. Gabriel Bianchi, CSc.

doc. PhDr. Emil Komárik, CSc.

Redakčná práca: Mgr. Lucia Hargašová

ISBN: 978-80-8082-584-3

EAN: 9788080825843

Grantová podpora: Text bol publikovaný vďaka podpore grantu VEGA *Sociálne mikrokultúry detí v ťažkých životných situáciách*, č. 1/0445/11.

Obsah:

Úvod.....	5
1. Paradigmatické východiská: postmoderná paradigma, kontextualizmus, sociálny konštruktivizmus a kritická veda	6
1.1. Paradigma v pozadí q-metodológie	7
1.2. Koncepcie človeka vychádzajúce z modernej a postmodernej paradigmy	9
1.3. Sociálny konštruktivizmus a kritická veda.....	9
1.4. Kontextualizmus.....	10
1.5. Diskurz, text a textualita.....	10
1.6. Zaradenie q-metodológie.....	11
2. Miesto medzi kvalitatívnou a kvantitatívnou metodológiou	12
3. Q a R metodológia a otočený postup	13
3.1. Otočený postup.....	14
3.2. Porovnanie q a r analýzy	15
4. Výskumné otázky /problémy/ pre q-metodológiu	15
4.1. Zahraničné štúdie	15
4.2. Slovenské štúdie	16
5. Neštruktúrovaný a štruktúrovaný prístup	20
5.1. Neštruktúrovaný prístup	20
5.2. Pološtruktúrovaný prístup	20
5.3. Štruktúrovaný prístup	21
6. Postup	21
7. Zber a selekcia výrokov	22
7.1. Zber výrokov	22
7.2. Selekcia a úprava výrokov	24
8. Výber vzorky	25
9. Administrovanie	26
10. Spracovanie výsledkov.....	29
10.1. Matematicko-štatistické spracovanie: korelácie a faktorová analýza	29
10.2. Počítačové programy na spracovanie výsledkov	30
11. Prípadové štúdie	36
11.1. Prípadová štúdia 1: Sociálne konštrukcie rebelstva mládeže, žijúcej doma a vo výchovných zariadeniach	36
Cieľ a výskumné otázky.....	36
Paradigmatické a teoretické východisko	37
Metóda.....	37
Vzorka participantov	38
Výsledky.....	39
Interpretácia.....	45
11.2. Prípadová štúdia 2: Pohľad na rodovú identitu 12-15 ročných chlapcov a dievčat	47
Cieľ a výskumné otázky.....	47
Teoretické a empirické východiská.....	47
Metóda.....	48
Výskumná vzorka.....	49
Výsledky.....	49
Interpretácia.....	52
11.3. Prípadová štúdia 3: Identita detí „byť dieťaťom“	54
Ciele a výskumné otázky.....	54

Výskumný problém a teoretické východiská	54
Výskumná vzorka.....	56
Metodológia	56
Spracovanie výsledkov	57
Výsledky.....	57
Interpretácia výsledkov	58
11.4. Prípadová štúdia 4: Ako okolie vníma deti v ťažkých životných situáciách	61
Ciele a výskumné otázky.....	61
Paradigmatické a teoretické východiská	62
Metóda.....	62
Výskumná vzorka.....	64
Výsledky a ich interpretácia	64
Literatúra	67
Prílohy	72
Príloha 1: Príklady položiek v q-štúdiu sexuálnej výchovy	72
Príloha 2: Výroky použité vo výskume rebelstva	74
Príloha 3: Záznam triedenia výrokov a doplnujúce otázky vo výskume rebelstva ..	76

Úvod

Keď sme v roku 1999 s mojimi kolegami Gabrielom Bianchim, Miroslavom Popperom a kolegyňou Mariannou Supekovou napísali text „Q metodológia – alternatívny spôsob skúmania sexuálneho zdravia“ chceli sme zverejniť naše výsledky v oblasti sexuálneho zdravia, ale zároveň priblížiť dovedy menej známu Q-metodológiu¹. Odvtedy viacero študentov a študentiek využilo tento postup pri spracovaní svojich záverečných prác. Keďže mnohí nádejní výskumníci a výskumníčky prenikali hlbšie do Q-metodológie a otvárali nové otázky, považovali sme za užitočné sumarizovať aj naše skúsenosti, ktoré sme nadobudli vo viacerých oblastiach. V uvedenom texte si však nenárokujeme na komplexný a ucelený pohľad. Sústreďujeme sa najmä na Q-metodológiu ako na výskumný nástroj a aj to len v rámci istej zúženej paradigmy. Bokom nechávame použitie Q-metodológie ako nástroja diagnostiky, alebo evaluácie. Ako iste čitateľ a čitateľka už v úvode zistí, prikláňame sa, ako aj mnohí iní autori, k sociálno-konstruktivistickému, holistickému, resp. kontextualistickému a diskurzívnemu prístupu ku skúmaniu sveta, ktorý nás obklopuje a sveta a ktorý je v nás. V texte sa ďalej dotýkame frekventovaných tém, ako je miesto Q-metodológie medzi kvantitatívnou a kvalitatívnou metodológiou a používanie štruktúrovaných a menej štruktúrovaných postupov. Popisujeme postup Q-metodológie od vymedzenia výskumného problému, cez zber a selekciu výrokov, výber vzorky, administrovanie Q-výrokov, až po spracovanie výsledkov. Na záver uvádzame niekoľko prípadových štúdií, ktoré ilustrujú rôznosť použitia Q-metodológie. Predpokladáme, že tento text by sa mohol stretnúť s potrebami študentov a študentiek, začínajúcich výskumníkov a výskumníčok pohybujúcich sa v sociálnych a humanitných vedách, ktorí/é hľadajú vhodný nástroj na riešenie svojich výskumných otázok. Ide o alternatívnu metodológiu pre tých, a tie, ktorých otázky nedokáže riešiť kvalitatívna, alebo kvantitatívna metodológia a ktorí/é hľadajú spoľahlivý výskumný nástroj zachytávajúci rôzne pohľady ľudí, na rôzne fenomény sprostredkované jazykom.

Iste si mnohí začiatočníci a začiatočnice v tejto oblasti kladú otázku čo to vlastne Q-metodológia je? Výstižne, aj keď trochu nadnesene, je prostriedkom vyjadrenia subjektivity účastníkmi výskumu. Nemožno ju považovať za klasický merací nástroj, akými sú dotazníky, v ktorých sa pýtame na jednotlivé názory a postoje respondentov. Účastníci výskumu v Q-štúdiách zostavujú celkové mapy svojich názorov a postojov a to zvyčajne

¹ Predtým sa na Slovensku Q-metodológii venoval najmä E. Komárik.

z *materiálu* – zo slov, symbolov a pod. ,ktorý používajú v svojej vzájomnej komunikácii. Na základe hodnotenia mnohých výrokov vyjadrujú svoju subjektivitu, ktorá sa potom, za pomoci matematicko-štatistických postupov porovnáva z vyjadreniami subjektivity ostatných účastníkov výskumu.

Čo sa týka spôsobu komunikácie s čitateľmi a čitateľkami tohto textu, nebudem ďalej dôsledne používať rodovo citlivý jazyk, aj keď si uvedomujem dôležitosť tejto dimenzie komunikácie a sociálnych mocenských vzťahov, ktoré jednostranné používanie mužského rodu v jazyku prináša. Napokon aj tento text zdôrazňuje význam jazyka pri vytváraní sociálnej reality. Kvôli zrozumiteľnosti textu nateraz od toho jazykového princípu upúšťam.

1. Paradigmatické východiská: postmoderná paradigma, kontextualizmus, sociálny konštruktivizmus a kritická veda

Q-metodológia² nie je len technika zbierania a spracovania dát. Predstavuje výskumný nástroj istého vedeckého pohľadu na svet. Preto môžeme hovoriť nie len o q metóde, resp. q technike, ale aj o q-metodológii. Q –metodológia vznikla pôvodne v rámci logiky multivariačného myslenia (bližšie pozri Komárik, 2002). Vynašiel ju Stephenson v 30. rokoch minulého storočia, v období modernistického pozitivistického boomu, keď sa psychológia snažili vyrovnat' prírodným vedám a preberala jej metodológiu. Dominovalo úsilie o dosiahnutie maximálne možnej kvantifikácie a objektívnej merateľnosti psychických vlastností a schopností. V tejto dobe sa Stephenson (1970), mimo tohto hlavného prúdu vedy, zamerl na ľudskú expresivitu, alebo *operantnú* subjektivitu. Prakticky sa táto subjektivita skúma tak, že subjekt, participant³ výskumu je požiadaný o to, aby triedil predložené výroky podľa stupňa súhlasu, resp. nesúhlasu s nimi. V celkovom triedení uplatňuje svoj osobný pohľad, subjektívne videnie danej veci, napr. rebelstva a pod., ktoré je odlišné od iných subjektov a na základe tejto osobitosti sa aj interpretuje.

² V odbornej literatúre sa udomácnilo označovanie výskumného dizajnu veľkým Q a označovanie korelačnej procedúry, či administrácie výrokov malým q.

³ V texte budeme používať alternatívne pojmy subjekt, participant, participantka výskumu, ktorým dávame prednosť pre pojmy respondent, respondentka, čo tiež súvisí s paradigmou výskumu.

1.1. Paradigma v pozadí q-metodológie

Keď píšeme, že q-metodológia predstavuje istý vedecký pohľad na svet, máme tým na mysli, že prináležu k istej paradigme. Podľa Kuhna (1997) sa paradigmou zvyčajne označuje koherentná tradícia vedeckého výskumu, je to viac ako teória, je to štýl vedeckého poznávania daného obdobia, či daného spoločenstva vedcov. Paradigma je tiež blízka pojmu *hlavný prúd vedy* – to čo dominuje v danom odbore v charaktere vysokoškolských učebníc, renomovaných monografií vydaných v renomovaných vydavateľstvách, renomovaných časopisoch, to čo je najviac citované, kde sú uznávané osobnosti a pod.

S istým zjednodušením môžeme v súčasných sociálnych vedách hovoriť o dvoch paradigmách: modernej, ktorá má svoj pôvod v osvietenstve a ktorá sa v súčasnosti rozvíja najmä ako pozitivistická paradigma a o postmodernej, v rámci ktorej sa rozvíja sociálno-konstruktivistická paradigma.

Tabuľka 1: Moderná, osvietenecká a postmoderná, sociálno-konstruktivistická paradigma (upravené podľa Bačovej, 2000)

Moderná, osvietenecká paradigma	Postmoderná, sociálno-konstruktivistická paradigma
Svet je jediný, objektívny	Existujú lokálne svety videné rôznymi perspektívami a diskutované rôznymi „jazykovými hrami“
Svet je poznateľný stále sa zdokonaľujúcou racionalitou	Existujú rôzne verzie reality v závislosti od perspektívy, „jazykových hier“ výskumníkov
Existujú univerzálne vlastnosti tohto sveta	Existujú lokálne významy (vlastnosti)
Existuje (v danej oblasti) jediná pravda	Existuje viacero aj protirečivých významov jednej a tej istej veci
Poznávať možno za pomoci jednotnej logiky a rovnakých metodologických postupov	Metódy poznávania sa prispôbujú tomu, čo je skúmané
Vedecké poznanie prináša pokrok	Vedecké poznanie prináša vždy len pokrok, pokrok je len jeden veľký príbeh, ku ktorému treba byť skeptický

Keď si zoberieme konkrétnejší príklad skúmania detí a detstva, tak modernú paradigmu môžeme identifikovať najmä vo vývinových štúdiách a postmodernú v sociokultúrnych štúdiách, čo ilustruje nasledujúca tabuľka.

Tabuľka 2: Vývinové a socio-kultúrne štúdie

Vývinové štúdie	Socio – kultúrne štúdie
<ul style="list-style-type: none"> • Dieťa, adolescent ako objekt výskumu • Skúma sa vývin „všeobecného“ dieťaťa, adolescenta • Dieťa, adolescent ako objekt socializácie • Výskum sleduje spoločenskú objednávku predchádzania patológii a kultivácie • Prevažujú monodisciplinárne, najmä psychologické pohľady 	<ul style="list-style-type: none"> • Deti a mladí ľudia ako subjekty/účastníci vo výskume • Skúmajú sa sociálne svety, životné dráhy detí a mladých ľudí v ich socio – kultúrnom a historicky vytvorenom prostredí • Deti a mladí ľudia ako tvorcovia svojich svetov pod vonkajším socializačným tlakom • Výskum, popri vedeckých cieľoch, sleduje obhajobu práv detí a mladých ľudí • Prevažujú multidisciplinárne a transdisciplinárne pohľady

Vo vývinových štúdiách výskumníci skúmajú dieťa, ktoré sa vyvíja a prechádza vopred naplánovanými (biologickými) štádiami, ktoré sú rozpoznateľné u každého dieťaťa. Tieto štádiá sa skúmajú aj preto, aby v prípade odklonu od normy mohli byť navodené korektívne zásahy, tak aby mohol nastať návrat k „normálnemu“ vývinu. V týchto štúdiách sa ako výskumné a diagnostické nástroje využívajú štandardizované testy a dotazníky. V rámci socio – kultúrnej paradigmy sa záujem sústreďuje na detské svety detí, na životné dráhy detí v ich historicky vytvorenom socio-kultúrnom prostredí. Pre tento druhý prístup sú vhodnými výskumnými nástrojmi interview, diskusia, alebo q-metóda, ktoré zachytávajú komplexné, subjektívne vytvárané javy, fenomény, resp. sociálne konštrukcie.

1.2. Konceptie človeka vychádzajúce z modernej a postmodernej paradigmy

Na uvedené dve paradigmy sa môžeme pozrieť aj cez optiku toho ako sa pozeráme na človeka. Moderná, pozitivistická paradigma, stavia na karteziánskej koncepcii človeka, postmoderná, resp. sociálno-konstruktivistická paradigma predovšetkým zase na hegeliánskej koncepcii človeka.

Tabuľka 3: Karteziánska a hegeliánska koncepcia človeka (Upravené podľa Markovej, 1982)

Karteziánska koncepcia človeka	Hegeliánska koncepcia človeka
Ľudský organizmus je ako stroj, v ktorom jednotlivé časti pôsobia na iné predvídateľnými a merateľnými spôsobmi. Resp. podnety z okolia vyvolávajú predvídateľné a merateľné reakcie.	Ľudský organizmus je individuálna cieľavedome fungujúca sebaaktivujúca jednotka nerozložiteľná na jednotlivé časti. Aktivita vychádza z tenzie medzi potenciálnym a aktuálnym a z dynamického vzťahu medzi jedincom a jeho prostredím.

Q-metodológia stavia na hegeliánskej koncepcii človeka, pretože pristupuje k človeku ako ku komplexnej bytosti, ktorá si sama z dostupných zdrojov vytvára významy svojho sveta.

1.3. Sociálny konstruktivizmus a kritická veda

Podľa sociálnych konstruktivistov nie je realita chápaná ako objektívna danosť nezávislá od vnímania ľudí. Ľudia tým, čo a ako rozprávajú, napr. nejaké príbehy o tom ako sa čo stalo, si túto realitu vytvárajú, konštruujú. Pretože existuje viacero interpretácií, napr. tej istej udalosti, podľa sociálnych konstruktivistov existuje aj viacero verzií reality. Vybíral (2006) píše, že „človek je konštruktom aj konštruktérom“. V q-metodológii človek z predloženého materiálu konštruuje svoju predstavu daného výseku reality, napr. čo je to rebelstvo, problémové dieťa a pod. Podobne potom výskumník konštruuje z viacerých takýchto subjektívnych konštrukcií svoju interpretačnú realitu.

Kritická veda sa zameriava na kritiku pomerov v spoločnosti (nespravodlivosť, mocenský tlak na minority a pod.) a aj na kritiku toho, ako mnohé sociálne vedy (psychológia, sociológia, pedagogika) pomáhajú udržiavať tento stav konštruktmi, ktoré si vytvorili a ktoré si nárokuje na všeobecnú pravdu (napr. konštrukt mužskosti a ženskosti, dieťaťa, ktoré spĺňa normatívne

vývinové, alebo školské kritériá a pod.). Q-metodológia svojim postupom zviditeľňuje tak dominantné názory a diskurzy ako aj tie menšinové. Býva nástrojom kritickej psychológie smerujúcej k obhajobe práv menších a utláčaných sociálnych skupín.

1.4. Kontextualizmus

Tradičný sociálny výskum, v rámci modernistickej paradigmy, sa zameriava na človeka vyčleneného z jeho prirodzeného sociálneho prostredia. Síce sa skúmajú vplyvy jednotlivých demografických premenných (bydlisko, vzdelanie, počet súrodencov a pod.) na postoje, správanie sa a pod., ale nie zdieľané významy v rámci existujúcich komúnít, v ktorých daný človek žije. Tradičný prístup tvrdí, že jednotlivé skúmané javy sú oddelené, celistvé, sebestačné, jednoduché a homogénne. Kontextualizmus na druhej strane stavia na tom, že jednotlivé prvky sú vzájomne na sebe závislé, vzájomne sa prestupujúce a vnútorne previazané. Potom tieto jednotlivé prvky získavajú charakteristiky, kvality iných prvkov.

Kontextualizmus sa vyznačuje nasledujúcim:

- vzájomná previazanosť častí
- časti v interakcii prenášajú vlastnosti na tie ďalšie v interakcii
- stieranie hraníc medzi týmito časťami
- osobitosť, subjektivita, identita niektorých špecifických častí sa vytvára v procese porovnávania a vymedzovania od iných
- významnú časť (ak nie celú) ľudskej kontextuality tvorí textualita⁴
- zret'azenosť, prepletenosť, navrstvovanie častí (doplnené podľa: Ratner, 1997).

Q-metodológia patrí medzi kontextuálne prístupy. Býva označovaná tiež ako geštalt prístup. Usporiadanie významov, ich previazanosť v rámci jednej osoby, ale aj viacerých osôb sú pre q-metodológiu kľúčové.

1.5. Diskurz, text a textualita

Diskurz je vymedzený ako sociálne a kultúrne vykomunikovaný kontext, kontext porozumenia a interpretácie (Vybíral, 2008). Diskurz je chápaný ako premenlivé interakčné prostredie, ktoré je medzi ľuďmi a ktoré máme aj v mysli. Q-metodológia ponúka subjektom výskumu výroky – významy, ktoré pochádzajú z im blízkej diskurzívnej oblasti. Na základe

⁴ O textualite píšeme v nasledujúcej kapitole.

toho, ako ich usporiadajú si výskumníci a výskumníčky upresňujú podobu tohto diskurzu a jeho osobitosti.

Textualitní psychológovia zase tvrdia, že sociálny svet je svetom vytvoreným z textov. Ako ľudia preskúmavajú sociálny svet, prerábajú texty inými textami, počúvajú a prerozprávajú príbehy. Všetky sociálne akcie, alebo texty, sú považované za zdroj, alebo za príležitosť na vytváranie mnohých významov, alebo ďalších textov. Podobným spôsobom postupujú aj vedci pri skúmaní sveta okolo seba (Gilbert, Mukay, 1982). Textualita znamená prostredie textov, systém textov a ich vzájomné prepletanie (Bačová, 2000).

Textualita ako analytický nástroj je agnostická k jedinej „pravdivej“ realite a nahrádza štúdium jedinej reality štúdiom naratívnych pluralít, ktoré zahŕňajú všetky témy týkajúce sa danej záležitosti. Textualita nás nabáda vidieť „objekt štúdia“ - napr. otázky, témy, oblasti záujmu - ako mnohé texty, ktoré čítame (dekódovať ich a dať im význam) na rozdiel od videnia konzistentnej entity, alebo esencie, ktorú sa pokúšame poznať. Rozdiely medzi rôznymi druhmi poznania (laické, odborné), medzi príbehmi (anekdota, vedecký článok) vychádzajú z rôznych okolností ich vytvárania a používania a nie zo žiadnej faktualnej adekvátnosti rôznych príbehov a poznatkov. Pozornosť sa neupriamuje na to, či daný text je správny, ale na to, akú motiváciu a lokálne poznanie vyjadruje. Zdôrazňuje sa morálne zaangažovanie výskumníka na témach. Q-metodológia je v tomto smere nápomocným nástrojom, pretože slúži na preskúmavanie subjektívnych významových pluralít, z ktorých je možné zostavovať aj istý interpretačný príbeh (bližšie tiež Lukšík, 2012).

1.6. Zaradenie q-metodológie

Ako už bolo spomenuté, q-metodológia v súčasnosti naplňa najmä potreby sociálno-konstruktivistických, diskurzívnych, textualitných skúmaní. Je to reakcia na pozitivistické, úzko analytické zameranie výskumov, také, ktoré nezohľadňuje úlohu jazyka, sociálnych kontextov a subjektívnych významov. K ďalším charakteristikám tejto metodológie možno ešte doplniť, že je to vo svojej podstate geštalt metodológia, pretože nerozdeľuje to, čo zaujíma výskumníkov na sériu základných tém, ale ukazuje nám konfiguráciu a kombináciu tém, ktoré preferujú ľudia, resp. skupiny ľudí. Je to holistický prístup a je tiež blízky naratívnej analýze (Watts, Stenner, 2005). Ako sme už spomenuli q-metodológiu možno

zaradiť medzi kontextuálne prístupy. Dôležitým aspektom q-metodológie je, že tí, ktorí sú skúmaní, sú aktívnymi subjektmi, ktorí pracujú s predloženými výroky v sebareferenčnom sémantickom rámci. Q-metodológia nie je meracím nástrojom, ale prostriedkom vyjadrenia subjektivity (Stenner, Watts, Worrell, 2008). Stainton Rogers (1995) považuje q-metodológiu za alternatívnu metodológiu.

Odlišnosť od tradičných prístupov vymedzujú nasledovne:

(1) Na rozdiel od tradičného testového prístupu, kedy sa skupine osôb predloží sada testov a korelujú sa dáta takto získané, v Q-prístupe sa, naopak, určitej sade výrokov "predloží" skupina osôb a následne sa korelujú a dávajú do faktorov osoby (resp. ich konštrukcie výrokov).

(2) Na rozdiel od sekvenčného (postupného) posudzovania jednotlivých položiek, je Q-triedenie výrokov holistická alebo geštalt procedúra, v ktorej sú navzájom medzi sebou závislé všetky položky.

(3) Na rozdiel od výsledného produktu dotazníka, ktorý predstavuje 'sumu jeho častí' je výsledné Q-triedenie viac ako "suma jeho častí," je vlastne niečím iným - kreatívnou konfiguráciou vytvorenou konkrétnym participantom (Stainton Rogers, 1995, Bianchi a kol., 1999a).

Q-metodológia sa však môže realizovať aj v rámci pozitivistického psychometrického prístupu (modernej paradigmy a karteziánskeho modelu človeka) ako o tom referuje Kerlinger (1972). Takéto prístupy sa vyskytujú aj v súčasnosti (napr. Chráska, 2007).

2. Miesto medzi kvalitatívnou a kvantitatívnou metodológiou

Q-metodológia je čiastočne kvalitatívna a čiastočne kvantitatívna metodológia. V rôznych fázach jej postupu využívame prvky jedného aj druhého prístupu. Z hľadiska filozofie prístupu je však prioritou hľadanie významu a súvislostí, pred overovaním hypotéz. Prioritou je pochopenie významov v ich diskurzívnom a sociálnom kontexte pred vytváraním a realizovaním experimentálnych plánov. Aj keď sa v priebehu q-metodológie uplatňujú viaceré technické prvky kvantitatívnej metodológie (ide najmä o niektoré numerické

transformácie), základom je vytváranie a interpretovanie subjektívnych máp významov (viac o tom píšeme v kapitole Spracovanie výsledkov).

V nasledujúcej tabuľke zvýrazňujeme tie prvky, ktoré sú typické pre q-metodológiu, ktoré pochádzajú z kvantitatívnej, resp. kvalitatívnej metodológie.

Tabuľka 4: Prvky q-metodológie (zvýraznené **hrubým**), ktoré pochádzajú z kvantitatívnej, resp. kvalitatívnej metodológie.

Kvantitatívna metodológia	Kvalitatívna metodológia
<p><u>Ide o:</u> Spresnenie predpokladaného stavu poznania, využívajú sa exaktné metódy založené na numerických transformáciách.</p> <p>Všeobecný postup: V existujúcom poznaní, „realite“ objavíme problém, nezrovnalosť, „biele miesto“ – snažíme sa to vyriešiť.</p> <p><u>Empirický postup:</u> v probléme pomenujeme premenné. Vytvoríme hypotézy o predpokladaných (kauzálnych) vzťahoch medzi premennými. Hypotézy testujeme. Na základe výsledku testovania upravujeme poznanie.</p> <p><u>Metóda:</u> je dopredu pripravená. Operacionalizuje hypotézy.</p> <p><u>Teoretické pozadie:</u> pozitivismus.</p>	<p><u>Ide o:</u> Hľadanie významu a súvislostí zatiaľ takto (ako to robím ja) nepoznaného stavu, procesu.</p> <p>Všeobecný postup: V sociálnych konštruktoch, existujúcom poznaní natrafíme na zaujímavú oblasť, tému, resp. prideme na nový pohľad na „starý problém“.</p> <p>Empirický postup: Pátrame v novej zaujímavej (nepoznanej) oblasti, kladieme (si) otázky a hľadáme na ne možné odpovede. Hľadáme súvislosti, podobnosti, špecifickosti. Môžeme smerovať cez zovšeobecnenia k teórii (preformulovaniu, preskupovaniu, reintegrácii konceptov, k teoretickej saturácii podľa postupu ukotvenej teórie).</p> <p><u>Metóda:</u> je vytváraná v priebehu výskumu, prispôsobuje sa predmetu skúmania a zámerom výskumníka.</p> <p><u>Teoretické pozadie:</u> napr. symbolický interakcionalizmus, etnometodológia, sociálny konštruktivizmus, kontextualizmus, geštalt, kritické prístupy.</p>

3. Q a R metodológia a otočený postup

Q-metodológia vznikla ako reakcia na tradičnú R metodológiu, v ktorej ide o zisťovanie korelácií medzi rôznymi premennými (napr. medzi nekonformitou a osobnostnými vlastnosťami a pod.) v snahe odhaliť, ktoré z nich spolu súvisia, t.j. ako možno napr. na základe poznania jednej psychickej vlastnosti predpovedať mieru inej vlastnosti. Q-prístup je

otočený o 90 stupňov, t.j. nejde o hľadanie vzťahov medzi vlastnosťami, ale o hľadanie súvislostí medzi jednotlivými participantmi v snahe zistiť, ktoré osoby majú podobnú konšteláciu jednotlivých názorov, postojov, presvedčení, resp. relatívne blízke diskurzívne konštrukcie. Na rozdiel od výsledkov klasického dotazníkového prieskumu, v ktorých sumarizujeme odpovede na jednotlivé otázky za nejakú skupinu participantov, v q-triedení získavame konfiguráciu významov vytvorenú konkrétnym subjektom, alebo viacerými osobami, ktoré majú podobný pohľad na vec. V q-prístupe sa kryštalizujú názorové a postojové konštelácie sociálnych skupín. Tieto konštelácie nám umožňujú chápať tak ich individuálny ako aj sociálny kontext. V rámci multivariačného prístupu sú Q- a R-metodológie len dvomi druhmi relačných systémov, ďalšími sú T, S, P a O (bližšie pozri Komárik, 2002).

3.1. Otočený postup

Aby sme pochopili „filozofiu“ q-prístupu musíme sa pozrieť na spôsob akým účastníci výskumu pracujú s výrokmi. Účastníci výskumu majú k dispozícii väčšie množstvo výrokov, ktoré umiestňujú na škále a to v presne vymedzených počtoch pre jednotlivé stupne škály. Pri 60 výrokoch môže byť rozmiestnenie výrokov nasledovné.

Škála:

Maximálny nesúhlas	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5	Maximálny súhlas
Počet výrokov:	1	2	3	4	5	7	5	4	3	2	1	

Takéto nútené rozloženie položiek prináša zo štatistického hľadiska výhody v tom, že od každého odpovedajúceho možno získať kvázi normálne rozloženú sadu 60 výrokov. Takéto kvázi normálne rozloženie umožňuje realizovať faktorovú analýzu, v ktorej sa dajú zmysluplne interpretovať aj faktory (to môže byť jeden človek⁵, alebo 2-3 ľudia) s nízkym podielom na celkovej variancii (bližšie v časti: spracovanie výsledkov a v: Bianchi a kol., 1999a).

⁵ G. Bianchi odporúča kriticky preskúmať faktory tvorené jedným človekom, či nejde o nejakú chybu, alebo neinterpretovateľný artefakt (Bianchi, 2012).

3.2. Porovnanie q a r analýzy

Spoločným znakom q a r analýzy je to, že obidve tieto procedúry slúžia na redukciu dát. Q-analýza redukuje počet osôb na tie, ktoré reprezentujú isté názorové, postojoyé prúdy. R-analýza redukuje diverzitu premenných, tým že vytvára z premenných menší počet reprezentatívnejších faktorov. V štúdiu zameranej na porovnanie Q a R analýzy (Bianchi a kol., 1999a) sme potvrdili, že Q-analýza umožňuje diferencované poznanie sociálneho pozadia relevantného diskurzu (napr. o sexualite) a jeho viazanosť na konkrétnych participantov, resp. skupiny participantov. Kým R-analýza vychádza z toho, že skúmaná vzorka je jeden pomerne rovnorodý celok a ten je súčasťou väčšieho rovnorodého celku (napr. celej slovenskej mládeže), Q-analýza vychádza z toho, že sociálne skupiny sú členené do istých mikrokultúr, t.j. skupiniek s rovnakými, alebo podobnými názormi, postojmi, sociálnym správaním sa a pod. V dobe pokračujúcej diferenciacie sociálnych skupín a individualizácie jednotlivcov bude zrejme „Q-paradigma“ vo výskume v naznačenom zmysle čoraz viac aktuálnejšia. R-faktorová analýza môže odhaliť niektoré spoločné tendencie, ku ktorým sa dá za pomoci Q-analýzy dospieť len dlhším procesom. R-faktorová analýza, ktorá nasleduje po q-faktorovej analýze, môže ukázať nejakú tendenciu, ktorá bola roztratená vo viacerých q-faktoroch. Táto tendencia je len teoretická, pretože nereprezentuje žiadnu osobitnú skupinu participantov a má predovšetkým heuristickú hodnotu, napr. pri tvorbe ďalších hypotéz.

4. Výskumné otázky /problémy/ pre q-metodológiu

S Q-metodologickými štúdiami sa stretávame v širokej oblasti sociálnych vied. Najskôr sa zameriame na to, aký typ problémov a otázok sa v týchto štúdiách rieši. Už sme spomínali, že Q-metodológia sa využíva najmä v rámci sociálno-konstruktivistických, kritických, holistických, naratívnych, resp. diskurzívnych prístupov. Teraz sa budeme venovať tomu, aké konkrétne otázky si tieto štúdie kladú, resp. aké problémy riešia.

4.1. Zahraničné štúdie

Štúdie založené na Q-metodológii vznikajú v súčasnosti v rámci viacerých teoretických prístupov vo viacerých vedných smeroch a oblastiach. Táto metodológia, ktorú znovuobjavili sociálni konštruktivisti, sa etabluje napr. v oblasti feministických štúdií (Snelling, 2004),

humánnej geografie (Eden, Donaldson, Walker, 2005), sociálnej práce (Ellingsen, Storksen, Stephens, 2010), v oblasti výskumu turizmu (Stergiou, Airey, 2011), výskum snov (Parker, Alford, 2010) a pod. Veľké množstvo štúdií v súčasnosti vzniká v oblasti vnímania rôznych ochorení rôznymi skupinami pacientov, lekárov, ošetrovateľov a príbuzných pacientov. Jednotlivé q-štúdie sa zameriavajú napr. na štýl farmárčenia (Fairweather, Klonsky, 2009), nato, čo si ľudia myslia, že spôsobilo ich psychózu (Dudley a kol., 2009), na subjektívne vysvetlenia fajčenia (Moss, Bouuld, 2009), na rôzne typy používateľov mobilných telefónov (Liu, 2008), na materstvo žien v adolescentnom veku (Richards, 2007), na medzikultúrne porovnanie sociálnych konštrukcií vysokoškolákov týkajúcich sa sexuálnych vzťahov (Stenner a kol., 2006), na názory na participačný akčný výskum v oblasti prevencie HIV/AIDS (Goto a kol., 2008), na alternatívne skúmanie postojov v oblasti zdravotnej výchovy a podpory zdravia (Cross, 2005), na presvedčenia učiteľov o deťoch v situácii po rozvoze rodičov (Overland, Thorsen, Storksen, 2012), na vnímanie ohrozenia zo strany teroristických organizácií (Kocak, 2012), na vymedzenie naratívnej terapie (Wallis, Burns, Capdevila, 2011), na postoje adolescentov k samovraždám (Choi, Seo, 2011), na to, ako ľudia vnímajú vidiecke prostredie (Duenckmann, 2010).

4.2. Slovenské štúdie

Q-metodológia a q-triedenie sú už pomerne rozšíreným výskumným postupom a nástrojom aj v slovenských podmienkach. U nás systematicky používal Q metodológiu E. Komárik (Komárik, 1977, 1998, 1986, 1982, Komárik a Sabol, 1976), pričom sa zameriaval na problematiku percepcie osôb, sebahodnotenia tímov, skrytých sociálnych koalícií a pod. Ďalej uvádzame stručné charakteristiky niekoľkých štúdií, ktoré sú založené na tejto metodológii. Uvádzame najmä tie štúdie, s ktorými máme osobné skúsenosti.

V štúdiu zameranej na **sociálne konštrukcie nekonformity a rebelstva mladých ľudí žijúcich v ústavnej starostlivosti a mimo nej** (Lukšík, nepubl.) boli postavené nasledovné otázky: Ako rôznorodé sú sociálne konštrukcie nekonformity a rebelstva v každodennom živote mládeže? Aký význam má nekonformita a rebelstvo pre mládež, čo je viac a čo menej významné? Súvisí diskurz o nekonformite a rebelstve so spôsobom života, pohlavím účastníkov, účastníčok výskumu a ďalšími okolnosťami? Postup realizácie tejto štúdie a jej výsledky uvádzame v prípadovej štúdiu 1 ďalej v texte.

Cieľom **porovnávej štúdie zameranej na koncept rebelstva a konformity na Slovensku a v Anglicku** (Uhrová, Lukšík, nepubl.) bolo prispieť k zmapovaniu rôznych pohľadov na rebelstvo, čiastočne aj konformitu v spojitosti s odlišnými sociálnymi podmienkami a rôznou životnou filozofiou subjektov nášho výskumu. Inými slovami, výskum mal prispieť k lepšiemu pochopeniu rebelstva a konformity ako sociálno-kulturálnych konštruktov. Výskum bol porovnávací slovensko – anglický. Na Slovensku sa ho podobne ako v Anglicku zúčastnilo 40 participantov (8 mužov a 32 žien) z mestského a vidieckeho prostredia vo vekovom rozpätí od 18 – 40 rokov. Štúdia potvrdila značnú mnohodimenziálnosť rebelstva, ako aj vzájomné prelínanie sa rebelstva a konformity a nemožnosť určiť medzi nimi ostrú deliacu čiaru. Oproti britskej vzorke, kde jednotlivé faktory skutočne reprezentovali rôznorodé chápanie rebelstva (voľnomyšlienkar, anti-rebel, rebelstvo ako sociálna zmena ap.), pôsobila slovenská vzorka oveľa homogénnejšie. Zhoda väčšiny faktorov slovenskej vzorky v niektorých položkách s britským anti-rebelom (volanie po tradičných hodnotách ap.), naznačila konzervatívnejšie vyznenie slovenskej vzorky ako celku. Neidentifikáciu sa s rebelom a značne dichotomický obraz rebela v slovenskej vzorke sme vysvetľovali transferom minulých historických konštruktov do súčasnosti - v obraze rebela ako *hrdinu* a zároveň ako *devianta* sa skrýva ambivalentný postoj ľudí k rebelom u nás (*ochranca* a zároveň *zbojník*). Rebelstvo bolo v našej vzorke chápané na individuálnej úrovni, čo možno súvisí s masovejšou akceptáciou psychologického, vývinového prístupu k chápaniu vzdoru, a nie širšieho sociologického chápania rebelstva ako možného zdroja sociálnej zmeny. Skrýva sa za ním zrejme aj nechť našich ľudí k masovým prejavom protestu.

Štúdia **niektorých aspektov identity detí a mládeže** (Lukšík, Uhrová, 1999, nepubl.) sa zameriavala na otázky: Ako sa deti a dospelávajúci stavajú k identite byť dieťaťom?

Výskumnú vzorku tvorilo 52 detí a dospelávajúcich: mladší vek: 10-11, stredný vek: 13-14, starší vek: 17-18 rokov z lokality Martin.

Výsledky ukázali, participantí odmietali vnímanie seba ako dieťaťa. V otázke identity byť dieťaťom sa ukázali rozdiely podľa veku i pohlavia. Tiež sa ukázalo sa, že sebavyjadrenie nemá jednoznačný vzťah s pohľadom na vlastnú identitu a že závisí od pohlavia a veku detí a dospelávajúcich a pravdepodobne aj od ďalších sociálnych aspektov ich života.

Vo výskume **rodovej identity preadolescentov** (Lukšík, Blahová, 2005) boli postavené nasledovné otázky: Ktoré vlastnosti, charakteristiky pripisujú sebe chlapci a ktoré dievčatá?

Súvisí to nejakým spôsobom s ich vekom a lokalitou bydliska? Možno u súčasných preadolescentov hovoriť o prejavoch rodových typizácií, resp. rodových stereotypov v ich sebauvednení? Môže to súvisieť s dospelými vzormi v rodine, vrstovníckou komunikáciou, či prežívaním pubertálnych zmien? Postup realizácie tejto štúdie a jej výsledky uvádzame v prípadovej štúdii 2 ďalej v texte.

V mapovaní **problematiky sexuálnej výchovy** (Bianchi a kol. 1999a) sme si kládli nasledujúce otázky: Aké názory, postoje, presvedčenia týkajúce sa sexuálnej výchovy, resp. aké sociálne konštrukcie sexuálnej výchovy majú vybrané skupiny resp. jednotlivci? Premietajú sa v nich niektoré idey, typické pre sociálne konštrukcie detstva, sociálne konštrukcie medzipohlavných rozdielov a prejavujú sa v nich niektoré znaky diskurzov o sexualite? Tieto otázky boli formulované v rámci Q-metodológie, avšak kládli sme si aj konkurenčnú otázku v rámci R-metodológie: Je možné charakterizovať názory, postoje, presvedčenia týkajúce sa sexuálnej výchovy, resp. sociálne konštrukcie sexuálnej výchovy nejakými spoločnými znakmi za celý výskumný výber? Z metodologického hľadiska r-faktorová analýza odhalila niektoré spoločné tendencie, napr. zdôrazňovanie rodovej rovnosti v sexuálnej výchove, ktorá boli rozptýlené vo viacerých q-faktoroch. Tieto tendencie boli teoretické, nereprezentovali žiadnu osobitnú skupinu účastníkov a ukázalo sa, že môžu mať predovšetkým heuristickú hodnotu, napr. pri tvorbe ďalších hypotéz. Výsledky ukázali, že hlavné tézy koncepcie školskej sexuálnej výchovy boli odlišné od potrieb mladých ľudí vyjadrených v diskurzoch o sexuálnej výchove (bližšie in Bianchi a kol., 1999a).

V štúdiu zameranej na **konštrukcie stratégií mladých ľudí v oblasti sexuality** (Bianchi a kol., 1999b) sme sa pokúsili o identifikovanie autentických konštrukcií sexuality u mladých ľudí a ich interpretáciu z hľadiska ich rizikovosti pre sexuálne zdravie. Pri ich interpretovaní sme hľadali súvislosti s aktuálnymi formami sociálneho diskurzu v oblasti sexuality (kresťanský, vedecký, občiansky a HIV/AIDS rizikový) a extrapolovali potenciálnu efektívnosť týchto foriem diskurzu pri redukcii rizika v sexuálnom správaní sa.

Ďalšia q-štúdia sa venovala **zmapovaniu názorov učiteliek a učiteľov primárneho a sekundárneho stupňa na záškoláctvo**. V štúdiu sa okrem iného ukázalo, že triedni učitelia a učiteľky vnímali ako primárny zdroj záškoláctva rodinné prostredie. Výsledky ukázali

benevolentnejšie vnímanie záškoláctva a prístup k jeho riešeniu zo strany triednych učiteľov (Tomašeková, 2010).

Červenková (2004) skúmala **sociálne konštrukcie homosexuality v prostredí školy**. Práca mapovala sociálne konštrukcie homosexuality a pojmov s ňou súvisiacich v prostredí školy a porovnávala významy, ktoré homosexualite prikladajú učitelia základných, stredných a vysokých škôl a študenti gymnázií, stredných a vysokých škôl.

V štúdiu zameranej na občianstvo a občiansku participáciu mladých ľudí na Slovensku (Bianchi, Lašticová, 2009) boli identifikované nasledujúce konštrukcie občianstva:

1. individuálna zodpovednosť, minimálny štát, 2. Pasívny negativizmus, 3. Občianska vzájomnosť, 4. „Náš štát, náš pán“. Vo výskume sa tiež ukázalo, že uvedené konštrukcie súvisia s Rotterovým konceptom lokalizácie kontroly. Výsledky štúdie poukázali na potrebu výchovy k aktívnemu občianstvu a na potrebu programov rozvíjajúcich politickú gramotnosť.

Ďalšia štúdia mala za cieľ preskúmať a odhaliť **diskurzívne konštrukcie interrupcií u mladých žien**. Q-analýza priniesla 3 faktory. V prvom faktore – liberálnom sa prejavila tendencia brániť reprodukčné práva žien. Druhý konzervatívny faktor bol charakteristický nazeraním na interrupciu z hľadiska práva plodu na život. Tretí faktor – pragmatický zahŕňal okrem právnej a morálnej dimenzie, ktoré boli prítomné v prvých dvoch faktoroch, aj otázky partnerského vzťahu, výchovy a prežívania interrupcie ženou (Lebedová, Bianchi, 2009).

V štúdiu zameranej na to, **ako dospelí vnímajú ťažké životné situácie detí** (Murínová, nepubl.) bolo cieľom zmapovať názory odborníkov pracujúcich s deťmi na ťažké životné situácie detí vo veku 11-15 rokov, na to ako ich deti prežívajú, aké majú podľa nich príčiny a následky a aké sú možnosti pomoci a vhodné výchovné postupy. Z formálneho hľadiska sa autorka zamerala na „odborný diskurz praktikov“, ktorý definujú dieťa v ťažkej životnej situácii a pomoc, či vhodný prístup k dieťaťu v takejto situácii. V štúdiu boli položené otázky: Ako odborníci chápu pojem ťažká životná situácia? Čo si myslia o prežívaní ťažkých životných situácií deťmi? Ako vnímajú ich príčiny a následky? Akú rolu, mieru zodpovednosti za príčiny, a vývin situácie pripisujú deťom a akú prostrediu? Aké prístupy preferujú vo výchove a procese pomoci deťom v ťažkej životnej situácii? Postup realizácie tejto štúdie a jej výsledky uvádzame v prípadovej štúdiu 4 ďalej v texte.

5. Neštruktúrovaný a štruktúrovaný prístup

V Q-metodológii sa stretávame s rôznymi prístupmi z hľadiska toho, nakoľko výber výrokov vychádza z prirodzeného diskurzu a nakoľko je podmienený konceptuálnym, alebo teoretickým východiskom výskumníkov. Na základe tohto kritéria môžeme, v terminológii Kerlingera (1972) hovoriť o štruktúrovanom, pološtruktúrovanom a neštruktúrovanom prístupe. Štrukturovanosť sa okrem výberu výrokov môže týkať aj výberu účastníkov výskumu. Zvyčajne sa vzorka vyberá z aktérov, ktorí pôsobia v danej diskurzívnej oblasti. Ich výber sa však môže riadiť pravidlom čo najväčšej variácie, alebo nejakým výskumným strategickým zámerom (bližšie in: kap. 7: výber výskumnej vzorky). Ak sú výroky vyberané len podľa toho, aby čo najlepšie vystihovali existujúci diskurz v danej oblasti potom ide o neštruktúrovaný prístup. Ak sú výroky vyberané podľa nejakého konceptuálneho kľúča, ktorý sa zvyčajne objaví v priebehu výberu položiek, vtedy hovoríme o pološtruktúrovanom prístupe. A ak sú výroky už od začiatku vyberané s ohľadom na nejakú prekonceptiu, resp. teóriu, hovoríme o štruktúrovanom prístupe.

5.1. Neštruktúrovaný prístup

Pokiaľ máme pred sebou pomerne neznámu oblasť, alebo ak nechceme byť ovplyvnení/e našimi prekonceptiami, resp. teóriami, ktoré by mohli mať vplyv na výber a selekciu výrokov pre q-triedenie a snažíme sa zozbierať čo najrôznorodjšie a najpestrejšie výroky v danej sledovanej oblasti potom volíme neštruktúrovaný prístup. Príkladom neštruktúrovaného prístupu je **štúdia sexuálnej výchovy**, v ktorej boli výroky zbierané z literatúry, časopisov a z výpovedí študentov stredných škôl, doplnené o výroky, ktoré chýbali výskumníkom pri vytvorení celkového obrazu o sexuálnej výchove na škole (Bohušová, 1997, Bianchi a kol, 1999a).

5.2. Pološtruktúrovaný prístup

V súčasnosti sa veľmi často vyskytuje najmä pološtruktúrovaný prístup. Pri zbieraní a výbere položiek totiž často zistíme, že skúmaná oblasť je veľmi široká a nemôžeme ju celú obsiahnuť. Potom hľadáme podstatné a dôležité podoblasti, resp. témy, ktoré sa

v priebehu zberu a selekcie výrokov vynárajú, resp. nám napadajú. Príkladom pološtruktúrovaného prístupu je štúdia rodovej identity mladých ľudí. Zdrojom pri tvorbe položiek (výrokov) boli profily chlapcov a dievčat, ktoré vznikli na základe voľných písomných popisov (Habalová, 2001). Z týchto profilov boli vybrané i výroky, ktoré sa tematicky týkali kategórií: postava, výzor; záľuby; škola, spolužiaci; správanie, vlastnosti; vzťahy. Ďalším príkladom pološtruktúrovaného prístupu je výskum sociálnych konštrukcií sexuality, v ktorom boli zo slohových prác a odpovedí na nedokončené vety vybrané výroky pokrývajúce aktuálny diskurz v konceptuálnej oblasti vyznačenej pojmi sex/sexualita, partnerstvo, vernosť, zodpovednosť a riziko tak, ako ich stanovili výskumníci a výskumníčka (Bianchi a kol., 1999a).

5.3. Štruktúrovaný prístup

Kerlinger (1972) píše o jednoduchom štruktúrovanom q-triedení a o dvojitom (faktoriálnom) štruktúrovanom q-triedení. Ako príklad jednoduchého štruktúrovaného q-triedenia Kerlinger uvádza možný prístup založený na Sprangerovej teórii šiestich „ideálnych“ typov človeka: teoretického, ekonomického, estetického, sociálneho, politického a nábožensky založeného. Položky by mali byť vybrané z rôznych prameňov tak, aby reprezentovali šesť typov Sprangerových hodnôt. Ako uvádza Kerlinger (tamtiež) bolo by to napr. 10-15 teoretických položiek, 10-15 estetických položiek atď. , ktoré by spolu tvorilo 60-90 položiek v celom q-triedení. Podľa Kerlingera (tamtiež) ak je teória validná a ak q-triedenie primerane vyjadruje teóriu, potom štatistické analýzy posilňujú validitu teórie. Dvojité (faktoriálne) štruktúrované q-triedenie je založené na podobnom princípe, avšak neskúma sa len jedna dimenzia, napr. postojev (konzervatívne vs. liberálne), ale súčasne aj oblasť, v ktorej sa uplatňujú (ekonomicko-politická vs. sociálna). Vzniknú tak štyri „polia“ pre výroky: konzervatívne v ekonomicko-politickej oblasti, konzervatívne v sociálnej oblasti, liberálne v ekonomicko-politickej oblasti a napokon liberálne v sociálnej oblasti (bližšie Kerlinger, 1972).

6. Postup

Potom ako sú vyšpecifikované výskumné otázky a stanovený cieľ výskumu, je zvyčajný postup pri Q-metodológii nasledovný. Zozbierajú a zhromaždia sa výroky, ktoré môžu byť použité vo výskume na danú tému. Najčastejšie sa zhromaždí viac výrokov, než bude

napokon použitých vo výskume (zvyčajne je to trojnásobok výrokov). Z nich sa urobí selekcia približne 40-70 výrokov.

Stainton Rogersa (1995) píše o väčšej variete výrokov: od 10 do 100 výrokov. Tieto výroky by mali byť ekologicky validne, teda mali by dobre vystihovať rôznorodé presvedčenia a diskurzy, ktoré sú „živé“ v populácii, ktorej výskumník plánuje q-sadu predložiť (Stainton Rogers, 1995). Podľa zamerania výskumu sa súčasne s výberom výrokov vyberá aj výskumná vzorka. Ďalej pripravíme schému ako budú výroky participantov zaraďovať podľa stupňa ich súhlasu, resp. nesúhlasu. Potom sa pripravené výroky a schéma administrujú vybranej vzorke participantov. Napokon sa dáta spracujú a výsledky sa interpretujú. Postup q-metodológie je teda nasledovný:

1. Zber výrokov
2. Selekcia výrokov
3. Výber výskumnej vzorky
4. Príprava schémy zaraďovania výrokov pre účastníkov, účastníčky výskumu
5. Administrácia q-výrokov participantom
6. Spracovanie dát
7. Interpretácia

7. Zber a selekcia výrokov

7.1. Zber výrokov

Ako sme už uviedli, Q-metodológia je nástrojom pre výskumníkov, ktorí sa zaoberajú diskurzom a textom, konfiguráciami významov, ktoré si ľudia vytvárajú v istej oblasti svojho života. Výroky vyberáme z diskurzov, resp. z textov, ktoré sú relevantné k sledovanej oblasti výskumu a zároveň súvisia so životom ľudí, ktorých mienime zaraďiť do výskumnej vzorky. Výroky by mali pochádzať z prirodzeného jazyka (aj keď budú napokon čiastočne upravené) a mali by pochádzať z viacerých zdrojov, aby bolo zahrnutých čo najviac názorov, postojov a presvedčení v danej sledovanej oblasti.

Stainton Rogers odporúča nasledovné zdroje pre výber výrokov (tamtiež, s. 184):

- individuálne alebo skupinové rozhovory (interview),
- prehľadávanie literatúry (profesionálnej a/alebo populárnej),
- sledovanie médií,
- kultúrnu skúsenosť výskumníkov.

Bianchi a kol. (1999a) ako ďalšie zdroje výrokov uvádzajú písanie krátkych slohových prác alebo dokončovanie neúplných viet v skupinách ľudí, s akými sa plánuje robiť následne q-triedenie, čo umožňuje zaradiť prvky ich diskurzu do položiek, ktoré budú triediť. Vo výskume **rodovej identity preadolescentov** (Lukšík, Blahová, 2005) boli zdrojmi položiek výroky týkajúce sa predstáv chlapcov a dievčat o typických chlapčenských a dievčenských vlastnostiach, ktoré boli vybrané z voľných písomných popisov (Habalová, 2001).

Dobрым zdrojom výrokov sú focusové diskusné skupiny a interview s účastníkmi, účastníčkami výskumu, resp. predvýskumu, ktorých sa zvolená téma, resp. otázky, problémy a ich riešenie bytostne týka. Takýmto spôsobom zbierala výroky Červenáková (2005).

V porovnávej štúdií **konceptu rebelstva a konformity** (Lukšík, Uhrová, nepubl.) boli použité výroky z inej štúdie, ktorá bola predtým realizovaná v Anglicku (Stenner, Marshall, 1995). Tento postup nezodpovedá pravidlu, že výroky majú pochádzať zo sociálne a kultúrne relevantného prostredia. Pri príprave týchto výskumov sme však usúdili, že výroky zozbierané pre výskum mladých ľudí v Anglicku sú z podstatnej časti relevantné pre mladých ľudí na Slovensku. Kľúčovú úlohu pre použitie tých istých výrokov zohrávala možnosť kultúrneho porovnania. Sofistikovanejší postup bol zvolený vo výskume sexuality realizovanom v troch krajinách (Stenner a kol., 2006). V tomto výskume boli zbierané výroky pokrývajúce aktuálny diskurz v konceptuálnej oblasti vyznačenej pojmami sex/sexualita, partnerstvo, vernosť, zodpovednosť a riziko. Výroky boli získané zo slohových prác a odpovedí na nedokončené vety, vypracovaných stredoškólákmi a vysokoškólákmi. Časť výrokov pochádzala z obdobného sociálneho prostredia v Anglicku. Konečný zoznam všetkých výrokov vznikol na základe vzájomného posúdenia a konečnej úpravy výrokov autormi zo zúčastnených krajín. V kros-kultúrnom výskume môžu byť použité aj rozdielne výroky avšak týkajúce sa jednej oblasti (napr. rebelstva, sexuality) a porovnávať až celkové diskurzy a ich štruktúrovanie v jednotlivých kultúrach, krajinách.

7.2. Selekcia a úprava výrokov

Po tom, ako máme zozbieraných približne trojnásobok výrokov z diskurzov zo sledovanej oblasti ako bude konečný počet výrokov, nasleduje ich selekcia a úprava. Podľa Stainton Rogersa (1995), je potrebné získaný materiál triediť, usporiadať a kondenzovať tak, aby poskytol reprezentatívnu oblasť výrokov. Pri redukcii výrokov odporúča tieto kritériá:

1. zrovnováženie, pomocou ich triedenia na pozitívne, neutrálne a negatívne z rôznych uhlov pohľadu,
2. vhodnosť a použiteľnosť z hľadiska sledovaného problému, resp. témy,
3. zrozumiteľnosť a jednoduchosť,
4. úplnosť (komplexnosť).

Vo výskume **rodovej identity preadolescentov** (Lukšík, Blahová, 2005) sme z výrokov, týkajúcich sa predstáv chlapcov a dievčat o typických chlapčenských a dievčenských vlastnostiach, ktoré boli vybrané z voľných písomných popisov zúžili výber na tie, ktoré sa tematicky týkali dopredu stanovených kategórií: postava, výzor; záľuby; škola, spolužiaci; správanie, vlastnosti; vzťahy. Výroky bolo potrebné štylisticky a obsahovo upraviť tak, aby boli jednoznačné a zrozumiteľné pre skúmanú vzorku a aby pritom myšlienky a pocity vyjadrené vo výrokoch nestratili svoj význam (príklady výrokov uvádzame v prílohe).

Vo výskume **sociálnych konštrukcií homosexuality** Červenková (2005) získala z prepisov focusových diskusií a interview asi 400 výrokov, ktoré štylisticky a obsahovo upravila. Vylúčila výroky, ktoré presahovali jej výskumné ciele, viacznačné výroky (napr. výrok "Homosexualita sa dá prekonať"), príliš široko formulované, tie ktoré obsahovali viac ako jednu myšlienku (napr. „Lesbické ženy sú drsné a nestarajú sa o svoj zovňajšok“) a boli sebareferenčné (formulované v prvej osobe jednotného čísla, napr. "Podľa mňa je muž racionálnejší ako žena"). Ďalej vylúčila výroky, ktoré uvádzali fakty, či už pravdivé alebo nepravdivé, pretože participanti by s nimi buď jednoznačne súhlasili alebo nesúhlasili (napr. „Spoločnosť bráni homosexuálom žiť naplno“). Tzv. „slabé“ výroky preformulovala do extrémnejšej formy, ktorá viac núti vyjadriť vlastné stanovisko (napr. „Geji sú dobrými kamarátmi heterosexuálnych žien“ preformulovala do podoby „Iba gej môže byť skutočným kamarátom heterosexuálnej ženy“). Autorka sa tiež snažila preformulovať predpisujúce výroky do opisnej formy (napr. „Žena by sa mala starať o udržanie vzťahu“ preformulovali

do podoby „Za udržiavanie heterosexuálneho vzťahu je zodpovedná najmä žena“). V predvýskume ešte vylúčila položky, ktoré evokovali rovnaké odpovede u väčšiny participantov, pretože, ako uvádza, jej „cieľom bolo preskúmať variabilitu konštrukcií homosexuality, rodiny, mužskosti a ženskosti“ (Červenková, 2005, s. 65). Dodatočne vytvorila tri ďalšie výroky z oblasti postmoderných diskurzov.

V q štúdiu zameranej na sexuálnu výchovu bolo použitých aj niekoľko preskriptívnych výrokov, hoci sa uvádza, že vo všeobecnosti je optimálne používať výroky deskriptívne, alebo aspoň tieto dva druhy výrokov spolu nemiešať. V tejto štúdiu sme však potrebovali zachytiť aj diskurzívnu arénu niektorých pedagógov, pre ktorých je preskriptívne uvažovanie typické (Lukšík, nepubl.).

8. Výber vzorky

Ako už bolo spomenuté, v Q-metodológii hľadáme súvislosti medzi jednotlivými participantmi v snahe zistiť, aké sú diskurzívne konštrukcie v danej oblasti a aké osoby ich vytvárajú. Keďže účastníkom výskumu predkladáme pomerne veľký počet položiek, ktoré každá osoba usporiada do schémy normálneho rozloženia, postačuje, aby sa do výskumu zapojil relatívne malý počet osôb, ktoré však pôsobia v sledovanej diskurzívnej oblasti.

Podľa Stainton Rogersa (1995) sa, na rozdiel od tradičnej psychometriky, vzorka ľudí pre Q-výskum nevyberá tak, aby jedinci vykazovali čo najviac spoločných charakteristík, ale naopak, aby odrážala diskurzívnu rôznorodosť (diverzitu), ktorá je vlastne v centre záujmu. Každý výskum je však zameraný na nejakú skupinu ľudí. Q-metodologické štúdie by mali byť, podľa našej mienky, zamerané na tie sociálne skupiny, ktoré spolu komunikujú a tak vytvárajú nejaký spoločný diskurz, alebo aspoň spoločné jadro diskurzu, ktoré je možné rekonštruovať z q-triedenia účastníkov, účastníčok výskumu. Neznamená to vyberať len tzv. typických predstaviteľov danej sociálnej skupiny, ale širokú škálu rôznych zástupcov danej skupiny. Mnohí používatelia Q-metodológie sa snažia nefavorizovať dominantných jedincov, alebo skupiny, ale dať priestor aj tzv. outsiderom (Bianchi a kol., 1999a). Q-metodológia si, podľa Stainton Rogersa (1995), nerobí nárok na závery, ktoré by boli zovšeobecniteľné na celú populáciu. Výsledok však môže reprezentovať istý výsek diskurzu danej populácie a môžeme ho vysvetliť v súvislosti s inými zisteniami o tej-ktorej populácii.

Výskumná vzorka sa, ako pri každom výskume, vyberá v závislosti od stanovených otázok, či hypotéz. **Výskumu rodovej identity** (Lukšík, Blahová, 2005) sa zúčastnilo celkovo 126 žiakov druhého stupňa základných škôl, z toho 60 dievčat a 66 chlapcov. Keďže sme predpokladali, že vek bude mať vplyv na výsledky výskumu, rozhodli sme sa pre žiakov siedmeho ročníka (priemerný vek 12 – 13 rokov) a pre žiakov deviateho ročníka (priemerný vek 14 – 15 rokov). Očakávali sme tiež, že miesto bydliska bude mať vplyv na mieru osvojenia si rodovej identity. Výskum sa preto realizoval v Bratislave – stred mesta a v Senci.

9. Administrovanie

Ak máme vybranú sadu výrokov pre výskum, výroky napíšeme na lístočky, ktoré potom participanti triedia do stanovenej schémy. Teda napr. pre maximálny súhlas (+5) majú vybrať po tri výroky (lístočky), pre ďalší súhlas (+4) tri výroky atď. Pre neutrálne položky, *ani súhlas ani nesúhlas*, vyberajú desať položiek. Rovnako ako s výrokmí, s ktorými súhlasia, postupujú aj s výrokmí s ktorými nesúhlasia. Schéma, do ktorej triedia položky, odráža kvázi normálne rozloženie. Takáto nútená voľba rozloženia položiek prináša zo štatistického hľadiska výhody v tom, že od každého účastníka výskumu môžeme získať kvázi normálne rozloženú sadu výrokov. Nevýhodu nútenej voľby zmiernuje skutočnosť, že participant môže, na rozdiel od bežných odpoveďových škál, posudzovať viacero výrokov súčasne, porovnávať ich a presúvať ich na škále podľa aktuálnej a napokon aj konečnej predstavy ich rozmiestnenia.

Príklad zaraďovania výrokov:

- 5 (3 výroky)
- 4 (4 výroky)
- 3 (5 výrokov)
- 2 (6 výrokov)
- 1 (7 výrokov)
- 0 (9 výrokov)
- +1 (7 výrokov)
- +2 (6 výrokov)
- +3 (5 výrokov)
- +4 (4 výroky)
- +5 (3 výroky)

Postup administrovania q-výrokov vo výskume zameranom na diskurzy o sexualite bol nasledovný. Poradie, v akom boli výroky z jednotlivých konceptuálnych oblastí (sex/sexualita, partnerstvo, vernosť, zodpovednosť, riziko) prezentované, bolo znáhodnené, ale rovnaké pre všetkých participantov. Participant v skupine po cca 15 osobách pracovali samostatne na veľkej lavici a mali dostatočný odstup od ostatných participantov, navzájom sa nerušili a neovplyvňovali. Zoraďovali výroky na 11-bodovej bipolárnej stupnici od maximálneho nesúhlasu s výrokom (vľavo, -5) po maximálny súhlas (vpravo, +5). Počty výrokov v jednotlivých *kôpkach* boli stanovené štandardne tak, aby v maximálnej možnej miere aproximovali normálne rozloženie (2, 3, 5, 8, 12, 13, 12, 8, 5, 3, 2) a vyhovovali podmienkam použitého štatistického programu PCQ (Bianchi a kol., 1999a).

Ďalej uvádzame príklad inštrukcie z výskumu konformity a nekonformity (Lukšík, nepubl.).

... teraz budeme pracovať s lístočkami v obálke. Vyberte si najskôr väčšie kartičky a rozložte si ich pred seba do radu a potom aj menšie lístočky, na ktorých sú výroky :

-5 (3)	-4 (4)	-3 (5)	-2 (6)	-1 (7)	0 (10)	+1 (7)	+2 (6)	+3 (5)	+4 (4)	+5 (3)
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

Vašou úlohou bude vyberať ku každej kartičke istý počet výrokov, ktoré sú na lístočkoch, podľa toho, nakoľko s nimi súhlasíte, alebo nesúhlasíte. Ak s výrokom maximálne súhlasíte dáte ho pod kartičku označenú +5, ak o niečo menej +4 atď. Ak s výrokom mierne nesúhlasíte, tak výrok dáte pod kartičku -3, ak k výroku nedáte ani kladné, ani záporné hodnotenie, tak ho umiestnite pod kartičku 0. Ku každej kartičke však môžete vyberať len istý počet výrokov a to toľko, koľko je uvedené v zátvorke na každej kartičke. **Ku každej kartičke musíte vybrať len toľko výrokov, lístočkov, koľko je uvedené v zátvorke.** Počas ukladania lístočkov ich môžete presúvať tak, aby ste čo najlepšie vystihli Váš súhlas, resp. nesúhlas a aby ste dosiahli požadovaný počet lístočkov ku každej kartičke. Keď budete hotový, zapíšte čísla lístočkov do nasledujúcej tabuľky.

Do tabuľky vpisujte čísla lístočkov, ktoré máte uložené pod príslušnými kartičkami. Píšte prosím, čitateľne, všetky okienka musia byť zaplnené a čísla sa nesmú opakovať.

Tabuľka 5

-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
		<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
			<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>			
				<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>				
					<input type="text"/>	<input type="text"/>				
						<input type="text"/>				
							<input type="text"/>			
								<input type="text"/>		
									<input type="text"/>	
										<input type="text"/>

10. Spracovanie výsledkov

V tejto časti sa budeme zaoberať matematicko-štatistickým spracovaním výsledkov a možnosťami, ktoré na spracovanie výsledkov poskytujú počítačové programy.

10.1. Matematicko-štatistické spracovanie: korelácie a faktorová analýza

Jedna zo základných otázok, ktorú riešime za pomoci Q-metodológie, je súvislosť medzi osobami, ktoré v q-triedení istým spôsobom usporiadali výroky v predmetnej oblasti. Pýtame sa, ktorí, resp. akí ľudia majú na danú vec spoločné názory, postoje, presvedčenia a pod. a nakoľko medzi nimi panuje zhoda. Na zistenie matematicko-štatistickej súvislosti medzi hodnotením jednotlivých osôb môžeme použiť výpočet korelačného koeficientu. Chráska (2007) odporúča Pearsonov korelačný koeficient. Tento výpočet je zjednodušený o to, že máme k dispozícii kvázinormálne rozloženie hodnotení účastníkov a účastníčok výskumu. Z toho vyplýva, že priemerné hodnotenie u všetkých je rovnaké a rovnaký je aj celkový súčet hodnôt. Výsledkom výpočtu takýchto korelačných koeficientov pre všetky dvojice hodnotení účastníkov a účastníčok výskumu dostaneme korelačnú maticu, ktorá nám napovedá, ktoré osoby majú podobné hodnotenia. Interpretácia takéhoto výsledku nie je však jednoznačná. Pri korelácii musíme počítať aj s tým, že okrem vzájomnej podobnosti osôb môže byť spôsobená aj nejakým tretím zatiaľ neidentifikovaným vplyvom.

Presnejší výsledok získame faktorovou analýzou. Za pomoci faktorovej analýzy môžeme zistiť, ktoré osoby sa *spájajú* na základe ich vzájomných korelácií do spoločných skupín. Nepriamo zistíme, koľko a aké diskurzy sú prítomné v danej oblasti, ktoré sú reprezentované jednotlivými skupinami (faktormi) ľudí.

Chráska (2007) píše, že pri použití q-metodológie pomerne ľahko získame veľký počet relatívne spoľahlivých údajov. Pre exaktnú kontrolu miery spoľahlivosti celej procedúry odporúča výpočet koeficientu reliability, a to Kendallov koeficient zhody W, alebo niektorý z neho vychádzajúcich koeficientov, napr. Taylorov koeficient zhody. Reliabilitu možno odhadovať tiež na základe analýzy rozptylu, napr. koeficient vnútrotriedovej korelácie.

10.2. Počítačové programy na spracovanie výsledkov

Na spracovanie výsledkov z q-triedenia je vyvinutých niekoľko počítačových programov. Najčastejšie sú používané PCQ, PQMethod a Qcom. Najjednoduchší z uvedených programov je PCQ (Strickling, 1987) .

Hlavné ponukové menu programu PCQ je:

1. Disk manager: slúži na spracovanie už zadaných vstupných údajov.
2. New: slúži na zadávanie nových údajov. Po vstupe zadávame: počet q-triedení (max. 60), počet položiek (max. 100) a veľkosť škály (max. 16). Pri zadávaní údajov nás program upozorní na chybné zadané položky.
3. Options: parametre vstupného súboru, vkladanie/editovanie položiek, prehliadanie triedení.
4. Factor: výpočet korelácie a extrakcia faktorov.
5. Rotated: ručná, alebo varimaxová faktorová analýza.
6. Wrap: výpočet faktorového skóre.
7. Print: tlač jednotlivých typov výsledkov.
8. Activity with: aktivita s niektorým dátovým súborom.

Výsledok

Ďalej uvádzame príklad výsledného záznamu z výpočtu za pomoci programu PCQ. Výskum sa týkal vnímania tzv. problémových detí.

1. Základné ukazovatele súboru a operácií, ktoré s ním boli uskutočnené:

Súbor: DOTAZNIK.STY

29 triedení

60 položiek

11 škálových hodnôt

9 centroidných extrakcií vo varimaxovej faktorovej analýze

2. Prehľad o tom, ktorí participanti sa nachádzajú v ktorých faktoroch:

A: 2 14 15 29

B: 18 21 25

C: žiadne osoby

D: 7 13 19

E: žiadne osoby

F: 3 6 16 17

G: žiadne osoby

H: 10 12 23 27

I: 4 22

Nezaradené osoby: 1 5 8 9 11 20 24 26 28

Hranica zaradenia triedenia osôb do faktorov =0,45 (tak ako je to štandardne nastavené v software PCQ).

3. Virtuálna mapa jednotlivých faktorov (uvádzame ako príklad faktor A). Virtuálny faktor ukazuje umiestnenie jednotlivých výrokov vo faktore A.

Faktor A

-5 1 51 46

-4 45 54 2 34

-3 23 47 26 41 22

-2 30 48 17 55 35 4

-1 36 27 57 50 58 29 19

0 25 42 21 6 8 20 39 9 11 12

+1 28 32 40 16 33 37 59

+2 7 24 15 18 13 43

+3 5 14 49 60 53

+4 44 31 10 3

+5 52 38 56

Čísla osôb, resp. ich triedení a ich váha, ktorú majú v danom faktore. Uvedené sú osoby, ktoré najviac sýtia daný faktor:

2 +0,57⁶

14 +0,67

15 +0,50

29 +0,63

4. Prehľad toho, ako sa jednotlivé výroky umiestnili v jednotlivých faktoroach:

	Faktory					
	A	B	D	F	H	I
Výrok 1	-5	-2	-4	-4	-3	-5
Výrok 2	-4	-3	-5	+1	-3	0
Výrok 3	+4	-4	+1	+3	0	-2
Výrok 4	-2	+1	-1	+1	0	+1
Výrok 5	+3	+1	+2	0	-1	0
Pokračuje až po výrok 60						

5. Výroky, ktoré sa umiestnili vo všetkých faktoroach na podobnom mieste na škály:

	Faktory					
	A	B	D	F	H	I
Výrok 44	+4	+3	+4	+4	+3	+3

6. Výroky, ktorými sa jednotlivé faktory od seba najvýraznejšie odlišujú (minimálny rozdiel je 3 stupne škály):

	Faktory					
	A	B	D	F	H	I
Výrok 46	-5	0	+3	+4	-2	-1
Výrok 49	+3	-1	-2	0	0	-1

⁶ znamienka pri váhe osôb môžu byť + aj -. V prípade plusových a zároveň aj mínusových znamienok v jednom faktore sa jedná o bipolárny faktor, príklad bipolárneho faktora nájde čitateľ, čitateľka v prípadovej štúdii 1.

7. Prehľad zastúpenia jednotlivých triedení v jednotlivých faktoroch, vlastné hodnoty jednotlivých faktorov a % variancie, ktorú vysvetľujú:

	Faktory										
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	h ²
Triedenia osoby	1	37	-1	6	19	28	-7	33	13	39	
	2	57*	-14	-4	-30	0	14	-20	21	36	67
	3	22	-13	0	-23	7	74*	-2	-11	11	70
	4	25	-41	6	-16	5	3	-8	7	66*	71
	5	42	-22	-7	-9	3	25	-13	38	10	47
pokračuje až po triedenie osoby 60											
Vlastné hodnoty (eigenvalue)		2.95	2.47	0.09	1.97	0.13	2.63	1.11	1.99	1.96	15.32
% variancie		10	9	0	7	0	9	4	7	7	53

* do jednotlivých faktorov sú zaradované triedenia, ktorých váha sa rovná, alebo presahuje hodnotu 0,45

8. Prehľad z – skóre (vyššie číslo, s pozitívnym znamienkom vypovedá o vyššej miere zaradenia jednotlivých výrokov do daného faktora):

	Faktory						
		A	B	D	F	H	I
výroky	1.	-2.351	-0.893	-1.466	-1.467	-1.041	-1.912
	2.	-1.353	-1.152	-1.704	0.483	-0.995	0.205
	3.	1.653	-1.256	0.418	0.990	-0.262	-0.837
	4.	-0.532	0.404	-0.072	0.363	-0.194	0.427
	5.	1.058	0.495	0.775	-0.128	-0.443	-0.000
pokračuje až po položku 60							

9. Korelácie faktorov:

Faktory		A	B	D	F	H	I
	A	--	47	56	46	42	35
	B	47	--	46	25	19	44
	D	56	46	--	44	41	45
	F	46	25	44	--	39	31
	H	42	19	41	39	--	24
	I	35	44	45	31	24	--

11. Popis a interpretácia výsledkov

Základný postup interpretácie výsledkov popisujú Bianchi a kol. (1999a) v nasledujúcich krokoch.

1. zisťujeme, čím sa daný faktor najviac odlišuje od ostatných, t.j. všímame si, ktoré položky ho najviac sýtia, pričom zároveň minimálne sýtia iné faktory,
2. zameriavame sa na položky, ktoré sa umiestnili na extrémnych polohách matrice, t.j. dosiahli hodnoty (+,-) 5 a 4, resp. aj 3,
3. sledujeme vzťahy medzi jednotlivými výroky, ktoré sa nachádzajú blízko seba vo virtuálnom poli, resp. na opačných póloch virtuálneho poľa, ktoré odrážajú charakteristické špecifiká konkrétneho diskurzu stelesneného v sledovanom faktore a vytvárajú tak vlastne typický vzorec,
4. interpretujeme výroky, ktoré sa umiestnili v neutrálnej zone (+ a -1)⁷
5. symbolicky pomenujeme faktory – tak, aby vystihovali ich pôsobenie, resp. špecifickosť v skúmanej diskurzívnej aréne,
6. faktory interpretujeme na celostnej úrovni. Prvých 5 bodov sa týka interpretácie jednotlivých faktorov. Ďalší stupeň analýzy, ktorý vyplýva zo sociálno-konstruktivistickej paradigmy, je interpretácia na celostnej úrovni, resp. v súvislosti s diskurzmi, ktoré sa v danej oblasti objavujú. Pri tejto interpretácii odpovedáme na otázky: Čo daný faktor predstavuje v celej konštelácii ostatných faktorov? Čo zistené faktory predstavujú v celej diskurzívnej aréne skúmaného problému? 3. V akom vzťahu sú tieto faktory k ďalším sociálnym kontextom?

⁷ Body 4 a 5 a 6 sú doplnené podľa: Bianchi (2012).

Nižšie uvádzame možný spôsob popisu výsledkov faktorovej analýzy na príklade nami realizovanej q-štúdie⁸ týkajúcej sa životného štýlu mladých ľudí.

1. faktor: *Individualita sa kryštalizuje v generačných sporoch v postojoch k drogám, hudbe a obliekaniu.*

Pre týchto mladých ľudí je charakteristické zameranie na zábavu a odviazanosť a prekračovanie sociálnych (nie zákonných) hraníc. Títo mladí ľudia sa tiež vyznačujú liberálnym postojom k tzv. mäkkým drogám, vyjadrovaním svojej odlišnosti oblečením a tiež tzv. „mobilovou slobodou“ (potreba nebyť obmedzovaný v mobilnej komunikácii). Ideovým podkladom je individualizmus a tolerancia k rôznym filozofiám s tým, že kresťanské hodnoty nie sú východiskové. Vznikajú rozpory s rodičmi: mladým sa nepáči „nudný život dospelých“ a denný režim, dospelým sa na druhej strane nepáči hudba, ktorú počúvajú mladí, mladí nespĺňajú predstavy rodičov o nich. Škola je pre nich nepríťažlivá a nepodnetná, pravdepodobne aj kvôli prísnosti a odstupu učiteľov. V pozadí existuje aj lúnia k dospelosti, práca na sebe a dosiahnutie úspechu v živote.

2. faktor: *Akčnosť, ale nenápadnosť v kontexte hedonisticko – tradicionalistickej dilemy.*

Na jednej strane mladí ľudia preferujú užívanie si pred pohodlným a nudným životom dospelých, na druhej strane sú si vedomí vysokej hodnoty rodiny a stáleho partnerského vzťahu. Títo mladí ľudia zdôrazňujú jedinečnosť a toleranciu rôznych životných filozofií, kresťanské hodnoty a obrady odmietajú. Dôležité je pre nich pracovať na sebe, cestovať, aj keď chcú žiť na Slovensku, materiálne veci nie sú pre nich príliš dôležité. Obhajujú pozitívne stránky sociálnych skupín, v ktorých žijú. Sú tolerantní voči starším a prosociálni. Podporujú rebelov, ale sami sú radšej nenápadní.

3. faktor: *Konformita a prosociálnosť ako odmena i daň zo stability.*

Pre týchto ľudí je dôležité byť slušným a vychovaným, tak ako si to prajú rodičia. Pociťujú však, že každodenná slušná rutina ich môže ubíjať. Sú prosociálni a vyžadujú aj sociálnu podporu, neradi by žili sami v cudzom prostredí. Cenia si niečo zjednocujúce, čo spája ich sociálnu skupinu a zabezpečuje stabilitu jej členstva. Chcú žiť rodinne a mať trvalý partnerský

⁸ V štúdiu bolo analyzovaných 146 q-triedení respondentov: študentov ZŠ, SŠ, VŠ, ich rodičov a učiteľov. Faktorová analýza ukázala 12 faktorov, vysvetľujúcich spolu 60,8% variancie, vyššie uvádzame 4 najsilnejšie faktory.

vzťah. Chcú na sebe pracovať a byť v živote úspešní. Oslovujú ich konzumné ponuky z televízie. Sú proti výstrednostiam, rebelom a tzv. mäkkým drogám. Cenia si slobodu, ktorú im umožňuje mobilová komunikácia.

4. faktor: *Konformita, nenápadnosť a pretváрка.*

Dôležitá pre týchto ľudí je slušnosť a vychovanosť. Chcú na sebe pracovať, cestovať, pomáhať iným, dosiahnuť úspech a mať rodinu, najlepšie na Slovensku. Radi sú v jednej sociálnej skupine, ktorú niečo zjednocuje a ktorej členstvo je stabilné. Jedinečnosť ľudí nevnímajú, iba ak v ich oblečení. Sami sú radšej nenápadní a často sa musia pretvarovať. Škola je pre nich zaujímavá, ale radi by liberalizovali vzťahy učiteľov a žiakov. Sú výrazne proti marihuane. Oceňujú slobodu mobilovej komunikácie.

Ďalej v interpretácii nasleduje konfrontovanie, prepojenie výsledkov q-štúdie s existujúcim poznaním. Takéto interpretácie sú načrtnuté v záveroch nasledujúcich prípadových štúdií.

11. Prípadové štúdie

V tejto kapitole uvádzame štyri prípadové štúdie, ktoré ilustrujú, ako sme riešili rôzne výskumné otázky, akým spôsobom sme postupovali pri spracovaní a interpretácii výsledkov.

11.1. Prípadová štúdia 1: Sociálne konštrukcie rebelstva mládeže, žijúcej doma a vo výchovných zariadeniach

Cieľ a výskumné otázky

Cieľom štúdie (Luk šík, 1999, nepubl.) bolo preskúmať sociálne konštrukcie nekonformity a rebelstva mládeže žijúcej doma a vo výchovných zariadeniach. Pýtali sme sa, aké konštrukcie nekonformity a rebelstvo existujú v každodennom živote mládeže? Súvisia s ich spôsobom života, ich životnou filozofiou a ďalšími okolnosťami ich života?

Paradigmatické a teoretické východisko

O rebelstvo nie je v sociálnych vedách príliš veľký záujem. Tento nezáujem o rebelstvo treba však brať skôr ako výhodu, pretože rebelstvo nie je tak zväzované pravidlami pozitivistickej psychológie a nie je doteraz vymedzené ako len:

- predispozícia, vlastnosť, črta osobnosti, ľahko merateľná nejakou škálou,
- jedno z dočasných vývinových štádií, ktoré sa upraví socializáciou,
- niečo negatívne, čo je potrebné naprávať, prípadne liečiť vhodnými zásahmi alebo terapiou.

Keďže rebelstvo je vymedzené len veľmi zriedkavo, môžeme vychádzať zo širšieho a ekologicky validnejšieho vymedzenia Stennera a Marshallovej (1995, s. 623), že rebelstvo je "...spôsob, akým sa človek vyrovnáva so svojimi životnými podmienkami, ako spôsob bytia, ktorý je k dispozícii ľuďom v istých komplexných sociálnych podmienkach." Rebelstvo sme vymedzili ako rôzne polohy a intenzitu *neviditeľného* odmietania autority jednotlivcom, či malými skupinami v bežnom živote, ako ich individuálne spôsoby osobnej *vzbury* proti existujúcej autorite v personálnom alebo hodnotovom zmysle slova. Rebelstvo hovorí viac o odmietaní autority v každodennom živote, o správaní, ktoré nie je účelovo zamerané na sociálnu zmenu, a o individuálnom presadení sa vo svojom mikroprostredí. Ide tiež o postoje a názory jednotlivca, ktoré - hoci neaktualizované priamo v aktívnych rebelijných vystúpeniach- hovoria o jeho provývinovej orientácii na rozdiel od orientácie konformistickej, tradicionistickej (Lukšík, nepubl., Lukšík, Mišíková, nepubl., Mišíková, nepubl.).

Metóda

Výroky ktoré sme ponúkli participantom na posúdenie pochádzajú z metodologickej práce Stennera a Marshallovej (1995).

Príklady výrokov:

1. Aj keď ma upozorňujú, že porušujem nejaké, podľa mňa bezvýznamné, pravidlo, zvyčajne ho porušujem naďalej.
2. Keď so mnou niekto zaobchádza zle, snažím sa mu to oplatiť.
3. Keď ma niečo oberá o pohodlie, prestanem to robiť.

4. Pre mňa je vzrušujúce neurobiť niekedy to, čo iní chcú, aby som urobila/urobil.
5. Myslím si, že je lepšie, snažiť sa ľuďom porozumieť, než snažiť sa ich zmeniť.
6. Je to pre mňa vzrušujúce, urobiť niečo šokujúce.
7. Myslím, že je rozumné prestať robiť niečo, keď iní hovoria, aby som to nerobil.
8. Bez zákonov by spoločnosť bola chaosom.
9. Občas si z ľudí uťahujem len tak, aby som sa na ich účet pobavila/pobavil.
10. Niekedy je dobré vyviešť ľudí z miery a šokovať ich.
11. Myslím si, že mňa nemožno vyviešť z miery.
12. Rešpekt nie je dnes doceňovaný.
13. Ľudia by mali tráviť viac času zaoberaním sa inými než sami sebou.
14. Často ma podráždi, keď sa ľudia predvádzajú a vystatujú.
15. Ľudia, ktorí sa neobvykle obliekajú, či češú sa iba snažia vyjadriť svoju individualitu.

Účastníci výskumu triedili výroky tak, že ich umiestňovali na škále, a to v presne vymedzených počtoch pre jednotlivé stupne škály:

Škála:

maximálny nesúhlas	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5	maximálny súhlas
počet výrokov:	3	4	5	6	7	10	7	6	5	4	3	

Popri triedení položiek participanti vyplnili aj krátky dotazník týkajúci sa základných údajov a otázok na ich životnú filozofiu (pozri prílohu 3).

Vzorka participantov⁹

25 dievčat z Bratislavy navštevujúcich gymnázium,

23 dievčat z reedukačného centra,

5 chlapcov strednej školy SEŠ v Bratislave,

5 chlapcov z nápravno-výchovného ústavu.

⁹ Výskumná vzorka vznikla za pomoci M. Dobšoviča, M. Jazudka a V. Dieškovej.

Výsledky

Na spracovanie výsledkov bol použitý program P.C.Q. (Strickling, 1987). Faktorovou analýzou (varimaxová rotácia) bolo centroidnou extrakciou zistených 6 faktorov, ktoré tvorilo spolu 26 osôb. Kritériom zaradenia osôb do jednotlivých faktorov bola hodnota koeficienta nasýtenia vyššia ako 0,45, tak ako je to konvenčne nastavené v použitom software.

Pri interpretácii faktorov sme vychádzali z položiek, ktorých umiestnenie v danom faktore sa výraznejšie odlišovalo od ich umiestnenia v ostatných faktoroch (o 3 a viac stupňov škály). Ďalej sme medzi výraznými výroky vo faktore (umiestnenie v pásmach -5,-4 a +5,+4) hľadali významové súvislosti. Tento postup interpretácie by sa dal označiť aj postupom „zdola“, keďže primárne išlo o heuristické hľadanie súvislosti medzi jednotlivými výroky a pomenovanie týchto súvislostí.

Faktor A

Rozmiestnenie výrokov vo faktore A (zoznam výrokov sa nachádza v Prílohe 2):

-5 45 22 9
-4 2 60 11 23
-3 19 26 3 53 39
-2 50 59 7 42 30 33
-1 49 56 36 38 12 47 57
0 20 52 1 54 27 4 51 13 31 32
+1 24 21 28 14 35 17 6
+2 58 44 8 15 40 10
+3 25 55 37 16 46
+4 29 41 43 34
+5 5 48 18

Štruktúrálna interpretácia faktora A:

FAKTOR A: NEOPLÁCAM ZLO ZLOM

11 dievčat, gymnazistiek z Bratislavy

prosociálne cítenie a potreba

sociálnej podpory:

snažiť sa ľuďom porozumieť 5+5¹⁰

neúľahujú si z ľudí 9-5

potreba pozitívnej sociálnej odozvy 37+3

sebavymedzenie - širšia nezávislosť

nezávislosť 18+5

nezávislosť od authority 25+3

voľnomyšlienkarstvo 43+4

byť odlišnou 55+3

pevné postavenie problémom 46+3

vzburu raz za život 48+5

vzťah k silnejšej autorite je umiernený 16+3

ostrejšej konfrontácii by sa však nevyhýbali 19-3

pozitívne hodnotenie rebelov:

význam rebelov pre sociálnu zmenu 41+4

odmietajú ich patologizáciu 39-3, 26-3

Odmietanie výlučne mužského významu rebelstva 45-5

Faktor B

Rozmiestnenie výrokov vo faktore B (zoznam výrokov sa nachádza v Prílohe 2; zvýraznené výroky, sú tie ktoré diferencujú faktor od iných faktorov):

-5 **21** 53 **25**

-4 41 **24** **6** 9

-3 1 4 37 36 **10**

-2 15 35 48 28 14 29

-1 49 **2** 60 55 46 34 52

0 12 40 31 38 56 17 23 42 39 22

+1 8 3 58 11 20 33 26

+2 44 16 32 57 7 45

+3 47 30 18 **50** 43

+4 27 19 54 13

+5 5 **59** **51**

¹⁰ prvé číslo znamená číslo výroku a druhé jeho umiestnenie na škále od -5 po 5.

Štruktúrálna interpretácia faktora B:

Faktor B je bipolárny, čo v tomto prípade znamená, že táto diskusia o rebelstve a nekonformite má dva póly, ktoré reprezentujú isté osoby:

NEPROVOKUJEM OKOLIE + NEGATÍVNE HODNOTENIE REBELOV¹¹
chlapec, SEŠ; z voľných výpovedí: Bratislava, vzdor v škole uňho vyvoláva len "vyrušovanie žiakov", rebelu považuje za "zlého, neustále vyrušujúceho človeka"

nešokovať okolie (6-4, 10-3)
neprovokovať autoritu (24-4)
sa k veciam radikálne (21-5)
zniest' kontrolu na sebou(25-5)

rebelanti sú zlými príkladmi (50+3)
rebelstvo pochádza zo závidi a nestavať zanevretia (59+5)

alebo

PROVOKUJEM OKOLIE + POZITÍVNE HODNOTENIE REBELOV
2 dievčatá: 1.dievča z reedukačného ústavu, rodičia rozvedení, anarchistka, 2. dievča z gymnázia, hádky z rodičmi, príslušníčka Slobody zvierat

Faktor C

Rozmiestnenie výrokov vo faktore C (zoznam výrokov sa nachádza v Prílohe 2; zvýraznené výroky, sú tie ktoré diferencujú faktor od iných faktorov):

-5 38 52 11
-4 28 22 31 **55**
-3 51 60 47 **54** 35
-2 53 45 40 33 42 41
-1 32 17 36 23 50 29 19
0 49 46 6 26 1 44 59 27 58 48
+1 15 24 57 13 39 34 16
+2 21 56 4 3 43 10
+3 12 20 30 7 37
+4 **14** 2 5 8
+5 25 9 18

¹¹ V Prílohe 1 je uvedené rozmiestnenie výrokov tohto pólu faktora B, pre participantov druhého pólu tohto faktora je charakteristické obrátené umiestnenie výrokov podľa pólov škály -5 a 5.

Štruktúrálna interpretácia faktora C:

FAKTOR C: NEHCEM BYŤ ODLIŠNÝM A NEMÁM RÁD PREDVÁDZANIE SA INÝCH

1 dievča, gymnázium, 3 chlapci zo SEŠ, všetci Bratislava

sociabilita	a snaha o nezávislosť	hodnota spoločenských pravidiel
potreba súhlasu iných 37+3	potreba nezávislosti	rešpektu 12+3
porozumenie iným 5+5	25+5, 18+5	solidarity 30+3
rešpektovať iných 7+3		zákonov 8+4
ľahké vychádzanie 22-4		pravidiel 35-3
vyhnutie sa konfrontácii s autoritou 19+5		rebélia nie je riešenie 52-5
<i>ináč však</i>		
oplácať zlo zlom 2+4		
(najvyššie zo všetkých faktorov)		

Faktor E

Rozmiestnenie výrokov vo faktore E (zoznam výrokov sa nachádza v Prílohe 2; zvýraznené výroky, sú tie ktoré diferencujú faktor od iných faktorov):

-5 45 52 38
-4 58 19 36 42
-3 23 17 11 4 57
-2 37 26 12 44 20 53
-1 56 33 51 31 6 24 60
0 21 13 16 7 49 29 50 10 39 54
+1 32 1 47 55 **5** 30 14
+2 2 15 40 22 59 9
+3 35 41 25 28 27
+4 34 43 3 48
+5 18 8 46

Štruktúrálna interpretácia faktora E:

FAKTOR E: POROZUMIEŤ ĽUĎOM, ALEBO ICH ZMENIŤ?

1 dievča z reedukačného ústavu (zlé vzťahy s rodičmi, bez filozofie), 1 dievča, gymnazistka (bez filozofie, sympatický sú jej stoici), 1 chlapec z nápravno-výchovného ústavu ("nie som rebel, ale ani opak")

umiernená nezávislosť

nezávislosť 18+5

nezávislosť od autority 25+3

voľnomyšlienkar 43+4

raz za život sa vzbúriť 48+4

nevyhnúť sa konfrontácii
s autoritou 19-4

nerobiť iným napriek 4-3

pohodlie 3+4

oceňujúce aj neoceňujúce hodnotenie rebelov

41+3, 28+3 vs. 58-4, 27+3

a

rebelstvo nie je len mužské: 45-5

viacej za, ale aj proti poriadku v spoločnosti

norma nemusí byť nudná 17-3

bez zákona by bol chaos 8+5

nezjednocovať sa v rebélii 52-5

radšej spoločnosť, v ktorej dávajú ľudia
najavo svoj nesúhlas 35+3

Faktor H

Rozmiestnenie výrokov vo faktore H (zoznam výrokov sa nachádza v Prílohe 2; zvýraznené výroky, sú tie ktoré diferencujú faktor od iných faktorov):

-5 11 1 39

-4 3 32 42 51

-3 45 50 44 59 38

-2 31 14 15 52 47 **43**

-1 35 41 17 20 40 53 33

0 12 54 24 23 10 4 56 36 27 48

+1 49 57 37 58 28 29 26

+2 30 34 6 2 46 7

+3 8 55 19 16 60

+4 13 22 21 9

+5 25 5 18

Štruktúrálna interpretácia faktora H:

FAKTOR H: SOM MIERNE VOLNOMYŠLIENKÁRKOU AKO REBELKOU, ALE
NECHCEM MAŤ IMAGE REBELA

3 dievčatá z reedukačného ústavu; z voľných výpovedí: 1: "neverím v nič", 2: "nechajte ma na pokoji, ja mám svoj ružový svet", 3: "dokiaľ je čas, treba si užívať" /skínhead/

sebavymedzenie - radikálne s hranicami

silná nezávislosť 25+5, 18+5
ťažko sa s nimi vychádza 22+4
radikálne postoje 21+4
uťahujú si z ľudí 9+4
byť odlišným 55+3
neospravedlniť sa strážnikovi 16+3
ľahko sa dať vyvieť z miery 11-5
avšak
vyhnúť sa konfrontácii 19+3
v bezvýznamných veciach ustúpiť 1-5
nechcú si o sebe myslieť, že sú
rebelmi 31-2

odmietanie negatívneho nálepkovania rebelov:
39-5, 32-4, 50-3, 44-3, 59-3

sociálne cítenie:

porozumieť ľuďom 5+5, 13+4

zákony v spoločnosti: 8+3 ale aj

huričské gestá 51-4

Faktor I

Rozmiestnenie výrokov vo faktore I (zoznam výrokov sa nachádza v Prílohe 2; zvýraznené výroky, sú tie ktoré diferencujú faktor od iných faktorov):

-5 50 32 **16**
-4 39 **5** 17 30
-3 41 48 59 19 40
-2 20 57 58 3 37 42
-1 27 6 15 23 47 8 22
0 4 45 36 51 52 53 9 11 44 55
+1 21 43 38 10 31 14 33
+2 13 25 34 2 54 60
+3 35 12 24 26 56
+4 7 29 28 **1**
+5 **49** 46 18

Štruktúrálna interpretácia faktora I:

FAKTOR I: PORUŠUJEM BEZVÝZNAMNÉ PRAVIDLÁ, ĽUĎOM NETREBA POROZUMIEŤ, ALE ICH ZMENIŤ

Faktor tvoria: 2 dievčatá z reedukačného ústavu z voľných výpovedí: 1: "nenávidím ľudí, radšej by som žila medzi zvieratami", 2: "Zlo je môj odbor, zlo medzi ľuďmi, medzi všetkými. Všetci raz zdochnú a čím skôr, tým lepšie" /satanizmus/

za spoločenský poriadok / irónia, alebo nie?/

konformita má mať pozitívny nádech 49+5

rešpekt nie je docenovaný 12+3

norma nie je nudná 17-4

ale aj

radšej spoločnosť kde ľudia dávajú

najavo nesúhlas 35+3

oceňujúce aj neoceňujúce hodnotenie rebelov

28+4, 56+3, 59-3, 39-4, 50-5 vs.

41-3, 40-3, 26+3, 46+5

proti solidarite 30-4

Interpretácia

Ako ukazujú výsledky, v početnom A faktore skupiny gymnazistiek je v centre pozornosti istý znak ghandiovskej filozofie, princíp neodplaty, ktorým sa líšia od statných. Tento princíp sa spája s prosociálnym cítením a potrebou sociálnej podpory. Čo sa týka zvýraznenej potreby nezávislosti, tá sa, pri bližšom pohľade, netýka vlastnej akcie, ale len hodnotenia a postojov, čo môže poukazovať na "nezvnutornenú" nezávislosť. Nerealizovaná potreba vlastnej nekonformity sa môže premietat' do pozitívneho hodnotenia rebelov. To, že ide o čisto dievčenský faktor sa prejavuje v odmietaní výlučného "práva" mužov na rebelstvo.

Faktor B poukazuje na pravdepodobnú späťnosť vlastného správania a hodnotenia nekonformistov, rebelov. Ak je správanie "neprispôsobivé", hodnotenie rebelov je pozitívne a ak je umiernené, potom sa spája s negatívnym hodnotením rebelov. Kým prvý pól tohto faktora tvoria dievčatá s rôznych životných prostredí, druhý pól tvorí socializovaný chlapec.

Dievča a chlapec z Bratislavy, ktorí žijú v neústavných podmienkach (faktor C) sa vyznačujú tým, že dávajú do popredia hodnoty sociálneho prostredia, avšak prekvapujúco dokážu oplácať zlo zlom. Je u nich prítomná aj istá snaha o nezávislosť.

Nevyrovnanosť faktora E, ktorý tvoria mladí ľudia žijúci v rôznych životných podmienkach, pravdepodobne odráža ich hľadanie životnej orientácie. Vyznačuje sa umiernenou nezávislosťou s protichodnými názormi na pravidlá v spoločnosti a protichodnými názormi na rebelov.

Dievčatá z reedukačného ústavu, tvoriace faktor H, sa vnútorne mierne stotožňujú so svojim rebelstvom, navonok im však tento imidž nevyhovuje. Bude to možno aj tým, že ich okolie negatívne nálepkuje rebelov. Aj keď oni tento postoj odmietajú samy by sa zrejme tomuto tlaku okolia nechceli, alebo nedokázali vystaviť.

Faktor I, ktorý tvoria dievčatá z reedukačného ústavu, sa vyznačuje malými vzburami a výrazne negatívnym vzťahom k ľuďom. Táto skupinka je nejasná v otázke vzťahu k spoločnosti ako aj k hodnoteniu rebelov.

Ukázalo sa, že vymedzenie významov rebelstva a nekonformity nie je celkom viazané na sociálne prostredie, v ktorom mladí ľudia žijú. Z 5 faktorov boli 2 zmiešané a 3 tvorené mladými ľuďmi len z ústavných resp. len z neústavných podmienok. Zdá sa, že v tejto otázke neplatí ani medzipohlavná odlišnosť. Tri faktory sú zmiešané dievčensko-chlapčenské a dva dievčenské.

Ukazuje sa, že pre hlbšie pochopenie vnímania konformity, nekonformity a rebelstva je potrebné brať do úvahy okrem životných podmienok aj životnú filozofiu mládeže. Výsledky naznačujú, že v tejto otázke hrá istú úlohu vlastný sebaobraz ne/rebela a obraz od iných (byť považovaný za ne/rebela), ako aj sociálne potreby mládeže.

Výsledky naznačujú, že:

1. vlastná nezávislosť a podpora rebelov sa môže spájať s prosociálnym cítením a potrebou sociálnej podpory (faktor A),
2. vlastné ne/konformné správanie súvisí s pozitívnym, resp. negatívnym hodnotením rebelov (faktor B),
3. výrazná prispôbivosť, resp. sociabilita môže v sebe skrývať potenciál agresívnej odplaty (faktor C),
4. výrazná nekonformita sa nemusí spájať s imidžom rebela (faktor H),

5. "nepriateľská" životná filozofia sa môže spájať s podporou spoločenského poriadku (faktor I).

Na záver ešte jedna metodologická poznámka. Pri celkovej interpretácii faktorov možno brať do úvahy počet osôb, ktoré tvoria jednotlivé faktory, t.j. v tomto prípade, že výrazným je A faktor a ostatné sú menšinové (Bianchi, 2012). Tento pohľad môže poukazovať na silnejší mikrodiskurz v danej oblasti, avšak nezanedbateľná je aj ďalšia paleta názorov a postojov vyjadrená v tzv. menšinových faktoroch.

11.2. Prípadová štúdia 2: Pohľad na rodovú identitu 12-15 ročných chlapcov a dievčat¹²

Cieľ a výskumné otázky

V štúdiu sme sa zamerali na rodovú identitu 12 – 15 ročných chlapcov a dievčat. Zaujímalo nás to, ako sa participanti identifikujú s niektorými vlastnosťami, správaním, úlohami, rolami, ktoré bývajú tradične pripisované mužom a ženám.

Teoretické a empirické východiská

V tejto štúdiu sa zameriavame na rodovú identitu, v ktorej je obsiahnuté to, ako (a nakoľko) sa participanti identifikujú s niektorými vlastnosťami, správaním, úlohami, rolami, ktoré bývajú tradične pripisované mužom a ženám. Ide o druh sociálnej identity, ktorá vzniká v sociálnej interakcii, ale ktorá nie je priamo explicitne vyjadrená príslušnosťou k nejakej sociálnej skupine (v našom prípade príslušnosť k mužom, alebo ženám). Rodovú identitu sme tiež považovali za súčasť kultúrnej identity, ktorá sa vytvára a existuje na základe danej kultúry, resp. mikrokultúry danej lokality, v ktorej človek žije. V štúdiu sme vychádzali z toho, že na vytváranie rodovej identity majú dôležitý vplyv rodové stereotypy. Rodové stereotypy zvyčajne označujú tradičnú deľbu rolí a tradičné obrazy mužov a žien, ktoré majú generalizovaný a rigidný charakter (vzťahujú sa na všetky situácie, všetkých mužov a ženy). Z rodových stereotypov rezultujú konkrétnejšie fixné idey, napr. žena je presvedčená, že ak chce byť dobrou matkou, nesmie dbať na svoje osobné záujmy. Muž si berie tretie zamestnanie, pretože udržať štandard rodiny považuje za svoju povinnosť a ďalšie (Gjuričová,

¹² Prípadová štúdia je vytvorená na základe článku: Lukšik, I., Bláhová, Z. 2005. Gender identity in 12-15 year old boys and girls: A comparison of urban and outskirts area. *Studia Psychologica*. 47, 1, s. 23-34.

1992). V štúdiu sme tiež používali pojem rodová typizácia, a to na označenie tradičnej deľby rolí a tradičných obrazov mužov a žien, avšak bez generalizovaného a rigidného charakteru. Všeobecne sa očakáva, že rodové stereotypy sa vyskytujú vo vidieckom prostredí a že na druhej strane mestské prostredie ich skôr eliminuje. V tejto štúdiu sme sa zamerali na menej sledované rozdiely medzi mestskou a prímestskou oblasťou. Procedúra q-metodológie smerovala k identifikovaniu špecifických (virtuálnych) zoskupení chlapcov a dievčat, ktoré sa môžu vytvárať na základe pohlavných, lokalitných, vekových a iných rozdielov.

Metóda

Zdrojom pri tvorbe položiek (výrokov) týkajúcich sa rodového sebavymedzania bola práca M. Habalovej (2001), v ktorej zisťovala predstavy chlapcov a dievčat o typických chlapčenských a dievčenských vlastnostiach. Na základe voľných písomných popisov 158 chlapcov a dievčat vo veku 11-14 rokov zostavila profily chlapcov a dievčat. Z týchto profilov sme vyberali výroky, ktoré sa tematicky týkali nasledujúcich kategórií: postava, vzhľad; záľuby; škola, spolužiaci; správanie, vlastnosti; vzťahy. Výroky sme štylisticky a obsahovo upravili tak, aby boli jednoznačné a zrozumiteľné pre skúmanú vzorku a aby pritom myšlienky a pocity vyjadrené vo výrokoch nestratili svoj význam. Keďže sme nemali ambície skúmať širší spoločenský diskurz, ale len rodovú identitu danej vekovej kohorty, nerozširovali sme tento zdroj výrokov o ďalšie napr. mediálne zdroje.

Príklady výrokov:

1. Páči sa mu/jej, keď chalan nosí náušnice.
2. Nerobilo by mu/jej problém odfarbiť si vlasy.
3. Bavia ho/ju počítače.
4. Rád/rada spieva.
5. Vie sa dobre zabaviť pri čítaní kníh.
6. Rád/rada počúva hudbu. Rád/rada tancuje.
7. Zaujíma sa o vedu a techniku.
8. Chce byť uznávaný/uznávaná medzi spolužiakmi/spolužiačkami.
9. Záleží mu/jej na školských známkach.

10. Učeniu venuje málo času.
11. Potrpí si na poriadok vo svojich poznámkach, zošitoch.
12. Keď dostane zlú známku, je mu/jej z toho smutno.
13. Cez prestávky sa rád/rada vyblázni.
14. Keď ho učiteľ vyvolá, má trému.
15. Vyrušuje cez hodinu.

Čo sa týka procedúry administrácie q-výrokov mali k dispozícii 60 výrokov na osobitných kartičkách a mali za úlohu ich rozložiť na škále svojho súhlasu a nesúhlasu od -5 po +5.

Výskumná vzorka

Výskumu sa zúčastnilo celkovo 126 mladých ľudí, z toho 60 dievčat a 66 chlapcov. Všetci boli žiakmi druhého stupňa základných škôl. Predpokladali sme, že rodová identita súvisí s vekom a preto sme do výskumnej vzorky zaradili žiakov siedmeho ročníka (priemerný vek 12 – 13 rokov) a žiakov deviateho ročníka (priemerný vek 14 – 15 rokov). Celkový počet žiakov siedmeho ročníka bol 70, z toho 36 dievčat a 34 chlapcov. Celkový počet žiakov deviateho ročníka: 56, z toho 24 dievčat a 32 chlapcov. Ďalším rozlišujúcim znakom bola lokalita bydliska. Výskum sa realizoval: v Bratislave – stred mesta (60 participantov, 28 dievčat a 32 chlapcov) a v Senci (66 participantov, 32 dievčat a 34 chlapcov). Očakávali sme, že miesto bydliska bude mať podľa nášho predpokladu tiež vplyv na mieru osvojenia si rodových identít.

Výsledky

Údaje získané z q-triedení boli spracované faktorovou analýzou s varimaxovou ortogonálnou rotáciou osobitne pre bratislavskú a seneckú vzorku. V bratislavskej vzorke bolo vypočítaných 8 faktorov s vlastnou hodnotou vyššou ako 1 a v seneckej vzorke 11 takýchto faktorov. Keďže percento sýtenia piateho a ďalších faktorov bolo nižšie ako 5,5% a tieto faktory neprinesli podstatne odlišné interpretácie, ďalej ich neuvádzame a venujeme sa len prvým štyrom faktorom získaným z bratislavskej a seneckej vzorky. Pre výber participantov

do jednotlivých faktorov sme zvolili kritérium faktorového sýtenia v danom faktore viac ako 0,6 a v ostatných faktoroch menšieho faktorového sýtenia ako 0,3. U zvyšných participantov, ktorí neboli faktorovou procedúrou zaradení do žiadneho z faktorov, sme potom vypočítali sumy hodnotení jednotlivých položiek (podľa ich zaradenia v triedení) osobitne pre chlapcov a dievčatá a pre Senec a Bratislavu a tieto výsledky sme využili v dodatočnej analýze (pozri ďalej výsledky).

Tabuľka 7: Výsledky faktorovej analýzy – vzorka Bratislava

Faktor	Vlastná hodnota	% variancie	Kumulované %	Osoby sýtiace faktor
1	9,74	33,6	33,6	mch=0,71, md= -0,60*
2	2,05	7,1	40,7	sd=0,76, sd=0,74
3	1,83	6,3	47,0	mch=0,81, mch=0,64
4	1,60	5,5	52,5	mch= 0,76

*Vysvetlivky: m-mladší, s-starší, ch-chlapec, d-dievča, mínusová hodnota- opačné pólovanie faktora

Tabuľka 8: Výsledky faktorovej analýzy – vzorka Senec

Faktor	Vlastná hodnota	% variancie	Kumulované %	Osoby sýtiace faktor
1	7,05	21,4	21,4	md=0,77, md=0,76, md=0,74*
2	3,92	11,9	33,3	sch=0,66
3	2,10	6,4	39,6	mch=0,78, mch=0,65
4	1,92	5,8	45,4	md=0,74, sch=0,67

*Vysvetlivky: m-mladší, s-starší, ch-chlapec, d-dievča

Pri spracovaní výsledkov jednotlivých virtuálnych faktorov sme postupovali od výrazne kladne a záporne hodnotených výrokov k menej výrazne hodnoteným výrokom. Takto boli vypracované charakteristiky chlapcov a dievčat v jednotlivých faktoroch. Keď sme ďalej zistili prevládajúce spoločné znaky medzi jednotlivými faktormi v jednotlivých lokalitách dali sme ich pod spoločné označenia – chlapci a dievčatá¹³ (týka sa Bratislavy). V prípade, že prevládali rozdiely, ponechali sme pôvodné faktory (chlapci, Senec). Na základe tejto procedúry sme rodové sebauvednenia, resp. rodové identity dievčat a chlapcov sumarizovali do nasledujúcich tabuliek. V spodnej časti tabuliek uvádzame kurzívou tie položky (ak sa spoločne vyskytli u všetkých faktorov), ktoré by podľa našich očakávaní, mohli mať vplyv na rodovú identitu: vzory otca a matky, vrstovnícka komunikácia a prežívané pubertálne zmeny.

¹³ Prípadné jednotlivé charakteristiky pôvodných faktorov sú uvedené v tabuľkách.

Tabuľka 9: Rodové sebvymedzenie chlapcov a dievčat – vzorka Bratislava

CHLAPCI – mladší (1.,3.,4. f)	DIEVČATÁ – staršie (2.f)
<p>Chlapci sú (môžu byť) viac impulzívni</p> <p>Chlapci sa vedia/potrebujú/je im umožnené fyzicky sa odreagovať</p> <p>Chlapci sú zábavní, alebo/a sa snažia o uznanie medzi spolužiakmi</p> <p>Chlapci majú mužské – technické záujmy</p> <p>Chlapci si obliekajú chlapčenské oblečenie.</p> <p>Chlapci majú pred učiteľom trému, alebo im na škole a učiteľoch nezáleží</p>	<p>Dievčatá nie sú drzé, bláznivé, nevyrušujú v škole</p> <p>Dievčatá sa vo verejnom priestore školy držia v ústraní</p> <p>Dievčatá majú „ženské“ umelecké záujmy (spev, tanec, hudba)</p> <p>Domáce práce, upratovanie a nakupovanie „patria dievčatám“</p> <p>Dievčatá sa obliekajú starostlivo dievčenské oblečenie.</p> <p>Dievčatá majú pred učiteľom rešpekt, záleží im na známkach</p>

Tabuľka 10: Rodové sebvymedzenie chlapcov a dievčat – vzorka Senec

CHLAPCI – mladší (3.F)	CHLAPEC – starší (2.F)	DIEVČATÁ (1.F)
<p>Chlapec nie je citlivý, náladový.</p> <p>Chlapec nie je sebakritický.</p> <p>Chlapec je skromný, Nie je stredobodom pozornosti, nevie presviedčať, vie ale rozosmiať.</p> <p>Zaujíma sa o vedu, techniku, PC.</p> <p>Chlapcovi záleží na známkach, máva v škole trému.</p> <p>Záleží mu na chlapčenskom výzore, chce, aby si ho iní všimali.</p> <p><i>Vzorom je otec aj matka.</i></p> <p><i>Vrstovnícka komunikácia je výrazne pohlavne zmiešaná.</i></p>	<p>Chlapec je citlivý, ale snaží sa zakryť svoje city.</p> <p>Chlapec nestojí o uznanie spolužiakov, môže byť stredobodom pozornosti, nie je hanblivý.</p> <p>Chlapec si nepotrpí na známky. Pred učiteľom má trému, ale niekedy vie povedať svoj názor.</p> <p>Záleží mu na chlapčenskom výzore.</p> <p><i>Bez vyhraného rodičovského vzoru.</i></p> <p><i>Vrstovnícka komunikácia je pohlavne zmiešaná.</i></p>	<p>Dievčatá sú citlivé, nesnažia sa zakryť svoje city, sú aj náladové.</p> <p>Dievčatá sú sebakritické.</p> <p>Dievčatá sú skromné, nechcú na seba upútať pozornosť, sú nesebecké neproblémové.</p> <p>Dievčatá radi čítajú.</p> <p>V škole im záleží na známkach a sú poslušné.</p> <p>Dievčatá dbajú na zovňajšok, ale odmietajú výstrednosť.</p> <p><i>Vzorom je matka, nie otec.</i></p> <p><i>Vrstovnícka komunikácia je pohlavne nevyhranená.</i></p>

Interpretácia

Výsledky ukázali, že aj v sledovaných vzorkách platia rodové typizácie, ktoré boli pozorované už skôr u starších chlapcov a dievčat (Lukšík, Hradileková, 2002). Táto štúdia ukázala, že rodové typizácie sa prejavujú predovšetkým u bratislavských chlapcov a seneckých dievčat. Ukázalo sa, že sledovaní mladí ľudia príliš neopúšťajú tradičné sociálne rámce rodovosti a nevytvárajú si svoju identitu *svojimi vlastnými prostriedkami*. Týka sa to najmä mladších participantov, u ktorých boli zistené rodovo typizované znaky. Skôr okrajovo vznikali aj sociálne vymedzenia *nových* chlapcov a *nových* dievčat. Išlo o citlivejšieho chlapca, ktorý sa nepotrebuje presadzovať medzi rovesníkmi (2. senecký faktor). Objavilo sa aj impulzívne dievča presadzujúce sa medzi

rovesníkmi, chlapčenský sa obliekajúce, bez „záľuby v nakupovaní“ (4. senecký faktor) podobné chlapcovi, ktorý zase pomáha v domácnosti a neprisudzuje si nijakú „mužskú racionalitu“.

Nie je jednoduché interpretovať rozdiely v mestskej a prímestskej oblasti. Tradičné rozdiely sa stierajú zvyšujúcou sa mobilitou medzi týmito oblasťami. Mnohé ekonomicky silnejšie rodiny sa sťahujú za lepším bývaním do prímestských oblastí. Senec je navyše známy aj ako rekreačná oblasť, čo môže mať tiež vplyv na spôsob života a sociálne vzťahy pôvodných obyvateľov vrátane pravdepodobného stierania rodových rozdielov.

Zvýšený príklon bratislavských chlapcov k rodovo typizovaným vymedzeniam môže súvisieť s viacerými faktormi. Môže to jednak súvisieť s intenzívnejším prežívaním pubertálnych zmien. Táto interpretácia je oslabená tým, že o pubertálnych problémoch sa dozvedáme aj v súvislosti s dievčaťom, ktoré „búra“ tradičný rodový model (4. faktor, Senec). Nie je tiež vylúčené, že sa tu uplatňuje kultúra mestského prostredia so silnejším vplyvom populárnych rodovo stereotypných vzorov. Toto prostredie tiež vytvára silnejší tlak na výkon, súperivosť, resp. až agresivitu (Mišíková, 1996), čo môže viesť k posilňovaniu rodových stereotypov. Na druhej strane sa zdá, že rodovo typizovanejšie sebavymedzenie platí predovšetkým pre prímestské dievčatá. Snáď aj dievča, ktoré v Senci tvorí spoločný faktor s chlapcom, prejavuje svoj protest proti existujúcemu tradičnému obrazu dievčaťa. Je to možno dané tým, že senecké dievčatá sú viac naviazané na matkin vzor, že je tu tlak mať dievčatá viac pod kontrolou (čo môže byť mienené aj ako ochrana proti nebezpečenstvám turizmu). Dievčatá sa tu približovali k obrazu milej, prispôsobivej, poslušnej a sebakritickej ženy. Seneckí chlapci sú snáď preto menej rodovo vyhranení, že tu pravdepodobne nepôsobí tak výrazne tlak na výkon a súperivosť. Stráca sa potreba fyzickej dominancie spojenej s fyzickou prácou v tradičnom vidieckom prostredí a na význame získavajú sociálne zručnosti a flexibilita (vzhľadom k turizmu). Títo chlapci tiež ako jediní opúšťajú v populárnej kultúre rozšírený a preexponovaný dôraz na mužsko – ženskú odlišnosť v oblečení a vymedzujú sa pravdepodobne viac na základe príklonu k tej ktorej hudobnej subkultúre. Túto tézu je potrebné ďalej objasniť. Bratislavské dievčatá sú menej pod vplyvom rodičovského vzoru, majú pravdepodobne v rodinách vytvorený väčší priestor pre individuálny rozvoj, čo sa prejavuje aj v ich menej stereotypnom vymedzení rodovej identity. Pre vysvetlenie

typizovanej a menej typizovanej rodovej identity sa tiež ponúka interpretácia z hľadiska veku. Typizované znaky sa objavili predovšetkým u mladších chlapcov a boli oslabené u starších dievčat.

11.3. Prípadová štúdia 3: Identita detí „byť dieťaťom“¹⁴

Ciele a výskumné otázky

V tejto empirickej štúdii sme sa zamerali na preskúmanie identity detí a kládli sme si nasledovné otázky: Ako sa deti a dospievajúci stavajú k identite byť dieťaťom? Sú, alebo nie sú v tejto otázke vekové a medzipohlavné rozdiely?

Výskumný problém a teoretické východiská

V čase našej štúdie výskumníci a výskumníčky venovali téme identity byť dieťaťom len veľmi okrajovú pozornosť. Vynárala sa teda otázka: Prečo sa nespomína sociálna identita u mladších detí a záujem sa venuje až obdobiu adolescencie? Jedna z pravdepodobnejších odpovedí vyplýva z predstavy dieťaťa, ktoré sa chápe ako "zatiaľ nezrelý jedinec" ("not yet human being"), ktoré má svoje korene v osvietenstve (Uhrová, Kövér, 1996). Nadväzne na to sa detstvo v rozšírenej vývinovej paradigme chápe de facto ako určitá "čakáreň" a prípravné obdobie na vstup do sveta dospelých, v ktorom podľa niektorých dochádza k biologicky naprogramovaným zmenám a výchovnému formovaniu zo strany dospelých. Takýto model detstva v spojení s pozitivistickou paradigmou, založenou na "objektívnom" skúmaní nestranným pozorovateľom, vedie v konečnom dôsledku k tomu, že o dieťaťi sa neuvažuje ako o autonómnom subjekte, ktoré by si postupne utváralo svoju identitu. Dieťa je objektom výchovy, nazerania vedcov a pod. Podkladom pre vymedzenie "adolescentnej či dospeljej identity" a neuvažovanie o identite detí je tiež západná individualistická filozofia človeka. V jej rámci je osobnosť chápaná ako nezávislá a autonómna entita. Tieto požiadavky dieťa v "ochranárskej klíme" dospelého sveta nespĺňa. Významnou okolnosťou, že identita sa spája s neskorším vekom je jej spájanie s výraznými biologickými, či sociálnymi zmenami, ktoré

¹⁴ Táto kapitola je skrátenou verziou štúdie Lukšik I. Uhrová, V. Niektoré aspekty identity detí a mládeže, nepubl.

prichádzajú v adolescentnom veku. Tieto vyvolávajú častejšie sebareflexie a hľadanie príslušnosti k tej-ktorej sociálnej skupine.

Pravdepodobným základom koncepcie "adolescentnej či dospeljej identity" je Eriksonova *náročnosť* pri vymedzení tejto kategórie, ako introspektívnej reflexie porovnávanej so spätnými väzbami na prejavenu identitu zo strany sociálneho prostredia (Erikson, 1969).

Podobnú náročnosť možno badať aj v integrujúcom vymedzení identity podľa Bačovej (1996):

- a) hlboký pocit vlastnej totožnosti založený na prežívaní vlastnej kontinuity,
- b) stotožnenie sa jedinca so svojimi životnými rolami,
- c) prežívanie príslušnosti k väčším či menším spoločenským celkom.

Vo význame pojmu identita sú zakódované dva aspekty. Jednak je to identita ako vlastná jedinečnosť, autenticnosť a ich pretrvávajúce v čase. Na druhej strane identita tiež znamená identifikáciu sa s postojmi, vzorcami správania, rolami, sociálnymi skupinami a pod. Prvý aspekt sa označuje ako osobná identita a ten druhý ako sociálna identita. Nie je však možné medzi nimi viesť jasnú deliacu čiaru. Vlastná identita je neustále potvrdzovaná v porovnávaní s vymedzeniami zo strany sociálneho prostredia (Erikson, 1969). Platí však aj proces približovania (stotožnenia) vlastnej identity k nejakej skupinovej identite. Možno to sledovať aj v jazyku. Sebareflexia, vlastný opis môže zároveň znamenať priblíženie sa k nejakej sociálnej identite. Napr. výrok: "Cítim sa lepšie medzi chlapcami."¹⁵

Významným aspektom identity je jej vzťahovosť (Woodward, 1997). To znamená, že označenie seba alebo svojej príslušnosti k nejakej sociálnej skupine je prisvojením si symbolických nálepiek (oblečenie, zástava, značka cigarety a i.), ktoré sú označením istej sociálnej skupiny a iné, ako používajú iné sociálne skupiny.

Na identitu je viacero pohľadov a môže zahŕňať viaceré aspekty. Môžu to byť nasledovné aspekty, resp. stránky identity:

¹⁵ Výrok je použitý z výskumu, o ktorom sa referuje ďalej.

- * pocitová: spájajúca sa so silnými zážitkami (podľa Zavalloni (1993): hyperidentita súvisiaca s emocionálnou rezonanciou, resp. emocionálnou pamäťou, ktorá sa viaže na vlastnú osobu, alebo sebe podobné osoby,
- * reflexívna: sebareflexie, hovorenie o sebe, porovnávanie seba s inými, zaradovanie sa do kategórií,
- * jazyková: skrytá v komunikácii, v hodnotení, postojoch na okolitý svet odrážajúce záujmy osoby,
- * aktivitná: vyjadrená v životnom štýle, obliekaní, preferovanej hudbe a pod.

V súčasnosti je v centre záujmu psychológie (to platí najmä pre kognitívnu sociálnu psychológiu) najmä druhý z uvedených aspektov, pričom záujem je sústredený na jedinca a jeho vnútorný svet. Z vyššie uvedeného možno tiež dodať, že ide o svet dospelých alebo dospievajúcich. Ak berieme do úvahy aj ďalšie naznačené aspekty identity, môžeme hovoriť o identite detí.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 52 detí a dospievajúcich vo veku 10 – 18 rokov z lokality Martin.

Metodológia

Metodologicky sme boli inšpirovaní štúdiou rebelstva P. Stennera a H. Marshallovej (1995), založenej na Q-metodológii. Prvým krokom q-metodológie je zozbieranie výrokov z prirodzeného jazyka. V našom prípade sme vybrali výroky so slohových prác žiakov druhého stupňa ZŠ, niektoré sme použili z predchádzajúcej sady q-výrokov, týkajúcich sa rebelstva. Po pilotnom overení sme ich upravili tak, aby boli pochopiteľné deťom dospievajúcim v širšom vekovom pásme. Nakoniec bolo vybraných 44 výrokov. Tieto výroky boli predložené na posúdenie výskumnej vzorky. Participanti triedili výroky podľa stupňa súhlasu na škále: -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4. Výber počtu položiek k jednotlivým stupňom škály bol nútený; počty: 3 4 5 6 8 6 5 4 3. Takto bolo možné získať od každého paerticipanta rozloženie výrokov približujúce sa k normálnemu rozloženiu, čo predstavuje výhodu pre ďalšie spracovanie (bližšie o Q-metodológii viď napr. Bianchi a kol. 1999a,1999 b).

Príklady výrokov:

1. Cítim sa lepšie medzi chlapcami.
2. Cítim sa lepšie medzi dievčatami.
3. Tí, ktorí si dovoľia fajčiť v škole, sú frajeri.
4. Aj keď sa niektorí *hrozne* obliekajú páči sa mi to.
5. Cítim sa byť ešte stále dieťaťom.
6. Keď človek neubližuje iným, nech si robí čo chce.
7. Je dobré počúvať rady starších.
8. Často krát sa musím pretvarovať.
9. Keď sa mi niečo nepáči, tak to kritizujem.
10. Chcem byť iný/á ako ostatní spolužiaci.

Spracovanie výsledkov

Na spracovanie výsledkov bol použitý program PCQ (Strickling, 1987) založený na q- faktorovej analýze s varimaxovou rotáciou. Kritériom interpretácie faktora bola vlastná hodnota väčšia ako 1, kritérium zaradenia participanta do faktora bola hodnota nad úrovňou významnosti 0,60. Výsledkom takejto analýzy sú zoskupenia participantov, ktorí mali podobné triedenia výrokov, "mapy" výrokov. Spoločné mapy za každé zoskupenie participantov - faktory sa stali podkladom pre interpretáciu výsledkov.


















Výsledky

Faktorovou analýzou bolo extrahovaných 8 faktorov. Ich parametre sú uvedené v nasledujúcej tabuľke (Tab.10). Ďalšia tabuľka (Tab.11) ukazuje, ktorí participanti vytvárali jednotlivé faktory a tiež ukazuje ich mieru ne/súhlasu s tromi výrokmí týkajúcimi sa identity byť dieťaťom.

Tabuľka 10: Parametre faktorovej analýzy

	A	B	C	D	F	G	H	I	Spolu:
Vlastná hodnota:	5.79	3.36	2.71	4.64	2.22	2.01	2.68	2.73	26.29
Variancia:	11	6	5	9	4	4	5	5	49

Tabuľka 11: Miera ne/súhlasu s tromi výroky týkajúcimi sa identity byť dieťaťom.

ASPEKTY IDENTITY BYŤ DIEŤAŤOM	FAKTORY									
	A	B	C	D	F	G	H	I		
Výroky:	 	 	 		 					
	 									
Cítim sa byť ešte stále dieťaťom	-2*	-2	-3	-1	0	-1	-2	0		
Musím sa priznať, že vo viacerých veciach sa neviem sám o seba postarať	-4	+2	-2	-1	+2	-2	-2	-4		
Nemám rád/rada keď so mnou zaobchádzajú ako s deckom	-4	0	+2	+3	-2	-1	+3	-3		
<i>Spolu aspekty identity byť dieťaťom</i>	-10	0	-3	+1	0	-4	-1	-7		

Vysvetlivky:

□ - chlapec, veľkosť znázorňuje vek: 10-11 (malý štvorec), 13-14 (stredný štvorec), 17-18 (veľký štvorec)

○ - dievča

* - Znamienka hodnôt jednotlivých výrokov sú priradené podľa toho či sú v smere (+) alebo oproti (-) prijatiu identity byť dieťaťom, číslo znamená mieru tohto ne/prijatia.

Interpretácia výsledkov

Pre analýzu identity byť dieťaťom sme si vybrali tri otázky. Prvá z nich reprezentuje pocitový aspekt identity. Druhá výrok je zameraná na sebareflexiu a tretia na vzťahový rámec detskej identity.

Ako ukazuje Tab. 11 z ôsmich faktorov je 5 takých, v ktorých sú zastúpení participanti, resp. participantky rovnakého veku a 3 vekovo zmiešané. Tento výsledok teda naznačuje istú






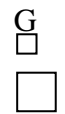


typickosť v pohľade na vybrané aspekty identity podľa veku. Zároveň v týchto vekovo čistých faktoroch sa nachádzajú participanti len jedného pohlavia, čo napovedá aj na pohlavnú špecifickosť.

Čo sa týka identifikácie sa so sociálnou kategóriou "dieťa", ukazuje sa, že žiadna z extrahovaných skupín detí sa nestotožňuje s pocitom "byť dieťaťom". Prekvapujúce je, že najvýraznejšia je proti tejto identite skupinka najmladších chlapcov (faktor B), a naopak u najstaršieho chlapca a dievčaťa (faktor F a I) je táto otázka v neutrálnom poli (netrápi ich, nie je pre nich dôležitá).

Ak sa pozrieme na uvedenú identitu v súvislosti s tromi ďalšími relevantnými otázkami, potom sa ukazuje, že najkonzistentnejšie je proti identifikácii sa s dieťaťom vekovo i pohlavne zmiešaná skupina (faktora A). Výrazne je proti nej aj najstaršie dievča (faktor I). Najmladší chlapci, ktorí, odmietali "označenie dieťa" (faktor B) priznávajú istý stupeň nesamostatnosti a ani nemajú výhrady voči prístupu okolia k nim ako k deťom.

V ďalšej analýze sme sa zamerali na pomenovanie jednotlivých aspektov sebaujedenia ako formy vyjadrenia vlastnej identity a jeho vzťahu s uvedenou identitou byť dieťaťom. Medzi výrokmi, ktoré triedili participanti sa nachádzali nasledujúce aspekty sebaujedenia (vid'. Tab. 12).

Tabuľka 12: Súvislosť sebvýjadrenia a identity byť dieťaťom

SEBAVYJADENIE:	FAKTORY							
	A 	B 	C 	D 	F 	G 	H 	I 
Vytrvalosť vlastného názoru (+42*)	+3	-1	0	+2	-3	-3	+4	+2
Vyjadrenie nesúhlasu (-18)	+4	-1	-1	+3	+2	-3	+3	-2
Vyjadrenie kritiky (+33)	+1	0	+2	0	+3	-1	+2	0
Vlastná akcia (-39)	+3	-2	+1	+1	0	+2	+3	+1
Vyjadrenie sebakritiky (+25)	+1	+3	-1	+2	+1	+2	0	+2
Vlastná inakosti (+28)	+1	0	+1	+1	-4	+1	+3	-3
Potreba zmeny (+41)	+2	+2	+1	0	+4	-4	+1	-1
Samostatnosť (-40)	+4	-2	+2	+1	-2	+2	+2	+4
Bláznivosť (+16)	+3	-1	+3	+4	-3	+1	+1	+4
Autenticnosť (-32)	+3	+2	-1	+2	+1	0	-2	+2
Spolu:	+24	0	+7	+16	-1	-3	+17	+9
<i>Spolu aspekty identity byť dieťaťom</i>	-10	0	-3	+1	0	-4	-1	-7

Vysvetlivky:

□ - chlapec, veľkosť znázorňuje vek: 10-11 (malý štvorec), 13-14 (stredný štvorec), 17-18 (veľký štvorec)

○ - dievča

* - číslo označuje číslo položky, znamienko hovorí o tom, či výrok je v smere (+) alebo oproti (-) prijatiu identity byť dieťaťom.

Výsledky vyjadrené v tab. 12 ukazujú, že v dvoch faktoroch: A a D možno pozorovať istú súvislosť aspektov sebvýjadrenia a vybraných aspektov detskej identity. Znamená to, že v týchto faktoroch sa odmietanie identity byť dieťaťom spája so sebvýjadrením. Ide o faktory, ktoré sa od ostatných líšia tým, že sú v nich zastúpené staršie dievčatá. Je tu však ďalší faktor, v ktorom sa vysoká miera sebvýjadrenia spája s miernym tolerovaním identity byť dieťaťom - faktor D. Ak sa späť pozrieme na Tab. 11 vidíme, že skóre v identite dosiahli títo účastníci (dosť paradoxne vzhľadom k miere sebvýjadrenia) vďaka svojmu súhlasu,

aby s nimi bolo nakladané, ako s deťmi. Podobný záver možno aplikovať aj na faktor H. Ukazuje sa tiež, že nízka miera sebavyjadrenia sa môže spájať aj s odmietaním detskej identity, a to u mladších a stredne starých chlapcov – faktor G. U najmladšieho chlapca z faktora C však platí, že vyššia miera sebavyjadrenia sa spája odmietaním byť považovaný za dieťa. V ostávajúcich dvoch faktoroch - B, F sa nevýrazné sebavyjadrenie spája s nevýrazným prijímaním, resp. odmietaním identity byť dieťaťom.

Záverom konštatujeme, že naši participanti odmietali pocit - byť dieťaťom. V otázke identity byť dieťaťom sa ukázali rozdiely podľa veku i pohlavia. Tiež sa ukázalo sa, že sebavyjadrenie nemá jednoznačný vzťah s pohľadom na vlastnú identitu a že závisí od pohlavia a veku detí a dospievajúcich a pravdepodobne aj od ďalších sociálnych aspektov ich života. Ak uvažujeme o jednotlivých aspektoch sebavyjadrenia ako vyjadrenia vlastnej identity potom možno hovoriť o nižšej konzistencii identity v našej vzorke, aj keď v dvoch faktoroch bola táto konzistencia potvrdená. Ukazuje sa, že vekové hľadisko v tomto prípade nemusí zohrávať rozhodujúcu úlohu. Ďalej by bolo zaujímavé hlbšie preskúmať naznačenú identitu byť/nebýť dieťaťom, ako aj ďalšie aspekty sebavyjadrenia v súvislosti so sociálnym prostredím, v ktorom sa formujú.

11.4. Prípadová štúdia 4: Ako okolie vníma deti v ťažkých životných situáciách¹⁶

Ciele a výskumné otázky

Cieľom štúdie bolo zmapovať názory odborníkov pracujúcich s deťmi na ťažké životné situácie detí vo veku 11-15 rokov, na to ako ich deti prežívajú, aké majú podľa nich príčiny a následky a aké sú možnosti pomoci a vhodné výchovné postupy. Z formálneho hľadiska sme sa zamerali na „odborný diskurz praktikov“, ktorý definujú dieťa v ťažkej životnej situácii a pomoc, či vhodný prístup k dieťaťu v takejto situácii. V štúdiu sme sa zamerali na otázky: Ako odborníci chápu pojem ťažká životná situácia? Čo si myslia o prežívaní ťažkých životných situácií deťmi? Ako vnímajú ich príčiny a následky? Akú rolu, mieru zodpovednosti za príčiny, a vývin situácie pripisujú deťom a akú prostrediu? Aké prístupy preferujú vo výchove a procese pomoci deťom v ťažkej životnej situácii?

¹⁶ Štúdiu realizovala Z. Murínová v rámci projektu vďaka podpore grantu VEGA, č. 1/0445/11: Sociálne mikrokultúry detí v ťažkých životných situáciách.

Paradigmatické a teoretické východiská

Na ťažkú životnú situáciu detí nazeráme v kontexte sociálno-kultúrnej paradigmy detstva. V rámci tohto pohľadu sa sústreďujeme na deti ako na súčasnú generáciu, ktorá má špecifické záujmy a aj problémy, pravda závislé od konkrétneho socio-kultúrneho prostredia, v ktorom deti vyrastajú (bližšie: Uhrová, 1996). V rámci skúmania detí v ťažkých životných situáciách sme sa zamerali na aktivnosť (agency) dieťaťa v kontexte jeho životnej situácie. Vychádzame pritom z Heideggera (1962), podľa ktorého nie je osoba čisto kognitívna bytosť racionálne uvažujúca, predvídateľne zrejúca, ale osoba je predovšetkým osobou, ktorá interpretuje situáciu, uskutočňuje svoje každodenné vyrovnávanie sa s prostredím, ako bytosť v sociálnom a kultúrnom svete (Lukšík, 2012).

Bežné pozorovanie ukazuje širokú varietu ťažkých životných situácií, napr. deti choré, hospitalizované, so zdravotným postihnutím, s mentálnym postihnutím, s nadváhou, alebo podváhou, deti na ulici, marginalizované, segregované, chudobné, ohrozené drogami, s rodičmi po rozvode, s komunikačnými problémami, sociálne vylučované, šikanované, neprosievajúce v škole, zanedbávané, zneužívané, stresované, traumatizované a ďalšie. Sonda do slovenskej a českej odbornej literatúry však ukázala (Lukšík, 2011), že diskurz vedený o týchto deťoch je značne zúžený, pričom sa obmedzuje na situácie, keď dieťa nie je socializované, keď je deviantné, delikventné, alebo keď je v životnej kríze. Uvedená q-štúdiá slúžila tiež na preskúmanie otázky, či odborníci – praktici nejako podliehajú tomuto zúženému diskurzu, alebo si vytvárajú svoje diskurzy na základe iných zdrojov, resp. osobnej praktickej skúsenosti.

Metóda

Výroky pre q-štúdiu boli vybrané z odborných článkov (časopisy: *Childhood*, *Current Sociology*, *Journal of Children & Poverty*, *International Social Work*, *Children & Society*, *Race Ethnicity and Education*, *Children's Geographies*, *Canadian Journal of Education*, *Children and Youth Services Review*, *Journal of Social Issues*) na základe formulácií v Dohovore o právach dieťaťa a z príspevkov uverejnených v Sociálnopedagogických štúdiách na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Zdrojom výrokov boli tiež rozhovory s odborníkmi na konferenciách a tiež rozhovory s vychovávateľmi, psychológmi z detského domova a diagnostického centra, so supervízormi linky detskej istoty, taktiež rozhovory so 16-ročným dievčaťom s postihnutím a jej rodičmi, s právnikom, pediatričkou a

zdravotnou sestrou. Pri vytváraní výrokov sme sa nechali inšpirovať aj televíznymi a rozhlasovými reláciami a príspevkami v časopisoch, ako sú napr. Modré z neba, Koncert Úsmev ako dar, Trieda 9.A, Spravodajstvo televízií a rozhlasu, články na SME.sk a pod. Z pôvodných 200 výrokov bolo napokon vybraných 60 výrokov, ktoré pokrývali nasledujúce oblasti:

1. Ako vnímajú participanti ťažkú životnú situáciu (ďalej TŽS)? Objektívnosť vs. subjektívnosť posudzovania. Príklad: *To, čo je pre jedného ťažkou situáciou môže byť pre druhého len epizóda, ktorá si nezaslúži väčšiu pozornosť.*
2. Význam záťaže pre vývin, resp. rozvoj dieťaťa. Príklad: *Z dieťaťa, ktoré neprekonáva v detstve žiadnu záťaž vyrastie slaboch, ktorý sa nevie so záťažou vyrovať ani v dospelosti.*
3. Vplyv nadmernej záťaže. Príklad: *Nadmerná záťaž väčšinou človeka zlomí.*
4. Prežívanie nadmernej záťaže. Príklad: *Záťažové situácie prežívajú v zásade všetky deti rovnako.*
5. Reakcia detí na TŽS. Príklad: *Deti, ktoré sú ohrozené, sa bránia útokom.*
6. Situácie, ktoré sú, resp. nie sú považované za TŽS. Príklad: *Bežne deti vcelku zvládajú školskú záťaž.*
7. Podiel detí na TŽS. Príklad: *Deti by mali byť trestnoprávne zodpovedné skôr ako v 14 rokoch.*
8. Schopnosti detí zvládať TŽS. Príklad: *Všetky problémy si deti vedia vyriešiť samé, alebo len s malou pomocou dospelých.*
9. Reziliencia. Príklad: *Tie deti, ktoré dokážu využívať rôzne druhy pomoci z okolia, ľahko zvládajú záťažové situácie.*
10. Pomoc deťom v TŽS. Príklad: *Aby dieťa zvládlo každodennú záťaž treba ho každodenne povzbudzovať.*
11. Širší kontext TŽS. Príklad: *Dnes každý deň niečo ohrozuje naše zdravie a duševnú rovnováhu.*
12. Výchova a zvládanie TŽS: Príklad: *Dieťa sa učí najlepšie na vlastných chybách.*

Výroky boli štandardne predkladané účastníkom výskumu na kartičkách a tí ich zaradovali na škálu súhlasu od -5 po +5. Odpovede potom zaznamenávali do priloženého formuláru.

Výskumná vzorka

Výskumu sa zúčastnilo 33 participantov, boli to: vychovávatelia, učitelia, psychológovia, sociálni pracovníci, liečební pedagógovia, pomocní a noční vychovávatelia.

Výsledky a ich interpretácia

Pri vyhodnocovaní získaných údajov bol použitý program PCQ. Faktorová analýza zo pomoci centroidnej metódy a varimaxovej rotácie ukázala 8 faktorov, q-typov. Tieto faktory spolu vysvetľujú 52% variácie. Na tomto mieste budeme interpretovať 3 najsilnejšie zastúpené faktory A, F a G, ktoré vysvetľujú 15%, 6% a 7% variácie.

Pri interpretácii výsledkov sme sa sústredili na výroky, ktoré sa umiestnili vo virtuálnych faktoroch na pozíciách -5 až -3, +3 až +5 a tiež na tie, ktorými sa jednotlivé faktory líšili od ostatných faktorov. V prvej fáze sme interpretovali výsledky v oblastiach: vymedzenie ťažkej životnej situácie, ich pôvod, zdroj, to ako ich prežívajú deti a prístupy k výchove a k pomoci. Ďalej uvádzame príklad toho ako sme v prvej fáze interpretovali faktor A:

Faktor A

Vymedzenie ťažkej životnej situácie:

- je vnímaná v kontexte prežívania konkrétneho jednotlivca,
- ide o záťažové situácie, ktoré sú bežnou súčasťou nášho života, rovnako sa s ňou stretávajú chlapci aj dievčatá, zdravé deti aj deti s hendikepom.

Pôvod, zdroj ťažkých situácií:

- riziko stretnutia sa s ťažkou životnou situáciou nie je u všetkých detí rovnaké, ohrozujúcimi vplyvmi sú napríklad časté zmeny pravidiel vo výchove, workoholizmus rodičov, telesný, či zmyslový hendikep,
- príčinami problémov detí sú často problémy rodičov, ale aj ich prístupy voči deťom, problematickým je napríklad nesprávne vnímanie, či podceňovanie autority vo výchove.

Prežívanie ťažkých životných situácií deťmi:

- deti sú vnímané ako individuality, ktoré nie je možné ľubovoľne pretvárať podľa našich predstáv; deti nie sú dostatočne zrelé a silné na to, aby sa vysporiadali so všetkými problémami, s ktorými sa stretávajú; v ťažkej životnej situácii sa cítia beznádejne a bezmocne,

- aby ich zvládali potrebujú povzbudzovanie a oporu vo svojom okolí; aj keď deti majú *svoju hlavu* prostredie môže dieťa *vtiahnuť* do problémov, ale aj mu pomôcť sa s nimi vyrovnat'.

Prístupy k výchove a k pomoci:

- dôležitou súčasťou výchovy je povzbudzovanie a podpora dieťaťa,
- zároveň je dôležité rozloženie moci vo výchovných vzťahoch a primeraná autorita rodiča (vychovávateľa),
- dôležitou súčasťou výchovy je prežitá skúsenosť dieťaťa a poučenie z vlastných chýb,
- nie je možné pomôcť dieťaťu, ktoré aktívne nespôlpracuje na riešení svojich problémov,
- snaha pomôcť dieťaťu, aby fungovalo vo vlastnej rodine, hoci má rodina problémy, má prednosť pred vyňatím dieťaťa z rodiny.

V ďalšej fáze interpretácie sme vytvorili koncentrovanejšie vymedzenie skúmaných troch q-typov faktorov A, F a G.

A

Deti žijú v rizikovitom prostredí, v ktorom ich ohrozujúce najmä negatívne javy v rodine. TŽS vytvára aj hendikep dieťaťa. Riešením je hľadanie rovnováhy medzi autoritou vychovávateľa a rozvojom individuality dieťaťa.

F

Existujú isté kliše o TŽS – že sa týkajú tzv. *živých* detí, nadaných detí, viac chlapcov a že TŽS majú nejaký hlbší zmysel a pod. TŽS sú vyvolávané extrémami vo výchove detí (napr. nezájum, alebo telesné tresty). Deti, ktoré vedia ťažiť z pomoci okolia a aktívne sa zúčastňujú na riešení TŽS tieto situácie zvládajú. Je však potrebné, aby dospelí deti povzbudzovali, odmeňovali, boli im *autoritou aj priateľom*.

H

Mnohé životné situácie sú také náročné, že ich deti samé nemôžu zvládnuť. Problémy spôsobuje úpadok morálky a hodnôt. Prispieva k nim označkovanie niekoho, že je problémový, resp. hendikep detí. Dôležitá je posilňujúca skúsenosť prežitej TŽS, priateľský prístup rodičov a sociálna opora okolia.

Na záver možno konštatovať, že podľa participantov výskumu, podhubie TŽS vzniká vo všeobecne rizikovom prostredí, na základe úpadku hodnôt a morálky a z disfunkčných a patologických prvkov rodiny (workoholizmus, príliš prísna, alebo benevolentná výchova a pod.). Participantí výskumu nepriamo poukázali na isté kliše a zúženie problematiky, napr. že TŽS sa týkajú „živých“, detí nadaných detí, viac chlapcov, že majú vždy nejaký hlbší zmysel a pod. Výsledky tejto štúdie naznačujú, že ľudia, ktorí sa stretávajú, resp. pracujú s deťmi v ťažkej životnej situácii, každý v istej miere, vníma ako dôležitú aktivnosť dieťaťa pri riešení svojho problému. Niektorí však vnímajú túto aktivnosť už pri ich vysporadúvaní sa s TŽS, v procese vytvárania reziliencie detí, iní zdôrazňujú aktivnosť detí až pri ich participácii na riešení následkov, pri čom hlavnými aktérmi riešenia a pomoci sú dospelí. Dôležitým prvkom zvládania TŽS je hľadanie rovnováhy medzi autoritou dospelých a individuálnym rozvojom dieťaťa.

Literatúra

- BAČOVÁ, V. 1996. Spoločenská a kultúrna podmienenosť osobnej identity. *Československá psychológia*, 1996, 40 4, s. 321-337.
- BAČOVÁ, V. 2000. Metodologické a praktické dôsledky nových smerov v psychológii. In: V. Bačová: *Súčasný smery v psychológii. Hľadanie alternatív pozitivizmu*. Prešov: FF PU, 2000.
- BIANCHI, G., 2012. Recenzný posudok na publikáciu Q-metodológia – faktorové zobrazenie ľudskej subjektivity, 2012.
- BIANCHI, E., LAŠTICOVÁ, B. 2009. Q metodologická analýza občianstva u mladých ľudí na Slovensku: negativizmus, podriadenosť, vzájomnosť a individuálna zodpovednosť. *Československá Psychologie*, 2009, 53, 1, s. 18-33.
- BIANCHI, G., POPPER, M., LUKŠÍK, I., SUPEKOVÁ, M. 1999 a. Q-metodológia - alternatívny spôsob skúmania sexuálneho zdravia [elektronický dokument]. - 1. vyd. - Bratislava : Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV, Human Communication Studies ; Vol. 4, In: <http://www.kvsbk.sav.sk/qmetod/index.htm> (prístup 15.8. 2012)
- BIANCHI, G., POPPER, M., LUKŠÍK, I., SUPEKOVÁ, M., STENNER, P. 1999 b. Pokus o konštruovanie stratégií mladých ľudí v oblasti sexuality. *Československá psychologie*. 1999, 43, 3 s. 231-252
- BOHUŠOVÁ, K. 1997. *Názory a postoje učiteľov a žiakov základných škôl na sexuálnu výchovu*. Diplomová práca, Bratislava: PedF UK, 1997.
- BROWNLIE, E.B. 2006. Young adults' constructions of gender conformity and nonconformity: A Q methodological study. *Feminism and Psychology*, 2006, 16, 3, pp. 289 – 306.
- CROSS, R.M. 2005. Exploring attitudes: the case for Q methodology. *Health Education Research*. 2005, 20, 2, pp. 206 – 213.
- ČERVENKOVÁ, I. 2004. *Sociálne konštrukcie homosexuality v prostredí školy*. Doktorandská dizertačná práca. Bratislava, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 2004.
- DUDLEY, R., SITARINEN, J., JAMES, I., DODOSON, G. 2009. What Do People with Psychosis Think Caused their Psychosis? A Q Methodology Study. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*. 2009, 37, 1, pp. 11-24.
- DUENCKMANN, F. 2010. The village in the mind: Applying Q-methodology to re-constructing constructions of rurality. *Journal of Rural Studies*. 2010, 26, 3, pp. 284-295.
- EDEN, S., DONALDSON, A., WALKER, G. 2005. Structuring subjectivities? Using Q methodology in human geography. *Area*, 2005, 37, 4, pp. 413–422

- ELLINGSEN, I.T., STORKSEN, I., STEPHENS, P. 2010. Q methodology in social work research, *International Journal of Social Research*, 13, 5, 2010, pp. 395-409.
- ERIKSON, E. H. 1969. *Identity: Youth and crisis*. 1969, New York: Norton.
- FAIRWEATHER, J.R., KLONSKY, K. 2009. Response to Vanclay et al. on Farming Styles: Q Methodology for Identifying Styles and its Relevance to Extension. *Sociologia Ruralis*, 2009, 49, 2, pp. 189 – 198.
- GJURIČOVÁ, Š., 1992, Gender, či rod: užitečný pojem v psychológii? *Československá psychologie*, 1992, 36, 1, s. 57 – 61.
- GILBERT, G. H., MULKAY, M. 1982. 'Warranting scientific beliefs' *Social Studies of Science*, 1982, 12, pp. 383 – 408.
- GOTO, K., TIFFANY, J., PELTO, G., PELLETIER, D. 2008. Use of Q methodology to analyze divergent perspectives on participatory action research as a strategy for HIV/AIDS prevention among Caribbean youth, *AIDS Education and Prevention*. 2008, 20, 4, pp. 301-311.
- HABALOVÁ, M., 2001. *Výchovné súvislosti pohlavnej identity*. Dipl. Práca, Bratislava: PedF UK, 2001.
- HEIDEGGER, M. 1962. *Being and Time*. New York: Harper & Row, 1962.
- CHOI, M.K., SEO, J.M. 2011. Attitudes of Adolescents toward Suicide: Q-Methodological Approach. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 2011, 41, 4, pp. 539-549.
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metódy pedagogického výskumu. Základy kvantitatívneho výskumu*. Praha: Grada, 2007.
- KERLINGER, F.N. 1972. *Základy výskumu chování. Pedagogický a psychologický výskum*. Praha: Academia, 1972.
- KOČAK, M. 2012. Threat assessment of terrorist organizations: the application of Q. *Journal of Risk Research*, 2012, 15, 1, pp. 85-105.
- KOMÁRIK, E. 1977. *Percepčia osôb v malej sociálnej skupine*. Kandidátska dizertačná práca. Bratislava: SAV, 1977.
- KOMÁRIK, E. 1982. K metodologickým otázkam výskumu vnímania osôb. In: Výrost J. (Ed.): *Aktuálne metodologické problémy sociálnopsychologického výskumu*. Košice: SAV, 1982, s. 88 –100.
- KOMÁRIK, E. 1986. Skupinové vedomie v športových družstvách. In: Košťalová, J., Komárik, E. (Eds.): *Využitie poznatkov psychológie v riadení športovej prípravy*. Bratislava: Šport, 1986.
- KOMÁRIK, E. 1998. Fenomén skupiny. In: *Acta psychologica Tyrnaviensis 2* (Edukácia študentov). Trnava: Trnavská univerzita, 1998, s. 64– 82.

- KOMÁRIK, E. 2002. *Metódy vedeckého poznávania človeka*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2002.
- KOMÁRIK, E., SABOL, L. 1976. Využitie Q-metodológie pri výskume pracovných skupín. In: *Uplatnenie psychologických vied v rozvinutej socialistickej spoločnosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1976.
- KUHN, T.S. 1997. *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikúmené, 1997.
- LEBEDOVÁ, I., BIANCHI, G. 2009. Diskurzívne konštrukcie interrupcie u mladých žien (Q-metodologická štúdia). , 44, 4, 2009, s. 295 – 314.
- LIU, C.C. 2008. Mobile phone user types by Q methodology: an exploratory research. *International Journal of Mobile Communications*, 2008, 6, pp.16 – 31.
- LUKŠÍK, I. 2012. *Osoba v kontextoch a textoch*. Bratislava: Geotropos, 2012.
- LUKŠÍK, I. Sociálne konštrukcie nekonformity a rebelstva mládeže žijúcej doma a vo výchovných ústavoch. In: Lukšík (Ed.): *Rebelstvo detí a mládeže*, Bratislava: PedF UK., nepubl.
- LUKŠÍK, I., 2011. Diskurzy o deťoch v ťažkých životných situáciách. In: Lukšík I., Smetanová D. (Eds.) *Deti v ťažkých životných situáciách. Sociálnopedagogické štúdie 2011*, Bratislava: PdF UK, 2011, s. 112-116.
- LUKŠÍK, I., BLÁHOVÁ, Z., 2005. Gender Identity in 12-15-year-old Boys and Girls: A Comparison of Urban and Outskirts Areas. *Studia Psychologica*, 2005, 47, 1, s.23-34.
- LUKŠÍK, I., HRADILEKOVÁ, Z. 2002. Sociokultúrny a rodový rozmer trávenia voľného času mladých ľudí. In: *Sociologický prieskum „ako využívajú voľný čas deti a mládež*. Bratislava: Rada mládeže Slovenska, 2002, s. 41 – 55.
- LUKŠÍK, I. MIŠÍKOVÁ, J. Hľadanie rebelstva. In: Lukšík (Ed.): *Rebelstvo detí a mládeže*, Bratislava: PedF UK, nepubl.
- LUKŠÍK, I., UHROVÁ, V. Niektoré aspekty identity detí a mládeže. In: *Rebelstvo detí a mládeže*. Bratislava: PedF UK, nepubl.
- MARKOVÁ, I, 1982. *Paradigms, thought and language*. Chichester and New York: Willey, 1982.
- MIŠÍKOVÁ J. K identifikácii rebelstva mládeže. In: Lukšík (Ed.): *Rebelstvo detí a mládeže*, Bratislava: PedF UK, nepubl.
- MOSS, T., P., BOUULD, E. 2009. A Q-methodological Investigation into the Meanings of Cigarette Consumption. *Journal of Health Psychology*, 2009, 14, 1, pp. 36-42
- MURÍNOVÁ, Z. Ako vnímame ťažké životné situácie detí a ich kontext. Príspevok na konferencii Kompas, 2012, nepubl.

OVERLAND, K., THORSEN, A. A., STORKSEN, I. 2012. The beliefs of teachers and daycare staff regarding children of divorce: A Q methodological study. *Teaching and Teacher Education*, 2012, 28, 3, pp. 312-323.

PARKER, J., ALFORD, C., 2010. How to Use Q-Methodology in Dream Research: Assumptions, Procedures and Benefits, *Dreaming*, 2010, 20, 3, pp. 169-183.

RATNER, C. 1997. *Cultural Psychology and Qualitative Methodology: Theoretical and Empirical Considerations*. New York/London: Plenum Press, 1997.

RICHARDS, J., PAPWORTH, M., CORBETT, S., GOOD, J. 2007. Adolescent motherhood: A Q-Methodological Re-Evaluation of psychological and social outcomes. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 2007, 17, 5, pp. 347-362.

STANTON ROGERS, R. 1995. Q Methodology. In: J. A. Smith, R. Harré, L. Van Langenhove (Eds.): *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage, 1995, pp. 178-192.

STENNER, P., MARSHALL, H. 1995. A Q methodological study of rebelliousness. *European Journal of Social Psychology*, 25, 1995, 621-636.

STENNER P , WATTS, S., WORRELL, M. Q methodology. 2008. In: C. Willig, W. Stainton Rogers (Eds.) *Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London: Sage, 2008.

STENNER, P., BIANCHI, G., POPPER, M., SUPEKOVÁ, M., LUKŠÍK, I., PUJOL, J. 2006. Constructions of Sexual Relationships : A Study of the Views of Young people in Catalonia, England and Slovakia and their Health Implications. *Journal of Health Psychology*. 2006, 11, 5, pp. 669-684.

SNELLING, S.J. 2004. Q-Methodology and the political opportunity of feminist psychology. *Feminism & Psychology*, 2004, 14, 4, pp. 19-521.

STERGIOU, D., AIREY, D. 2011. Q-methodology and tourism research. *Current Issues in Tourism*, 2011, 14, 4, pp. 311-322.

STEPHENSON, W. 1970. 'Factors as operant subjectivity'. In: C.E. Lunnenborg (Ed.) *Current Problems and Techniques in Multivariate Psychology*, Seattle: University of Washington, 1970.

STRICKLING, M. 1987. *P.C.Q. Factor analysis programs for Q-technique*, Lincoln, Nebraska, 1987.

TOMAŠEKOVÁ, L. 2010. *Záškoláctvo z pohľadu triedneho učiteľa základnej školy*. Dizertačná práca, Bratislava: PdF UK, 2010.

UHROVÁ, V. 1996. Nová paradigma vo výskume detí. In: M.T.Bažány (Ed.): *Detstvo v generačnej štruktúre spoločnosti*. Bratislava, 1996, s. 7 – 12.

UHROVÁ, V., KOVÉR, A. 1996. Čo dnes dieťa "skutočne" ohrozuje? Sociálne konštrukty detí a ich ohrozenia v minulosti a dnes. Príspevok v zborníku *Dieťa v ohrození VI*, Bratislava: Detský fond SR, 1996, s. 56 - 62.

UHROVÁ, V. LUKŠÍK, I. Koncept rebelstva a konformity v kros-kulturálnom porovnaní. In: *Rebelstvo detí a mládeže*. Bratislava: PedF UK, nepubl.

VYBÍRALA, Z. 2008. *Psychologie jinak. Současná kritická psychologie*. Praha: Academia, 2008.

ZAVALLONI, M. 1993. Identity and hyperidentities: The representational foundation of self and culture. *Papers on Social Representations*, 2,3, 1993, ss.218 - 235.

WALLIS, J., BURNS, J., CAPDEVILA, R., 2011. What is narrative therapy and what is it not? The usefulness of Q methodology to explore accounts of White and Epston's (1990) approach to narrative therapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 2011, 18, 6, pp. 486-497.

WATTS, S., STENNER, P. 2005. Doing Q methodology: theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*. 2005, 2, s. 67-91.

WOODWARD, K. 1997. *Identity and difference*. SAGE: London, 1997.

Prílohy

Príloha 1: Príklady položiek v q-štúdiu sexuálnej výchovy

1. Žiaci II. stupňa ZŠ nie sú zrelí pre informácie z oblasti sexuálnej výchovy.
2. Žiaci II. stupňa ZŠ majú záujem o pravidelnú sexuálnu výchovu na ich škole.
3. So zavedením sexuálnej výchovy sa má začať až na SŠ.
4. Sexuálna výchova na ZŠ je navádzanie žiakov na predčasný sex. život.
5. Pedagógovia na ZŠ nemajú záujem o zavedenie sex. výchovy na ich školu.
6. Pedagógovia na ZŠ nemajú záujem o vyučovanie sex. výchovy ako ich predmetu.
7. To, čo vedia dnešní 14-roční o sexe a sexualite je až dost'.
8. Sexuálna výchova na ZŠ je úplne nedostatočná.
9. Výchova k rodičovstvu je na prvom mieste, potom až sexuálna výchova.
10. Sexuálna výchova má byť v rodine, škole, aj prostredníctvom masmédií.
11. Učitelia, ktorí by v rámci svojich predmetov mohli hovoriť k sexuálnym témam sa tomu vyhýbajú.
12. Časopisy so sexuálnou tematikou navádzajú k sexu.
13. Sexuálna výchova sa má rovnakou mierou zaoberať otázkami sexuality, partnerstva a rodičovstva.
14. Sexuálna výchova má prebiehať len v rodine.
15. Sexualita je na Slovensku stále tabu.
16. V poslednej dobe sa u nás o sexe rozpráva otvorene.
17. Predmanželský sex je dôsledkom nesprávnej sexuálnej výchovy.
18. V sexuálnej výchove nie je správne rozprávať o všetkom.
19. Názorné pomôcky do sexuálnej výchovy nepatria.
20. Ani naši rodičia nemali sexuálnu výchovu a nič zlé sa im nestalo.
21. Kresťanské zásady sú najlepším východiskom sexuálnej výchovy.
22. Sex je súčasťou spoznávania sa partnerov.
23. Aj prostitútky plnia svoju spoločenskú funkciu.
24. Tí, ktorí nemali sexuálnu výchovu, majú obyčajne problémy vo svojom sexuálnom živote.
25. Sexuálnu výchovu majú učiť odborníci(lekár, soc. pracovník), nie pedagógovia zo školy.
26. V sexualite má byť rovnoprávnosť medzi mužom a ženou.
27. Prvoradou funkciou sexuality je reprodukcia.
28. Sexualita je boží dar.
29. Predčasný sexuálny život prináša len sklamanie.
30. Masturbácia je prejavom nezrelosti.
31. Cieľom sexuálnej výchovy je spoznať vlastné telo.
32. Sexuálna výchova je cesta k sebazoznaniu.
33. Pri výučbe sexuálnej výchovy sa nesmie používať znázornenie sexuálneho styku.
34. Dnes je sex samozrejmom súčasťou partnerského vzťahu.
35. Naozaj zodpovedná osoba má pri sebe vždy prezervatív.

36. Rodičia sú pre deti zdrojom základných informácií o sexualite.
37. V rodine, v ktorej som vyrastal/la, je (bola) téma sexu tabu.
38. Hlavným cieľom sexuálnej výchovy je zachovanie nevinnosti do manželstva.
39. Hlavným cieľom sexuálnej výchovy je potlačanie sexuálneho pudu.
40. Hlavným cieľom sexuálnej výchovy je kultivovanie sexuálneho pudu.
41. Sexuálna výchova učí k tolerancii k homosexuálom.
42. Sexuálna výchova učí ako sa nestat' homosexuálom.
43. Dospievajúci človek sa má viesť k morálke a nie k sexualite.
44. Sexuálna výchova nemôže predpisovať, ako sa máme sexuálne správať.
45. Sexuálnu výchovu má učiť pedagóg.
46. Len žena má právo rozhodnúť, či si plod nechá, alebo nie.
47. Mat' za život viacero sexuálnych partnerov je nezodpovedné.
48. Sex je najrizikovejšou súčasťou partnerského vzťahu.
49. V sexuálnom vzťahu vernosť nie je povinnosťou.
50. Ľudia málo hovoria o svojom sexuálnom živote.
51. Sex patrí iba do vzťahu, ktorý je založený na láske.
52. Sexuálna výchova sa nemusí zaoberať pojmom láska.
53. Sexuálnu výchovu má učiť kňaz.
54. Každý, kto začne so sexuálnym životom, má používať antikoncepciu.
55. Homosexuáli sú viac vinní za šírenie AIDS ako ostatní ľudia.
56. Interrupcia je nemorálna.
57. Najvhodnejšou antikoncepciou pre mladých je prezervatív.
58. Dokážem sa otvorene rozprávať o sexuálnych otázkach.
59. Nepotrebujem sa rozprávať o sexuálnych otázkach.
60. Mám dost' informácií o vlastnej sexualite.

Príloha 2: Výroky použité vo výskume rebelstva

1. Aj keď ma upozorňujú, že porušujem nejaké, podľa mňa bezvýznamné, pravidlo, zvyčajne ho porušujem naďalej.
2. Keď so mnou niekto zaobchádza zle, snažím sa mu to oplatiť.
3. Keď ma niečo oberá o pohodlie, prestanem to robiť.
4. Pre mňa je vzrušujúce, neurobiť niekedy to, čo iní chcú, aby som urobila/urobil.
5. Myslím si, že je lepšie, snažiť sa ľudom porozumieť, než snažiť sa ich zmeniť.
6. Je to pre mňa vzrušujúce, urobiť niečo šokujúce.
7. Myslím, že je rozumné prestať robiť niečo, keď iní hovoria, aby som to nerobil.
8. Bez zákonov by spoločnosť bola chaosom.
9. Občas si z ľudí uťahujem len tak, aby som sa na ich účet pobavila/pobavil.
10. Niekedy je dobré vyviest' ľudí z miery a šokovať ich.
11. Myslím si, že mňa nemožno vyviest' z miery.
12. Rešpekt nie je dnes doceňovaný.
13. Ľudia by mali tráviť viac času zaoberaním sa inými než sami sebou.
14. Často ma podráždi, keď sa ľudia predvádzajú a vystatujú.
15. Ľudia, ktorí sa neobvykle obliekajú, či češú, sa iba snažia vyjadriť svoju individualitu.
16. Keby som bola/bol dopravným strážnikom upozornená/ý, že som zaparkovala/l na zakázanom mieste, ospravedlnila/l by som sa a auto zaparkovala/l inde.
17. Vo výroku: "Čo je v norme, je nudné!" je veľa pravdy.
18. Nikdy sa nepripojím k plánom niekoho iného, pokiaľ to nechcem aj ja sama/sám.
19. Ak by na mňa rozkričal niekto z pozície autority, snažila/l by som sa konfrontácii vyhnúť.
20. Človek nemusí mať ani dôvod, aby autoritu provokoval.
21. V živote je veľa vecí, voči ktorým sa radikálne staviam.
22. Väčšina ľudí ma berie asi ako osobu, s ktorou sa ťažko vychádza.
23. Ak sa ma niekto osobne dotkne tým, že ma odmietne (napr. pri požiadaní o tanec) je pravdepodobné, že sa nahnevám.
24. Každú autoritu treba občas vyprovokovať.
25. Nie je nič horšie než to, keď sa ma niekto snaží stále kontrolovať.
26. Niektorí ľudia sa jednoducho narodili preto, aby vyrábali problémy.
27. Veľa ľudí, ktorí si o sebe myslia, že sú rebelmi sú len egoistami.
28. Obdivujem toho, kto nezapadne medzi normálnu väčšinu, ale robí si po svojom.
29. Mocní nemajú radi, keď niekto samostatne rozmýšľa.
30. V súčasnej problémovej dobe by mali ľudia svorne držať spolu aj za cenu obetovania časti svojej individuality.

31. Rada/rád si o sebe myslím, že som tak trochu rebel.
32. Byť nekonformným je veľmi pekné, pokiaľ pritom ľudom ide o spoločenské dobro.
33. Nazvite ma staromódny, ale ja sa domnievam, že pre spoločnosť by bolo lepšie, keby sa poriadku a morálnym hodnotám venovala väčšia pozornosť.
34. Je dobré mať opodstatnený argument.
35. Keby som si musela/musel vybrať medzi spoločnosťou, v ktorej každý dodržiava pravidlá a spoločnosťou, v ktorej ľudia dávajú najavo svoj nesúhlas a nespokojnosť, vybral by som si tú druhú.
36. Myslím, že v súčasnosti by sme sa mali riadiť hodnotami ľudí, ku ktorým patríme.
37. Je pre mňa dôležité, aby so mnou súhlasili tí ľudia, ktorých rešpektujem a na ktorých mienke mi záleží.
38. Rebelstvo je pre mňa protest proti obmedzeniam, ktoré na mňa naložila moja rodina.
39. Najviac rebelujú sociálne neprispôsobivé osoby.
40. Skutočný rebel je individualita s pevnou vôľou.
41. Bez rebelov by sa veci nikdy nezmenili.
42. Bola/bol by som väčším rebelom, keby som mala/mal trochu viac sebadôvery.
43. Považujem sa skôr za voľnomyšlienkára než za rebela.
44. Ako naznačuje fráza "rebel bez príčiny", mnohým rebéliám chýba smer.
45. Rebelstvo mi znie ako niečo mužské.
46. Nemusíš byť ani rebelom, aby si sa dokázal pevne postaviť proti tomu, čo Ti spôsobuje problémy.
47. Väčšina ľudí, ktorá sa pokladá za rebelov, koná tak skôr zo sebeckých pohnútok a nie preto, že by chceli vážne spochybniť autoritu.
48. Každý človek sa vo svojom živote niekedy proti niečomu vzbúri.
49. Je to smutné, ale slovo "konformita" má dnes negatívny nádych.
50. Rebelanti sú zlým príkladom.
51. Podľa mňa to, čo potrebujeme viac ako buričské gestá, je politická aktivita.
52. Jediný spôsob, akým sa v tejto spoločnosti dajú veci zmeniť, je zjednotenie sa v rebélii.
53. Obľubujem verejné demonštrácie.
54. Dnešné buričstvo je ako móda - predvádza sa samé pred sebou.
55. Páči sa mi, keď ma ľudia berú ako "odlišnú/odlišného".
56. Buričstvo chápem ako prostriedok na dosiahnutia cieľa.
57. Najviac sa búrim, keď sa cítim neúčinná/ý a ignorovaná/ý.
58. Niekedy jediná cesta na to, aby si ťa všimli, je ísť proti prúdu.
59. Koreňmi väčšiny rebelstva sú závisť a zanevretie.
60. Rebelantsky sa najčastejšie správam vtedy, keď vidím, že strácam kontrolu nad vecami okolo seba.

Príloha 3: Záznam triedenia výrokov a doplňujúce otázky vo výskume rebelstva

ZÁZNAM TRIEDENIA VIET A DOPLŇUJÚCE OTÁZKY (I.L., PedF UK Bratislava, 1999)

Prepiš čísla viet, ktoré máš roztriedené pred sebou do nasledujúcich okienok. Píš čitateľne a dávaj pozor, aby všetky stĺpce boli zaplnené a čísla sa neopakovali. Všetky tvoje odpovede zastanú anonymné, slúžia len pre lepšie poznanie názorov mladých ľudí!

max. nesúhlas											max. súhlas
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
							<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
								<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
									<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
										<input type="checkbox"/>	
											<input type="checkbox"/>
											<input type="checkbox"/>
											<input type="checkbox"/>

Prosíme ťa, odpovedz ešte na týchto niekoľko otázok:

1. Vek: 2. Miesto bydliska:

3. Máš nejaké obľúbenú myšlienku (filozofiu)? Akú? Riadiš sa ňou v svojom živote? 4. Páči sa ti nejaký životný štýl (hudba, filmy, oblekani a pod.)? Aký? Čo z toho berieš?

--	--

5. Existuje v tvojom okolí niečo, s čím nesúhlasíš, čo ťa rozčuľuje, čo je to? 6. Čo proti tomu robíš? 7. Ako to zvyčajne dopadne?

--	--	--

8. Čo ťa napadne, keď počuješ slovo rebel? rebel? 9. A keď počuješ slovo rebelstvo? 10. Si aj ty niekedy taký? Kedy? Prečo?

--	--	--

ĎAKUJEME ZA SPOLUPRÁCU