

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

RIGORÓZNÍ PRÁCE

2019

Ondřej Papajoanu

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2019

Ondřej Papajoanu

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Sebekontrola žáků jako pedagogické téma: problematika měření pomocí
sebehodnoticích dotazníků

Student self-control as an educational topic: the issue of measurement using
self-report questionnaires

Ondřej Papajoanu

Školitel: prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Sebekontrola žáků jako pedagogické téma: problematika měření pomocí sebehodnoticích dotazníků vypracoval pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 25. července 2019

.....

podpis

Rád bych na tomto místě poděkoval osobám, které zásadně napomohly vzniku této práce jak po stránce odborné, tak po stránce osobní. V první řadě bych rád poděkoval svému školiteli prof. Stanislavu Bendlovi a konzultantce doc. Haně Voňkové. Prof. Bendl vytrvale podporoval mé výzkumné aktivity, zahraniční pracovní cesty a vždy se snažil pro mě vytvářet příjemné a podněcující pracovní prostředí, ve kterém jsem mohl v klidu pracovat a rozvíjet své dovednosti. Bez tohoto zázemí a podpory by můj rozvoj po odborné stránce zdaleka nemohl být takový a patří mu tak mé veliké poděkování. Doc. Voňková se pak stala mým (posléze i oficiálním) mentorem, učitelem a profesním vzorem a pouze obtížně jí mohu na tak malém prostoru dostatečně poděkovat za všechnu energii, kterou věnovala mému odbornému i osobnímu rozvoji. Její podpora, úsilí a opakované „Hlavně to dopiš!“, které se postupem času stalo jakýmsi soukromým příkazáním, mě nakonec i přes jisté komplikace dovedly až sem – do chvíle, kdy mohu hrdě říci „Ano, dopsal jsem.“ Veliké poděkování též patří Mgr. Kateřině Králové, která mě obohacovala nejen po stránce odborné, ale zejména v oblasti organizační a administrativní. Její významnou zásluhou je i průběžné udržování autora práce ve stavu duševní pohody, za což jí patří mé veliké díky. Rád bych poděkoval též všem, kteří se mnou vytrvale konzultovali a trpělivě zodpovídali mé dotazy, zejména Dr. Michalu Zvírotskému, který mě svým obdivuhodným rozhledem mnohdy inspiroval a zásadně tak přispěl k výsledné kvalitě práce. V neposlední řadě bych pak rád poděkoval svým rodičům, kteří namísto vnoučat chovali naději, že můj výzkum někde povede, a trpělivě mě podporovali po celou dobu vzniku této práce.

ABSTRAKT

Sebekontrola je jedna z klíčových nekognitivních dovedností, k jejímuž měření se často užívají sebehodnotící dotazníky s položkami vybavenými hodnotícími škálami. Takto získané výsledky však mohou být zkresleny rozdíly v užívání škály respondenty, což může vést k nesprávným závěrům při porovnávání úrovně sebekontroly napříč různými skupinami respondentů. Cílem práce je analyzovat rozdíly v úrovni sebekontroly žáků studujících na vybraných středních školách různého typu na základě jejich (nekorigovaného) sebehodnocení a sebehodnocení korigovaného o rozdíly v užívání škály pomocí metody ukotvujících vinět. Empirická část práce se skládá ze dvou studií. V rámci první (pilotní) studie je přeložen dotazník k měření sebekontroly, vytvořeny ukotvující viněty pro oblast sebekontroly a formulace těchto vinět je skrze vyhodnocení dotazníkových položek a rozhovorů s žáky ověřována s ohledem na dodržení základních předpokladů metody ukotvujících vinět. V rámci druhé (hlavní) studie je porovnáváno (ne)korigované sebehodnocení sebekontroly a hodnocení ukotvujících vinět na vzorku žáků vybraných pražských středních škol různého typu (N = 312). Ukázalo se, že existují rozdíly v hodnotících standardech mezi žáky studujícími na různých typech středních škol v Praze. Rozdíly v užívání škály mezi respondenty tak představují skutečný problém při porovnávání žákovského sebehodnocení v oblasti sebekontroly. Korekce žákovského sebehodnocení pomocí námi vytvořených vinět pak změnila pořadí žáků z různých typů škol.

KLÍČOVÁ SLOVA

sebekontrola, sebekázeň, sebehodnocení, dotazník, rozdíly v užívání škály, metoda ukotvujících vinět, konzistence odpovědí, ekvivalence vinět

ABSTRACT

Self-control is a key non-cognitive skill, which is frequently measured using self-report questionnaires containing items with rating scales. Such data, however, can be hindered by the differences in scale usage among respondents. This may lead to erroneous conclusions when comparing different groups of respondents. The aim of the thesis is to analyze the differences in self-control among students from different Czech upper-secondary schools based on their (unadjusted) self-reports and self-reports adjusted for the differences in scale usage using the anchoring vignette method. The empirical part of the thesis comprises two studies. In the first (pilot) study, we translate a scale to measure self-control, create anchoring vignettes and focus on the verification of the method's basic assumptions using the data from questionnaires and interviews with students. In the second (main) study, we compare the (un-)adjusted self-reports of self-control and the assessment of the vignettes between students from the selected upper-secondary schools of a different type in Prague (N = 312). We found differences in evaluation standards between students from different types of schools. Differences in scale usage among respondents indeed represent a real threat when comparing student self-reports of self-control. The adjustment of student self-reports using anchoring vignettes changed the ranking of students from different types of schools.

KEYWORDS

self-control, self-discipline, self-assessment, questionnaire, differences in scale usage, anchoring vignette method, response consistency, vignette equivalence

Obsah

Úvod	9
Teoretická část – Sebekontrola.....	11
1 Sebekontrola, sebekázeň či seberegulace? – Základní terminologie a její (problematické) vymezení	13
1.1 Stavová vs. dispoziční sebekontrola	18
1.2 Inhibiční vs. iniciační sebekontrola	19
1.3 Vybrané teorie sebekontroly	21
1.3.1 Model impulzivity založený na diskontování (Discounting model of impulsiveness)	21
1.3.2 Modely dvou systémů (Dual-system models)	23
1.3.3 Silový model sebekontroly (Strength model of self-control)	25
1.4 Sebekontrola v kontextu nekognitivních dovedností.....	29
2 Faktory determinující úroveň sebekontroly.....	32
3 Pozitivní dopady asociované se sebekontrolou	42
3.1 Sebekontrola, studijní a pracovní výsledky	42
3.2 Sebekontrola, zdraví a tělesná hmotnost.....	43
3.3 Sebekontrola, well-being a adjustace.....	44
3.4 Sebekontrola a sociální vztahy	45
3.5 Sebekontrola a deviantní chování	46
4 Kritika sebekontroly a možná negativa	48
5 Problematika měření sebekontroly (v kontextu nekognitivních dovedností).....	52
5.1 Způsoby měření sebekontroly.....	53
5.1.1 Úkoly zaměřené na exekutivní funkce	53
5.1.2 Úkoly založené na oddálení gratifikace.....	56

5.1.3	Sebehodnoticí dotazníky	68
5.1.4	Hodnoticí dotazníky pro druhé osoby	74
5.2	Problémy s nesrovnatelností výpovědí respondentů.....	77
5.3	Metoda ukotvujících vinět	80
5.3.1	Základní myšlenka metody.....	81
5.3.2	Neparametrický a parametrický přístup	83
5.3.3	Základní předpoklady metody	91
5.3.4	Aplikace metody ukotvujících vinět v různých výzkumných oblastech	94
	Empirická část – Aplikace metody ukotvujících vinět při měření sebekontroly žáků	100
6	Pilotní studie – Tvorba ukotvujících vinět v oblasti sebekontroly a ověřování naplnění základních předpokladů metody	102
6.1	Fáze 1 pilotní studie – Prvotní ověření předpokladů metody ukotvujících vinět	105
6.1.1	Metodologie.....	105
6.1.2	Výsledky.....	113
6.1.3	Diskuze a závěr.....	122
6.2	Fáze 2 pilotní studie – Reformulace ukotvujících vinět a opětovné ověření předpokladů metody	127
6.2.1	Metodologie.....	127
6.2.2	Výsledky.....	132
6.2.3	Diskuze a závěr.....	138
6.3	Fáze 3 pilotní studie – Reformulace ukotvujících vinět a (finální) ověření předpokladů metody	141
6.3.1	Metodologie.....	141
6.3.2	Výsledky.....	144
6.3.3	Diskuze a závěr.....	149
6.4	Shrnující diskuze a závěr k pilotní studii.....	153

7	Hlavní studie – Analýza rozdílů v užívání škály při hodnocení vlastní sebekontroly u žáků studujících na vybraných středních školách různého typu.....	155
7.1	Metodologie	158
7.2	Výsledky	165
7.2.1	Analýza rozdílů v hodnocení ukotvujících vinět mezi žáky z různých typů středních škol.....	166
7.2.2	Analýza rozdílů v hodnocení vlastní sebekontroly mezi žáky z různých typů středních škol.....	170
7.2.3	Korekce žakovského sebehodnocení úrovně sebekontroly pomocí metody ukotvujících vinět	172
7.3	Diskuze a závěr	177
	Závěr.....	182
	Seznam použitých informačních zdrojů	185
	Seznam příloh.....	205

Úvod

Sebekontrola je dlouhodobě jedním z důležitých prvků úvah o chování člověka a dotýká se mnohých oblastí vysoce relevantních pro výchovu a vzdělávání dnešních dětí (žáků, studentů), například chování ve škole i mimo školu (problematika školní kázně či rizikového chování mládeže obecně), studia a přípravy na vyučování (systematický a svědomitý přístup ke studiu, odolávání lákavým alternativám ke školní práci) či zdraví a zdravého životního stylu (konzumace alkoholu a jiných návykových látek či stravovací návyky).

A je to právě fenomén sebekontroly, kterému je věnována tato práce. Jeho neoddiskutovatelná relevance pro problematiku výchovy a široké spektrum nejrůznějších oblastí života z něj činí jedno z důležitých témat, kterému je třeba věnovat pozornost. S trochou nadsázky by se dalo říci, že problematika sebekontroly je „všudypřítomná“ a každý z nás na ní s vysokou pravděpodobností narazí v té či oné formě nesčetněkrát každý den. V následujících kapitolách tento fenomén představíme v jeho pedagogických, psychologických, ale například i kriminologických souvislostech. Pokusíme se v této široké oblasti zorientovat a vymezit naši vlastní perspektivu, která nám poslouží k ukotvení empirického šetření realizovaného u českých žáků středních škol.

Nezbytné pro další rozvoj výzkumných snah v oblasti nekognitivních dovedností obecně (a sebekontroly partikulárně) je jejich přesné měření ve velkém měřítku, které by umožňovalo přesné srovnávání mezi různými skupinami respondentů. A právě zde leží těžiště práce. Jak se v literatuře hromadí doklady o problémech s neporovnatelností sebehodnocení respondentů získaných pomocí sebehodnotících dotazníků obsahujících položky s hodnoticími škálami, objevují se i některé inovativní metodologické přístupy, jak tento problém řešit. Jedním z těchto přístupů, který se v poslední době těší stále větší pozornosti i v oblasti pedagogického výzkumu, je metoda ukotvujících vinět.

Hlavní cíl, který vytyčuje hlavní linii této práce, je následující: *Analyzovat rozdíly v úrovni sebekontroly žáků studujících na vybraných středních školách různého typu na základě jejich (nekorigovaného) sebehodnocení a sebehodnocení korigovaného o rozdíly v užívání škály pomocí metody ukotvujících vinět.*

Empirická část práce má dvě stěžejní sekce. První sekce, pilotní studie, si klade zejména tyto dílčí cíle:

1. Přeložit a uzpůsobit sebehodnoticí dotazník zaměřený na sebekontrolu pro užití ve výzkumu na českých žácích středních škol.
2. Vytvořit ukotvující viněty zaměřené na sebekontrolu.
3. Ověřit vytvořené viněty na vzorku českých žáků středních škol s důrazem na naplnění základních předpokladů metody ukotvujících vinět.

Druhá sekce, hlavní studie, si pak klade dílčí cíle následující:

1. Analyzovat heterogenitu v užívání škály žáky studujícími na vybraných středních školách různého typu při hodnocení ukotvujících vinět zaměřených na sebekontrolu.
2. Porovnat nekorigované hodnocení vlastní sebekontroly a hodnocení korigované o rozdíly v užívání škály pomocí metody ukotvujících vinět u žáků studujících na vybraných středních školách různého typu.

Teoretická část – Sebekontrola

„The human capacity to exert self-control is arguably one of the most powerful and beneficial adaptations of the human psyche.“ (Tangney, Baumeister, & Boone, 2004, s. 272)

Jak v úvodu své knihy zmiňuje Baumeister (2018), existují pouze dvě charakteristiky, u kterých psychologie prokázala, že vedou k pozitivním výsledkům napříč extrémně širokým spektrem aktivit, snah a okolností: inteligence a sebekontrola. Autor shrnuje, že lidé s dobrou sebekontrolou podávají lepší výkony ve škole i v práci, jsou lepší v mezilidských vztazích, jsou oblíbenější druhými a lidé jim více důvěřují. Jsou též šťastnější, více si užívají života a prožívají méně stresu. Jsou též po psychické i fyzické stránce zdravější, mají méně problémů s chováním počínaje kouřením, přejídáním, až po předsudky či domácí násilí a též páchají méně trestných činů. K tomu všemu pak jedinci s dobrou sebekontrolou též žijí déle. Sebekontrola tak zásadně obohacuje jak jedince, tak i celou společnost (o pozitivních dopadech asociovaných se sebekontrolou pak detailněji pojednáváme v kapitole 3).

Sebekontrola, resp. sebekázeň je v posledních letech jedním z velmi často zkoumaných fenoménů, který na sebe strhává pozornost mnoha odborníků z různých oblastí. Jak dokládají Duckworth a Kern (2011), v roce 2009 až 2010, 3 % všech publikací zahrnutých v databázi PsycInfo¹ obsahovalo jako klíčový pojem sebekontrola, impulzivita, či jiný spřízněný pojem². Dle de Ridder, Adriaanse a Fujita (2018) je sebekontrola jedním z nejvíce a nejintenzivněji zkoumaných témat v psychologii vůbec.

Sebekontrola je důležitá nekognitivní dovednost. V odborné literatuře se v posledních letech objevují mnohé práce, které zjišťují úroveň nekognitivních dovedností u dětí a žáků, například sebekázně či vůle (*grit*; například Duckworth & Seligman, 2005, 2006; West et al., 2016). Jejich pozitivní vliv na studijní i jiné výsledky v životě mládeže (a budoucím životě v dospělosti) je dobře zdokumentován (např. Duckworth & Seligman, 2005; Moffitt

¹ PsycInfo databáze: <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/index.aspx>

² Vyhledávání bylo autory učiněno užitím následujících termínů: self-control, self control, self-discipline, self discipline, self-regulation, self regulation, delay of gratification, delayed gratification, gratification delay, impulsive, impulsivity, impulsiveness, impulse control, emotional regulation, emotion regulation, ADHD, attention deficit, attention deficit disorder, attention deficit hyperactivity disorder, hyperactivity, cognitive control, executive function a executive functioning.

et al., 2011). Široká škála nekognitivních faktorů či indikátorů se dokonce objevuje i v mezinárodních šetřeních jako je PISA či TIMSS (Lee & Stankov, 2018). V souvislosti se vzděláváním se na nekognitivní dovednosti klade stále větší důraz (např. Garcia, 2014; Lipnevich & Roberts, 2012). Zastánci sebekontroly pak vyjadřují přesvědčení, že rozvoji sebekázně, resp. sebekontroly u dětí by mělo být věnováno více úsilí (Duckworth, 2009).

1 Sebekontrola, sebekázeň či seberegulace? – Základní terminologie a její (problematické) vymezení

V literatuře pojednávající o lidské sebekontrolě se můžeme setkat s neobyčejně širokou škálou pojmů, které jsou užívány různým způsobem. Duckworth (2011) ve svém článku o sebekontrolě uvádí, že tento konstrukt bývá též nazýván oddálení gratifikace (*delay of gratification*), záměrná kontrola (*effortful control*), síla vůle (*willpower*), exekutivní kontrola (*executive control*), časová preference (*time preference*), sebekázeň (*self-discipline*), seberegulace (*self-regulation*) a síla ega (*ego strength*). Společným prvkem všech těchto rozdílných konceptualizací sebekontroly je záměrná regulace (*effortful regulation*) sebe sama. Tedy, jedinci se sebekontrolou jsou více zdatní než jejich impulzivní kolegové v regulaci impulzů souvisejících s vlastním chováním, emocemi či pozorností za účelem dosažení dlouhodobých cílů.

Duckworth a Seligman (2006) se problematikou definice sebekontroly zabývají více. Shrnují, že mnoho autorů již poukázalo na problém s vymezením sebekontroly, kdy často dochází pouze k vágní definici tohoto pojmu, popřípadě se definice a způsoby měření užívané jednotlivými autory liší. Dochází tak k tomu, že jsou někdy užívány rozdílné pojmy k popisu stejného konceptu (např. sebekontrola a seberegulace), popřípadě je užíván stejný pojem k popisu rozdílných konceptů (např. jednou je sebekontrola definována jako oddálení gratifikace, podruhé zas jako vyhýbání se riziku [*risk aversion*]).

Například Moffitt a kol. (2011) považují sebekontrolu za shrnující konstrukt, který spojuje koncepty a způsoby měření z různých vědních disciplín (např. impulzivita, svědomitost [*conscientiousness*], seberegulace, oddálení gratifikace, nepozornost-hyperaktivita, exekutivní funkce, síla vůle, intertemporální volba [*intertemporal choice*]). Uvádějí pak příklady zkoumání sebekontroly z oblasti neurovědy, behaviorální genetiky, psychologie, zdravotnictví, či sociologie.

Tangney a kol. (2004) chápou sebekontrolu jako schopnost překonat či změnit své vlastní vnitřní reakce, stejně tak jako přerušit nežádoucí tendence v chování (impulzy) a nechovat se v závislosti na nich. Regulace svých myšlenek (např. schopnost se koncentrovat), změna

svých nálad a emocí, potlačení nežádoucích impulzů a dosahování optimálního výkonu (např. přinucením se vytrvat) to vše tvoří důležitou součást této schopnosti.

Tabulka 1

Definice sebekázně ve vybraných dílech Angely Lee Duckworth

Autoři	Primárně užívaný termín	Vymezení termínu
Duckworth a Seligman (2006)	Sebekázeň <i>Self-discipline</i>	Schopnost potlačit prepotentní reakce v zájmu vyššího cíle, kdy toto rozhodnutí, spíše než že by bylo automatické, vyžaduje vědomé úsilí. <i>Ability to suppress prepotent responses in the service of a higher goal and further specifying that such a choice is not automatic but rather requires conscious effort.</i>
Duckworth a Carlson (2013)	Seberegulace <i>Self-regulation</i>	Vědomá kontrola impulzů souvisejících s pozorností, emocemi a chováním ve službě osobně ceněných cílů a standardů. <i>Voluntary control of attentional, emotional, and behavioral impulses in the service of personally valued goals and standards.</i>
Duckworth, Gendler a Gross (2014)	Sebekontrola <i>Self-control</i>	Vědomá regulace impulzů v oblasti pozornosti, emocí a chování, kdy dochází ke konfliktu mezi okamžitým pokušením a dlouhodoběji ceněnými cíli. <i>Voluntary regulation of attentional, emotional, and behavioral impulses when immediate temptations conflict with more enduringly valued goals.</i>

Pozn. Primárně užívaný termín je definován jako termín, který autoři užívají v názvu svého příspěvku. V článkách se někdy objevují i jiné termíny užívané synonymně. Více o problematice terminologie a jejího vymezení viz kapitolu 1.

Beran (2015) se snaží vymezit pojem sebekontrola z pohledu srovnávací psychologie. Uvádí, že historicky byla sebekontrola ve srovnávací psychologii nahlížena z behaviorálního

hlediska jako volba většího či lepšího, ale časově vzdálenějšího zpevnění (*reinforcer*) oproti menšímu či méně preferovanému, avšak časově bližšímu zpevnění. V současnosti se pak o sebekontroly hovoří spíše jako o kapacitě či schopnosti než jako o vzorci chování. I Beran shrnuje, že v této oblasti vládne terminologicky přinejmenším složitá situace, kde se objevují různé definice termínu sebekontrola a množství termínů spřízněných, jako je trpělivost, síla vůle, oddálení gratifikace či intertemporální volba. Sám Beran pak definuje sebekontrolu jako schopnost či kapacitu dosáhnout objektivně cennějšího cíle než objektivně méně cenného cíle i přes nutnost tolerovat delší časovou prodlevu či vynaložit větší úsilí při jeho dosahování³.

Vymezení sebekontroly je možné nalézt i v rámci výzkumné činnosti spojené se jménem Angely Lee Duckworth, jedné z předních představitelk výzkumu v této oblasti v posledních letech. Ačkoliv autorka pracuje s termíny sebekázeň, sebekontrola i seberegulace, užívá tyto termíny synonymně. Vezmeme-li v úvahu definice uváděné v jednotlivých vybraných dílech (viz Tabulku 1), vidíme, že si jsou i přes drobné rozdílnosti ve formulaci velmi podobné.

Duckworth a Seligman (2006) udávají mezi příklady sebekázně: (a) vědomé potlačení vlastního vzteku spíše než jeho ventilace skrze výbuch vzteku (*temper tantrum*); (b) přečtení si zadání testu před přistoupením k vlastním otázkám; (c) dávání pozor na to, co říká učitel, raději než bytí duchem nepřítomný; (d) zvolení si vypracování domácího úkolu namísto sledování televize; či (e) vytrvání u dlouhodobého úkolu navzdory nudě a frustraci.

Pojetí Duckworth a kol. (2014) podle autorů v současné době reprezentuje ve zvyšující se míře určitou konsensuální definici. Pro tuto definici jsou podle autorů klíčové dva prvky:

1. Sebekontrola vyžaduje děláni toho, o čem víme, že je pro nás nejlepší z dlouhodobého hlediska, i když čelíme jiné, v danou chvíli více uspokojující možnosti. Klasickým příkladem může být úkol založený na oddálení gratifikace (více o oddálení gratifikace v kapitole 5.1.2), kdy dítě, které vydrží čekat dostatečně dlouho, získá větší množství oblíbené sladkosti (dva marshmallow) oproti menšímu

³ V originále: „I define self-control as the ability or capacity to obtain an objectively more valuable outcome rather than an objectively less valuable outcome though tolerating a longer delay or a greater effort requirement in obtaining that more valuable outcome.“ (Beran, 2015, s. 2)

množství (jeden marshmallow) okamžitě. Často se též stává, že odměna pramenící ze sebekontroly je nejen vzdálená v čase, ale též abstraktní. Studenti tak mohou být podníceni ke studiu, aby si vylepšili své vyhlídky do budoucna či aby naplnili svůj potenciál. Jak časová vzdálenost, tak abstrakce však snižují psychologickou salienční (*salience*) dlouhodobých cílů, které, ačkoliv jsou danou osobou dlouhodobě považovány za významné, jsou v okamžiku rozhodování výrazně méně lákavé než konkrétnější, okamžitě uspokojující pokušení.

2. Sebekontrola je iniciována osobou samou spíše než vnější autoritou. Tento rys sebekontroly je možné ilustrovat na dvou situacích ze školní třídy: na jedné straně je spořádaná třída, kde jsou žáci učeni sebekontroly a podporováni v jejím uplatňování, a na druhé straně je třída, kde se žáci podřizují pravidlům pouze ze strachu z trestu. Žáci, kteří se dobrovolně podřizují příkazům dospělých, se zvládají snadněji než ti, kteří nikoliv. Poslušnost by však neměla být podle autorů zaměňována za plně autonomní regulaci iniciovanou vlastní osobou.

Jak dále zdůrazňuje Duckworth (2009) ve svém krátkém článku v *Phi Delta Kappan*, který vznikl jako reakce na kritický článek Alfie Kohna (pro více o kritice sebekontroly viz kapitolu 4), sebekázeň není schopnost dosáhnout cílů, které ostatní považují za důležité (či které jsou obecně považovány za důležité). Sebekázeň je schopnost mobilizovat sílu vůle za účelem dosažení cílů či dodržení standardů, které jedinec sám považuje za žádoucí. Tedy, sebekázeň není schopnost udělat to, co člověku nakážou druzí lidé, ale udělat to, co chce udělat člověk sám. Znamená to vědět, jak zvládnout své emoce a myšlenky, a též vědět, jak naplánovat vlastní chování, aby člověk mohl dosáhnout svých cílů. Podle Duckworth je takto definovaná a měřená sebekázeň prediktorem velkého spektra pozitivních výsledků a vyjadřuje svoje přesvědčení, že sebekázeň by měla být cíleně rozvíjena v dětech, aby jim bylo umožněno porozumět tomu, jak dosahovat svých cílů.

Duckworth a Kern (2011) se ve svém článku přímo zabývají různými způsoby měření sebekontroly. Autoři usuzují, že rozdílné operacionalizace sebekontroly mají společné to, že chápou sebekontrolu jako vědomé sebeřízení v zájmu osobně ceněných cílů a standardů. Tato hlavní myšlenka je podle nich precizně vystižena v definici autorů Baumeister, Vohs a Tice (2007). Baumeister a kol. (2007) definují sebekontrolu jako kapacitu pro ovlivnění

vlastních reakcí, a to obzvláště tak, aby byly v souladu se standardy, jako jsou ideály, hodnoty, morální postoje a sociální očekávání, a aby byly v souladu s dlouhodobými cíli jedince⁴. Baumeister a kol. (2007) však zmiňují, že ačkoliv jsou pojmy jako sebekontrola a seberegulace užívány často synonymně, někdy je mezi nimi činěn rozdíl v tom, že sebekontrola je považována za záměrnou, vědomou složku seberegulace. Například homeostatické procesy jako udržování stabilní tělesné teploty tedy mohou být nazývány seberegulací, ale nikoliv sebekontrolou.

O určitý shrnující přehled existující literatury k sebekontrolě se pokusili autoři de Ridder a kol. (2012), kteří na problematiku vymezení sebekontroly naráží hned v úvodu svého článku. Podle nich se existující teorie obecně shodují v tom, že sebekontrola může být definována jako kapacita změnit či potlačit dominantní tendence k reagování a regulovat vlastní chování, myšlenky a emoce⁵. Dále, protože sebekontrola zahrnuje úspěšnou regulaci impulzů, výzkumníci často dávají na roveň nízkou úroveň dispoziční sebekontroly⁶ a impulzivitu. Také dodávají, že výzkumníci se obecně shodují na tom, že sebekontrola se zaměřuje na úsilí, které lidé vynakládají za účelem stimulace žádoucích reakcí a inhibici nežádoucích reakcí – sebekontrola je tedy důležitým předpokladem seberegulace.

Autoři též zmiňují některé klíčové teorie v oblasti sebekontroly (např. model impulzivity založený na diskontování či silový model sebekontroly). Všechny podle nich však odpovídají jejich výše zmiňované širší definici sebekontroly. Tyto teorie podle nich sdílí následující předpoklady: (a) sebekontrola podporuje žádoucí chování a potlačuje nežádoucí chování; (b) sebekontrola je přínosná pro širokou škálu chování; (c) sebekontrola je vědomá

⁴ V originále: „Capacity for altering one’s own responses, especially to bring them into line with standards such as ideals, values, morals, and social expectations, and to support the pursuit of long-term goals.“ (Baumeister et al., 2007, s. 351)

⁵ V originále: „The capacity to alter or override dominant response tendencies and to regulate behavior, thoughts, and emotions.“ (de Ridder et al., 2012, s. 77)

⁶ Ve výzkumu se rozlišuje sebekontrola stavová a dispoziční (*state self-control* vs. *trait self-control*; de Ridder et al., 2012). Stavová sebekontrola je proměnlivá napříč situacemi a v čase. Výzkum například ukazuje, že lidská schopnost sebekontroly závisí na předchozích projevech sebekontroly, náladě, či motivaci. Dispoziční sebekontrola je považována za relativně stálou napříč situacemi a v čase. Obecně tak lidé s vyšší sebekontrolou lépe ovládají své impulzy než druzí.

a záměrná (*effortful*) forma regulace chování; (d) sebekontrola ovlivňuje skutečné chování (spíše než představované chování, tedy takové, které má osoba v plánu učinit, o kterém si myslí, že jej může učinit či že by měla učinit). Ucelenější přehled některých aktuálních pohledů na sebekontrolu a její fungování je pak možno nalézt v de Ridder, Kroese a Gillebaart (2018).

Jak je z výše uvedených odstavců patrné, problematika sebekontroly je zatížena množstvím koexistujících pojmů, které od sebe v některých případech nelze dost dobře separovat, a celkovou terminologickou nejednotností. Mnohdy též záleží na tom, jak je daný konstrukt měřen konkrétními výzkumníky, a nejen jaké označení je mu přisouzeno.

V následujících kapitolách pojednáme o této oblasti výzkumu komplexně, tedy zahrneme studie užívající různé výše zmiňované pojmy a zároveň různé způsoby měření (od dotazníků po důmyslné experimenty), se kterými čtenáře postupně seznámíme. Pokusíme se tak poskytnout pohled autorů z různých vědních disciplín a kde to bude vhodné, zachováme původní terminologii a názvy měřených konceptů tak, jak je užívají a definují autoři v jednotlivých dílech. Sami pak budeme v tomto textu užívat pojmy sebekontrola, sebekázeň a seberegulace synonymně, avšak jako klíčový volíme shrnující pojem sebekontrola.

Pro více o problematice vymezení sebekontroly vůči některým koncepčně příbuzným pojmům pak čtenáře odkazujeme například na Lovaše (2011c), kde se autor více zabývá vymezením sebekontroly a jejím vztahem k seberegulaci, omezování se, sekundární kontrole aj. Čtenář též může využít krátký příspěvek týkající se vymezení sebekontroly a aktuálních otázek výzkumu sebekontroly (Lovaš, 2011b). Pro vymezení sebekontroly vůči autoregulovanému učení (*self-regulated learning*) odkazujeme čtenáře například na Duckworth a kol. (2014). Pojednání o vztah sebekontroly a vůle (*grit*) pak může čtenář nalézt například v Duckworth a Gross (2014).

1.1 Stavová vs. dispoziční sebekontrola

Již v předchozím textu jsme naznačili vymezení mezi tzv. stavovou (či situační) sebekontrolou a tzv. dispoziční (či rysovou) sebekontrolou. Jak uvádí Imhoff, Schmidt a Gersternberg (2014), schopnost kontrolovat sebe sama je obecně považována za stabilní proměnnou, v jejíž úrovni se mezi sebou lidé liší. Lidé mají rozdílnou dispoziční kapacitu

k seberegulaci – někteří jsou mnohem více schopni seberegulace než jiní (Gailliot et al., 2012). Dispoziční sebekontrola je tak obvykle chápána jako schopnost potlačovat nežádoucí návyky či impulzy (např. prokrastinace, společensky nevhodné a rizikové chování) a směřovat vlastní chování k dosažení žádoucích (většinou dlouhodobých) cílů (školní výsledky, zdraví aj.; Imhoff et al., 2014). Podle Gailliot a kol. (2012) se tato schopnost seberegulace jeví relativně stabilní v průběhu života, kdy individuální rozdíly v seberegulaci z dětství přetrvávají až do dospělosti. Vysoká dispoziční sebekontrola se váže k široké škále pozitivních dopadů v životě člověka a ukazuje se tak být vysoce adaptivní a prospěšná napříč různými sférami života.

Ačkoliv se tedy schopnost seberegulace liší jako rys (*trait*), liší se též jako stav – každý člověk je schopen seberegulace v některých chvílích více než v jiných (Gailliot et al., 2012). Podle autorů tak aplikace sebekontroly zvláště připomíná sval či omezený zdroj energie, který se svým užíváním vyčerpává. Vykonání jednoho úkolu, který vyžaduje sebekontrolu, tak spotřebovává určité množství seberegulační síly, čímž dochází ke zhoršení výkonu v následujícím úkolu vyžadujícím sebekontrolu. Pro tento efekt vyčerpání se v literatuře objevuje pojem *ego depletion* (ED, vyčerpání ega; Imhoff et al., 2014).

Jak uvádí Imhoff a kol. (2014), zůstává stále teoreticky i empiricky neobjasněné, jaký je vzájemný vztah dispoziční a situační sebekontroly. Objevují se tak názory, že lidé s vysokou úrovní dispoziční sebekontroly budou méně náchylní k ED, protože mají k dispozici více zdrojů, než dosáhnou vyčerpání. Jiní autoři však považují fungování dispoziční sebekontroly a ED za víceméně nezávislé. Pro aktuální vývoj ve výzkumu dispoziční a stavové sebekontroly může čtenář nahlédnout do de Ridder, Kroese a Gillebaart (2018).

1.2 Inhibiční vs. iniciační sebekontrola

V literatuře je možné setkat se též s vymezením tzv. inhibiční a iniciační sebekontroly. De Ridder a kol. (2011) svůj článek nazývají výstižně: *Not doing bad things is not equivalent to doing the right thing* (tedy něco ve smyslu že nedělat špatné věci není stejné, jako dělat správné věci). Autoři v něm popisují, že ačkoliv se může v literatuře zabývajících se sebekontrolou někdy objevovat důraz spíše na potlačování negativních projevů, sebekontrola zahrnuje jak potlačení nežádoucích projevů, tak stimulaci projevů žádoucích. Většina teorií sebekontroly tak předpokládá, že schopnost potlačit vlastní impulzy může vést

k pozitivním důsledkům do stejné míry jednak tím, že se člověk zdrží nežádoucího chování (strávit celý večer sledováním televize) či že iniciuje žádoucí chování (učit se celý večer na zkoušku). Autoři se tak snaží vymezit dvě rozdílné komponenty sebekontroly, a to jednak inhibiční sebekontrolu (inhibice okamžitých impulzů) a dále iniciační sebekontrolu (iniciace na cíl zaměřeného chování).

Jejich výzkum spočíval v tom, že položky dotazníku *Brief Self-Control Scale* (Tangney et al., 2004; viz kapitolu 5.1.3) rozdělili na základě vymezených komponent sebekontroly do skupin na základě toho, zdali položky obsahovaly potlačení okamžitého impulzu (např. odmítání věcí), nebo iniciaci na cíl zaměřeného chování (např. práce na dlouhodobých cílech). Respondentům byly též předloženy otázky týkající se projevů chování, které se sebekontrolou souvisí buďto ve smyslu projevování žádoucího chování (např. Kolik hodin týdně se učíte?), či zdržení se chování nežádoucího (např. Kolik cigaret týdně vykouříte?). Výsledky autorů naznačují, že obecná sebekontrola skutečně obsahuje dvě provázané, ale odlišné komponenty. Tyto komponenty jsou pak rozdílnými prediktory různých projevů chování: iniciační sebekontrola lépe predikuje projevování žádoucího chování, zatímco inhibiční sebekontrola lépe predikuje zdržení se nežádoucího chování. Obě komponenty pak predikovaly tyto typy chování lépe než obecná sebekontrola.

De Boer, van Hooft a Bakker (2011) užívají odlišná pojmenování, když hovoří o Start/Stop sebekontrolě, avšak též se snaží v konstrukt sebekontroly vymezit dvě dimenze. Stop kontrola je podle nich sebekontrola v situacích, které se odchyľují od cílů a přání člověka. Je zaměřena na to „neudělat“ něco a zastavit dané chování. Start kontrola je sebekontrola v situacích, které jsou v souladu s cíli či přáními člověka. Tato kontrola je zaměřena na to „udělat“ něco a začít určité chování. Dvojice pojmů inhibiční sebekontrola a stop kontrola a dvojice iniciační sebekontrola a start kontrola se dají užívat záměně k označení dvou typů sebekontroly: jedna je nutná k potlačení nežádoucího chování a druhá je nutná k iniciaci žádoucího chování (de Boer, van Hooft, & Bakker, 2015). Tato distinkce se později objevuje i v dalších studiích, které se zaměřují na inhibiční a iniciační aspekty sebekontroly (např. Findley & Brown, 2018; Heller, Borsay, & Ullrich, 2017).

1.3 Vybrané teorie sebekontroly

Jak jsme již naznačili v úvodní kapitole, problematika sebekontroly je komplexní a objevuje se zde mnoho různých teorií a koncepcí. Vzhledem k vysoké diverzitě a množství publikované literatury na toto téma pak snad není ani možné vyčerpávajícím způsobem pojmout celou tuto oblast v rámci jedné práce. De Ridder a kol. (2012) ve své meta-analýze zmiňují některé prominentní teorie sebekontroly, mezi něž řadí například model impulzivity založený na diskontování, přístupy založené na horkém/chladném systému či silový model sebekontroly.

V rámci této podkapitoly zkusíme krátce představit právě model impulzivity založený na diskontování odvozovaný od práce Ainslie (1975) a tzv. *delay-discounting*, dále pojednáme o problematice sebekontroly v kontextu tzv. modelů dvou systémů (*dual-system models*), a to zejména na základě aktuálního přehledu Gillebaart a de Ridder (2018), a nakonec si představíme silový model sebekontroly zejména v kontextu práce Roye Baumeistera.

1.3.1 Model impulzivity založený na diskontování (Discounting model of impulsiveness)

De Ridder a kol. (2012) uvádí, že tento model chápe sebekontrolu jako volbu vzdálenější, ale cennější varianty namísto bližší, avšak méně cenné varianty (myšlenka, které je dle autorů velmi podobná Mischelovu konceptu oddálení gratifikace). Jak uvádí Kirby a Finch (2010) dle tohoto modelu vyvstávají impulzivní volby v závislosti na tom, jak se relativní aktuální hodnota oddálené varianty (odměny) mění v čase. Autoři obou článků odkazují v souvislosti s tímto modelem na práci Ainslie (1975), kde se objevuje myšlenka, že oddalování odměn v čase od okamžiku volby způsobuje, že tyto odměny ztrácí svoji efektivitu. Autor si pokládá otázku, proč si lidé často a bez nátlaku vybírají tu horší či menší ze dvou možných odměn, a to i když jsou obeznámeni s možnými alternativami. Autor tento způsob volby označuje za impulzivní a snaží se jej vysvětlit na základě přehledu literatury z různých oblastí (ekonomie, sociologie, sociální psychologie aj.).

V literatuře se můžeme setkat například s pojmem tzv. *delay-discounting* (diskontování v čase, DD; Kirby, Petry, & Bickel, 1999). DD⁷ podle autorů znamená redukci v současné hodnotě budoucí odměny v důsledku toho, jak se zvyšuje vzdálenost této odměny v čase. Čím vzdálenější je budoucí odměna, tím menší je její současná hodnota, což snižuje pravděpodobnost, že bude daná odměna zvolena. Pojem *discount rate* (diskontní míra, DR) pak určuje míru⁸ redukce současné hodnoty se zvyšující se prodlevou. Lidé mají rozdílné diskontní míry, a čím je tato míra vyšší, tím menší je pro člověka současná hodnota budoucí odměny (a tím menší dopad bude mít na jeho současné volby).

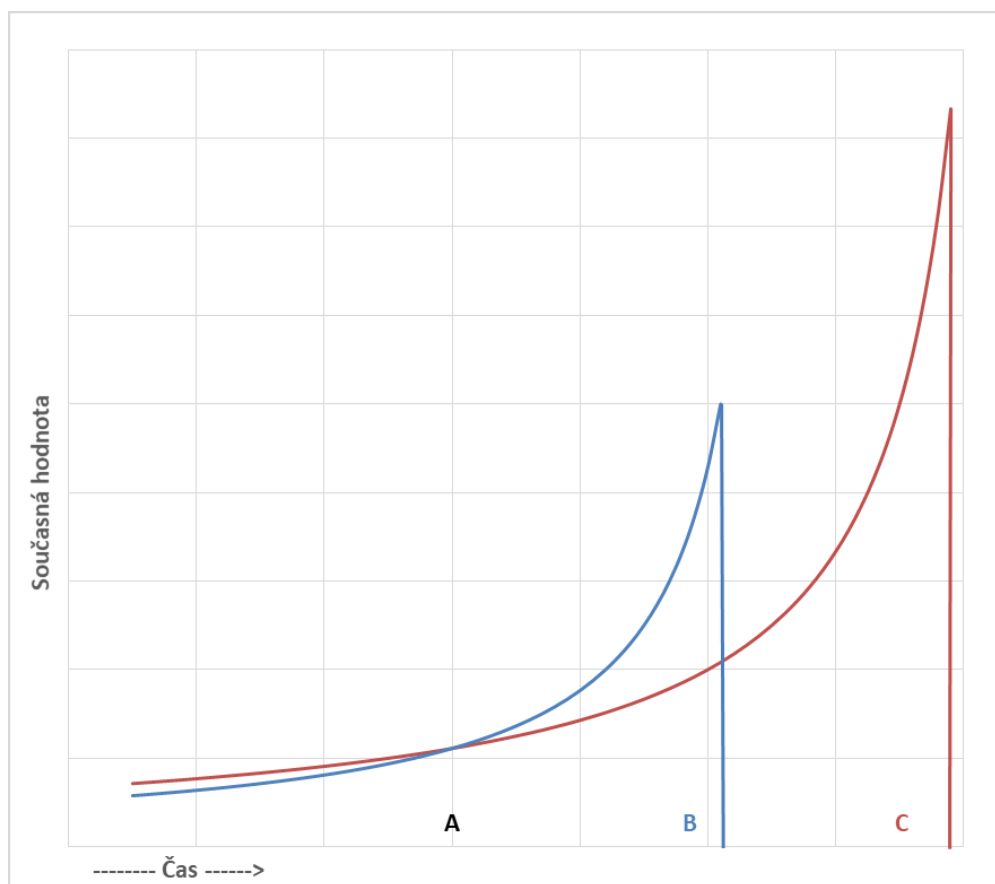
Kirby a kol. (1999) prezentují příklad diskontní funkce pro dvě odměny (viz Obrázek 1). Vertikální čáry označují hodnotu v okamžiku jejich obdržení (bod B pro menší, bližší odměnu, bod C pro větší, pozdější odměnu). V čase dochází k diskontování jejich hodnoty. S dostatečným zpožděním (před bodem A), může osoba preferovat větší odměnu (indikováno červenou čarou, která je vyšší než modrá čára). Jak se však obě odměny v čase přibližují, preference se může obrátit (v bodě A) tak, že daná osoba bude preferovat menší odměnu. Interval, v rámci kterého osoba preferuje menší odměnu (mezi body A a B), si můžeme představit jako určité „okno zranitelnosti“ (*window of vulnerability*), v rámci kterého příležitosti vybrat si menší odměnu vyústí v impulzivní volbu. Délka trvání tohoto „okna“ a rozdíl v hodnotách obou odměn v rámci tohoto okna se budou lišit v závislosti na DR daného jedince.

Jak Kirby a kol. (1999) uvádí, výzkum se skutečnými odměnami ukázal, že preference lidí se obvykle obrací v závislosti na čase tak, jak diskontní model předpovídá. Výzkum též naznačuje, že diskontní křivky dobře popisuje hyperbolická funkce, která dovoluje křivkám pro dvě odměny se protnout tak, jak ukazuje Obrázek 1. Autoři pak uvádí následující rovnici:

$$V = \frac{A}{1 + kD}$$

⁷ Autoři v souvislosti s výše uvedenou prací Ainslie (1975) hovoří o *delay-discounting model of impulsiveness*, tedy o modelu impulzivní volby založeném na diskontování v čase.

⁸ Autoři užívají pojem *steepness*, neboli určitou prudkost či příkrost.



Obrázek 1. Současná, diskontovaná hodnota dvou oddálených odměn jako funkce zpoždění v čase. B značí bod obdržení menší, bližší odměny, C značí bod obdržení větší, pozdější odměny. V průběhu času se preference mění z větší na menší (v bodě A). Převzato z Kirby a kol. (1999).

V odpovídá současné hodnotě oddálené odměny A při zpoždění D . Parametr k pak určuje diskontní míru (DR). Jak se k zvyšuje, tím více daná osoba diskontuje budoucnost (zvyšováním k se zvětšuje jak délka trvání výše zmiňovaného okna zranitelnosti, tak míra preference menší odměny). Parametr k tak lze chápat jako určitý parametr impulzivity, kde vyšší hodnota tohoto parametru odpovídá vyšší úrovni impulzivity. Jak výše zmiňované Mischelovy úkoly na oddálení gratifikace, tak studie užívající diskontování v čase ještě dále prezentujeme v kapitole 5, kde se zabýváme různými způsoby měření sebekontroly.

1.3.2 Modely dvou systémů (Dual-system models)

Jak uvádí Hofmann, Friese a Strack (2009), v oblasti psychologie má idea, že je lidské chování determinováno rozdílnými systémy, dlouhou tradici. V moderní psychologii je

podle nich tato představa reflektována ve velkém množství tzv. modelů dvou systémů (*dual-system models*) v oblasti kognitivní, sociální, ale i psychologie osobnosti. Základní myšlenkou těchto modelů je podle Gillebaart a de Ridder (2018) to, že lidské chování je řízeno na jedné straně reflexivním, impulzivním, „horkým“ systémem (systém 1) a na druhé straně reflektivním, rozvážným, racionálním, „chladným“ systémem (systém 2). O těchto systémech se předpokládá, že se jedná o dva odlišné, strukturně rozdílné systémy zpracování informací, a že jsou za ně zodpovědné rozdílné oblasti mozku.

Jak uvádí Gillebaart a de Ridder (2018), v systému 1, též nazývaném impulzivní, reflexivní, rychlý či horký systém, jsou dominantními podněty k chování impulzy (nezamýšlené, náhlé nutkání či touha jednat). Systém 2, též nazývaný jako racionální, reflektivní, pomalý či chladný systém, není řízen asociacemi, impulzy a automatizmy jako systém 1, ale záměrnými, rozvážnými úvahami, které následně řídí naše chování. Zatímco systém 1 je tedy do značné míry založen na asociativních sítích (*associative networks*), systém 2 využívá exekutivní funkce jako úsudek, rozhodování, plánování, a inhibice impulzů přicházejících ze systému 1.

Systém 1 a systém 2 jsou tak rozdílné „cesty“ determinující naše chování, oba jsou užitečné a mají své výhody a nevýhody (Gillebaart & de Ridder, 2018). Systém 1 je podle autorů nedocenitelný, pokud jde o evoluci a adaptaci (rychlé asociace a impulzivní chování pramenící z tohoto systému je důležité například při reakci na nebezpečí) a je též důležitý v rámci našeho každodenního fungování. Systém 1 umožňuje automatické chování, jako je impulzivní chování, ale též návyky (*habits*) a rozhodování založené na heuristice. Každý den musíme učinit obrovské množství rozhodnutí, pro které nemůžeme vždy používat systém 2 – systém 1 tedy řídí naše chování po značnou část dne.

Systém 1 však též asociuje určité stimuly s odměnou (pozitivní emoce, chuť, uspokojení) a tak vede naše chování vstříc těmto stimulům. Naneštěstí existuje mnoho stimulů, které jsou uspokojující z krátkodobého hlediska, avšak jsou v rozporu s našimi dlouhodobými cíli. Kdyby bylo na systému 1, tak například díky asociacím spojeným s tučnými jídly by lidé byli vedeni k tomu chovat se takovým způsobem, který jim umožňuje jejich souvislou konzumaci. Systém 2 naopak podle autorů umožňuje chování, které je v souladu s dlouhodobými cíli, když takové chování nevychází ze systému 1. Systém 2 však vyžaduje

záměrnou snahu alterovat chování a vyžaduje určité zdroje. Jinými slovy, když jsme unavení či nemotivovaní, fungování systému 2 je narušeno a systém 1 přebírá více kontroly nad naším chováním.

Dle Gillebaart a de Ridder (2018) je v běžném chápání modelů dvou systémů sebekontrola považována za součást systému 2 – „studeného“ systému, který je schopný potlačit impulzy vycházející ze systému 1. Výsledkem selhání sebekontroly je pak dominance systému 1 v řízení chování. Jiný pohled však staví sebekontrolu do odlišného postavení, jako schopnou posunu v základních procesech jako je pozornost či motivace, a to v interakci mezi systémem 2 a 1. Pro detaily aktuální diskuze o umístění sebekontroly v modelech dvou systémů odkazujeme čtenáře právě na Gillebaart a de Ridder (2018).

1.3.3 Silový model sebekontroly (Strength model of self-control)

V roce 1994 přišli autoři Baumeister, Heatherton a Tice ve své publikaci *Losing control: How and why people fail at self-regulation* s myšlenkou, že sebekontrola je závislá na omezeném zdroji energie (Baumeister et al., 2007). Autoři si všímali, že míra sebekontroly se snižuje jejím opakovaným užíváním stejně tak, jako se unaví sval, když je namáhán. To naznačovalo, že sebekontrola závisí na omezeném zdroji, který se s každým projevem sebekontroly vyčerpává, což snižuje výkon jedince v následných úkolech zaměřených na sebekontrolu. Základním způsobem, jak tuto teorii otestovat, je nechat některé výzkumné participanty absolvovat úkol založený na sebekontrolě, zatímco jiní participanti absolvují srovnatelný, ale neutrální úkol. Všichni participanti by následně absolvovali druhý úkol založený na sebekontrolě. Pokud sebekontrola spotřebovává omezené zdroje, pak by absolvování prvního úkolu založeného na sebekontrolě mělo tyto zásoby zredukovat, což osobám ponechá méně zdrojů pro druhý úkol. To by mělo vést k horšímu výkonu ve druhém úkolu.

Muraven, Tice a Baumeister (1998) se pokusili empiricky podpořit silový model sebekontroly v kontrastu s jinými modely seberegulace. Pro silový model sebekontroly je podle nich charakteristické: (a) seberegulace vyčerpává určitý zdroj, který následně zůstává po určitou dobu vyčerpaný; (b) úspěch seberegulace závisí na dostupnosti tohoto zdroje; (c) všechny formy seberegulace potřebují takový zdroj (a nejspíš využívají stejný zdroj). Oproti tomuto modelu stojí chápání seberegulace jako vědomostní struktury (*knowledge structure*).

Pokud by byl tento pohled na seberegulaci správný, tedy že se jedná o určité schéma obsahující informace o tom, jak kontrolovat sám sebe, pak by však nemělo docházet ke zhoršení výkonu při jejím opakovaném užití. Naopak, aktivace seberegulace by měla zlepšit její dostupnost a napomáhat jejímu dalšímu užití.

Druhým alternativním modelem je chápání seberegulace jako dovednosti (*skill*). Ačkoliv se podle autorů dovednosti zlepšují s tím, jak jsou procvičovány, v za sebou jdoucích pokusech zůstávají téměř konstantní. Podle takto chápané seberegulace by nemělo mít jedno užití seberegulace žádný vliv na další, okamžitě následující užití. Dalším možným pohledem je vnímat seberegulaci jako omezenou, ale konstantní kapacitu. Takto by docházelo ke zhoršení u více souběžných aktivit vyžadujících sebekontrolu, jelikož by všechny čerpaly ze stejného zdroje. Zdroje použité pro jeden úkol vyžadující sebekontrolu by však byly plně dostupné pro nový úkol, jakmile by byl první úkol dokončen. Jinými slovy, neměl by se objevit žádný efekt u za sebou jdoucích úkolů, pouze u těch simultánních.

Autoři provedli sérii experimentů s cílem zjistit, jak ovlivní první úkol vyžadující sebekontrolu výkon participantů u druhého úkolu založeného na sebekontrolě. V první studii nechali výzkumníci sledovat participanty (N = 60) rozrušující film⁹ (*upsetting movie*). Část participantů byla požádána, aby se v průběhu filmu snažila regulovat svoje emoce tak, že zvýší svoji emoční reakci (participantům bylo řečeno, aby se skutečně vžili do promítaného filmu a prožívali tolik emocí, kolik je jen možné), druhá část participantů měla regulovat svoje emoce tak, aby snížili svoji emoční reakci (participantům bylo řečeno, aby se filmem nenechali příliš ovlivnit a drželi své emoce na uzdě), zatímco třetí část (kontrolní skupina) žádnou takovou instrukci nedostala. Participant, kteří měli regulovat své emoce, byli též požádáni, aby regulovali svůj výraz tváře.

Poté participant přistoupili ke druhému úkolu, který vyžadoval seberegulaci, ale byl koncepčně odlišný od předchozího úkolu (zahrnoval odlišnou sféru seberegulace). Autoři tak zvolili úkol založený na fyzickém úsilí a výdrži, jelikož mnoho každodenních projevů

⁹ Krátký, tříminutový úryvek filmu (dokumentu), který participant viděli, se zabýval tématem ekologických katastrof (zahrnující i radioaktivní odpad) a jejich neblahým dopadem na organismy žijící v přírodě. Vyobrazoval scény s nemocnými a umírajícími zvířaty, které měly v participantech vyvolat nepříjemnou emoční reakci.

sebekontroly spočívá právě v překonání fyzického nepohodlí. Participanti měli za úkol sevřít dlaň s posilovačem zápěstí¹⁰ a udržet ji tak co nejdéle, což se dle autorů v některých předchozích studiích ukázalo jako dobrý indikátor sebekontroly, který má jen málo společného s celkovou tělesnou silou. Autoři tak měřili dobu, po kterou dokázali participanti svírat dlaň jak před sledováním filmu, tak po něm.

Pokud jde o rozdíly v časech, po který vydrželi participanti svírat v ruce posilovač zápěstí, před zhlédnutím filmu a po jeho zhlédnutí, výsledky byly následující: (a) u části participantů, která měla v průběhu filmu zvýšit svoji emoční reakci, se průměrný výkon snížil ze 78,73 vteřin na 53,63 (rozdíl tedy činí 25,1 vteřiny); (b) u části participantů, která měla v průběhu filmu snížit svoji emoční reakci, se průměrný výkon snížil ze 70,74 vteřiny na 52,25 (rozdíl tedy činí 18,49 vteřiny); (c) u části participantů, která neměla v průběhu filmu regulovat své emoce, se výkon snížil ze 60,09 vteřiny na 58,52 (rozdíl tedy činí 1,57 vteřiny). Tyto výsledky podporují myšlenku, že seberegulace funguje jako určitá síla či zásoba energie. Také naznačují, že sebekontrola v jedné oblasti snižuje výkon při sebekontrolě v jiné oblasti.

I v dalších experimentech provedených Muraven a kol. (1998), kdy byli participanti požádáni, aby namísto regulace emocí potlačili zakázanou myšlenku a následně pracovali na neřešitelném anagramu, nebo kdy měli participanti nejprve potlačovat zakázanou myšlenku a následně regulovat své reakce při zhlédnutí zábavného videa (nedávat najevo žádné projevy pobavení jako smích, úsměv aj.), se ukázalo, že absolvování prvního úkolu vyžadujícího seberegulaci snížilo výkon participantů v druhém, následujícím úkolu, který též vyžadoval seberegulaci.

Pro stav následující po vykonání úkolu vyžadujícího sebekontrolu, kdy dochází ke snížení úrovně dostupných zdrojů, se užívá pojem *ego depletion* (ED, vyčerpání ega; Baumeister et al., 2007). Výzkumy vyčerpání ega často užívají právě dvouúkolové paradigma (*dual task paradigm*), kdy experimentální skupina vykonává dva za sebou jdoucí úkoly vyžadující sebekontrolu, zatímco kontrolní skupina též vykonává dva za sebou jdoucí úkoly, avšak pouze druhý z těchto úkolů vyžaduje sebekontrolu (Hagger et al., 2010).

¹⁰ Jedná se o dvě držadla spojená pružinou. Dle popisu autorů se domníváme, že šlo o zařízení podobné klasickým, běžně dostupným posilovačům zápěstí a prstů.

K silovému modelu sebekontroly se pojí též další hypotézy ve třech oblastech: konzervace, trénink a zotavení (Hagger et al., 2010). Pokud jde o konzervaci, silový model sebekontroly předpokládá, že lidé nevyčerpávají daný omezený zdroj úplně, ale ponechávají si (konzervují) určitou část zdrojů pro budoucí užití, zvláště pokud očekávají, že je v budoucnu budou potřebovat. Toto je stejné, jako když atlet šetří energii na závěr závodu. Například Muraven, Schmueli a Burkley (2006) v sérii experimentů dokládají, že vyčerpání (*depleted*) participanti, kteří očekávali nutnost vynaložit sebekontrolu v budoucnosti, podávali horší výkony než participanti, kteří nebyli vyčerpání nebo tuto nutnost neočekávali. Ti, kteří svoji energii konzervovali, pak skutečně podávali lepší výkony v úkolech, pro které tuto energii šetřili, než ti, kteří energii nekonzervovali.

Co se týká tréninku sebekontroly (Hagger et al., 2010), paralela mezi sebekontrolou a svaalem naznačuje, že tak jako se zvyšuje síla svalu skrze trénink, stejně tak se bude zvyšovat schopnost sebekontroly skrze opakované vykonávání úkolů, které sebekontrolu vyžadují. Výzkumné studie podporují myšlenku, že pravidelný „trénink“ může pomoci redukovat vyčerpání ega. Mechanismus za tímto zlepšením může být jednak zvyšování zásoby zdroje nezbytného pro sebekontrolu, nebo vyšší efektivita při vykonávání úkolů vyžadujících sebekontrolu. Například Muraven, Baumeister a Tice (1999) skutečně ukázali, že cvičení sebekontroly po dobu dvou týdnů učinilo participanty méně náchylné k vyčerpání ega.

Stejně tak, jako svaly potřebují po výkonu čas na regeneraci, odpočinek a relaxace může přispět k opětovnému doplnění zdroje sebekontroly po jeho vyčerpání (Hagger et al., 2010). Výzkumy ukazují, že vyčerpání participanti, kteří dostali příležitost si odpočinout a relaxovat, vykazovali lepší výkon na druhém úkolu než vyčerpání participanti, kteří tuto možnost neměli. Zdá se též, že regenerace schopnosti sebekontroly je proporcionální vůči délce trvání periody odpočinku.

Například Tice a kol. (2007) pak v sérii experimentů ukázali, že vyvolání pozitivních emocí v participantech (sledováním zábavného videa či obdržením dárku) mezi úkoly vyžadujícími sebekontrolu může redukovat efekt vyčerpání ega (ačkoliv, jak autoři zmiňují, není jasné, zdali pozitivní nálada skutečně „doplňuje“ vyčerpáný zdroj, nebo činí participanty ochotnější a motivovanější vytrvat navzdory vyčerpání).

Objevuje se i fyziologický pohled na vyčerpání zdroje sebekontroly (Hagger et al., 2010). Některé studie naznačují, že úroveň krevní glukózy může být kontrolním mechanismem vyčerpání zdroje sebekontroly. Vyčerpání ega jde podle těchto studií ruku v ruce se snižováním hladiny krevní glukózy. Její doplnění pak tlumí efekt vyčerpání ega (v porovnání s podáním placebo). Tak například Gailliot a kol. (2007) v sérii 9 studií ukázali, že úroveň krevní glukózy se po absolvování úkolů vyžadujících sebekontrolu snížila, nízká úroveň glukózy po prvním úkolu souvisela s horším výkonem v následujícím úkolu a experimentální manipulace úrovně glukózy (podání nápoje obsahujícího cukr) redukovala či eliminovala zhoršení sebekontroly v důsledku předešlého úkolu.

1.4 Sebekontrola v kontextu nekognitivních dovedností

„Numerous instances can be cited of high-IQ people who failed to achieve success in life because they lacked self discipline and low-IQ people who succeeded by virtue of persistence, reliability, and self-discipline.“ (Heckman & Rubinstein, 2001, s. 145)

Jak v úvodu svého článku dokládají Duckworth a Yeager (2015), v posledních letech vzrůstá zájem vědců, praktiků, ale i laické veřejnosti o měření a ovlivňování charakteristik odlišných od kognitivních dovedností. West a kol. (2016) poukazují na rozrůstající se snahy a iniciativy v oblasti vzdělávání a vzdělávací politiky, které se soustřeďují právě na nekognitivní dovednosti.

Gutman a Schoon (2013) definují nekognitivní dovednosti jako sadu postojů, projevů chování a strategií, u kterých se předpokládá, že podporují úspěch ve škole a v práci, jako je motivace, vytrvalost či sebekontrola. Autoři se pak více zaměřují na 8 kategorií nekognitivních dovedností, které považují za klíčové: vnímání sebe sama (*self-perceptions* jako je *self-concept of ability* či *self-efficacy*), motivace, vytrvalost, sebekontrola, metakognitivní strategie, sociální kompetence, resilience a coping, a kreativita.

Duckworth a Yeager (2015) o této skupině „nekognitivních kvalit“, které jsou samy o sobě velmi rozmanité, udávají, že společně napomáhají vyvíjet cílevědomé úsilí (např. vůle [*grit*], sebekontrola, růstové myšlení [*growth mindset*]), rozvíjet zdravé sociální vazby (např. vděčnost [*gratitude*], emoční inteligence, sociální sounáležitost [*social belonging*]), a podporují zdravý úsudek a rozhodování (např. zvědavost [*curiosity*], otevřenost [*open-*

mindedness]). Pro další, relativně rozsáhlý výčet nekognitivních dovedností může čtenář nahlédnout do Garcia (2014). Jak můžeme vidět, nekognitivní dovednosti zahrnují relativně širokou paletu nejrůznějších konceptů.

Název „nekognitivní“, ačkoliv hojně rozšířený, však může být trochu problematický, jak poukazují Duckworth a Yeager (2015). Autoři zmiňují, že jak kognitivní, tak nekognitivní dovednosti jsou problematicky definovatelné, často misinterpretovány vzhledem k chybějící konsensuální definici, obtížně měřitelné bez vlivu druhé skupiny dovedností, a navíc se jedná o vnitřně velmi heterogenní kategorie. Navíc, pojem nekognitivní naznačuje, že existují projevy lidského chování, které jsou zcela oproštěny od kognice. Avšak právě naopak, každý aspekt psychologického fungování jedince (od percepce k osobnosti) je inherentně kognitivní do té míry, že zahrnuje zpracování informací. V souvislosti se sebekontrolou pak autoři zmiňují, že ačkoliv se jedná o klasického reprezentanta nekognitivních dovedností, velmi významně závisí na tom, jak jsou lákavé podněty reprezentovány v mysli jedince. Právě kognitivní strategie, které přetváří lákavé podněty do méně svůdných podob, zlepšují naši schopnost jim odolat (můžeme si například představovat marshmallow nikoliv jako lepkavou a sladkou dobrotu, ale jako nadýchaný bílý mrak).

Objevuje se tak množství alternativních termínů k pojmu nekognitivní dovednosti. Duckworth a Yeager (2015) mezi nimi zmiňují: charakter (*character*), charakterové dovednosti (*character skills*), ctnost (*virtue*), kompetence sociálního a emocionálního učení (*social and emotional learning competencies*), osobnost (*personality*), dispozice (*dispositions*), temperament (*temperament*), dovednosti pro dvacáté první století (*twenty-first century skills*), kompetence pro dvacáté první století (*twenty-first century competencies*), nové základní dovednosti (*new basic skills*) a měkké dovednosti (*soft skills*). Přidejme snad ještě některé další názvy, které zmiňují Lipnevich a Roberts (2012): socio-afektivní dovednosti (*socio-affective skills*) či faktory školní připravenosti (*educational readiness factors*).

Duckworth a Yeager (2015) sami ve svém článku volí termín „osobní kvality“ (*personal qualities*) jako zkratku pro pozitivní osobní kvality odlišné od kognitivních schopností, které vedou žáky k úspěchu. Nicméně všechny pojmy, které autoři zmiňují výše, podle nich (i přes

odlišné konotace) odkazují na to samé. My v této práci volíme (i přes výborný a vyčerpávající terminologický rozbor v Duckworth & Yeager) ustálený pojem nekognitivní dovednosti či charakteristiky a sebekontrolu považujeme za klíčovou nekognitivní dovednost.

Všechny nekognitivní dovednosti pak podle Duckworth a Yeager (2015) spojuje následující: (a) jsou koncepčně odlišné od kognitivních schopností; (b) jsou obecně přijímány jako žádoucí pro žáky a ostatní členy společnosti; (c) jsou relativně stabilní v čase bez zásahu z vnějšku (např. záměrnou intervencí, životními událostmi, či změnou v sociálních rolích); (d) jsou potenciálně ovlivnitelné intervencemi; (e) jejich projevy jsou závislé na situačních faktorech.

V souvislosti se vzděláváním se na nekognitivní dovednosti a jejich rozvoj klade stále větší důraz (např. Garcia, 2014; Heckman & Rubinstein, 2001; Lipnevich & Roberts, 2012). Většina zemí OECD zařadila některé nekognitivní dovednosti do svého kurikula, ačkoliv má každá země svou vlastní definici těchto dovedností (Zhou, 2016). V odborných časopisech dokonce vznikají monotematická čísla k této tematice, jako například v časopise *Learning and Individual Differences* (rok 2012, vol. 22, iss. 2). Množství „nekognitivních“ faktorů či indikátorů se pak objevuje i v mezinárodních srovnávacích studiích jako je PISA (*Programme for International Student Assessment*) či TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*; pro přehled viz Lee & Stankov, 2018). O důležitosti nekognitivních dovedností či charakteristik pro současné vzdělávání tak nemůže být pochyb.

2 Faktory determinující úroveň sebekontroly

Pokud jde o diskuzi nad faktory, které souvisí se sebekontrolou, výrazně do této diskuze promluvili Gottfredson a Hirshi se svojí obecnou teorií zločinu (teorii více přibližujeme jinde, viz kapitolu 5.1.3). Jak popisují Wright a Beaver (2005), jejich teorie staví na předpokladu, že klíčovou roli v rozvoji sebekontroly hraje výchova rodičů. Rodiče, kteří efektivně dohlížejí na chování svých dětí a kteří rozpoznávají a reagují na antisociální projevy svých potomků, v nich podle autorů vypěstují nezbytnou sebekontrolu. Rodiče, kteří tyto rodičovské techniky nezvládnou, ve svých dětech tuto schopnost odolat situačním pokušením nevypěstují. Jak však ukazuje navazující výzkum, situace je (jak v oblasti rodičovství, tak ale i mimo ni) mnohem složitější.

Velmi detailní práci v tomto ohledu odvedl Buker (2011), který shrnul poznatky některých dosavadních studií o faktorech determinujících úroveň sebekontroly z různých oblastí (kriminologie, psychologie, vzdělávání) a rozdělil tyto faktory do 6 kategorií: (a) výchovné praktiky rodičů, (b) rodinná struktura, (c) biologické faktory, (d) sociální kontext, (e) škola/vzdělávání, (f) náboženství. Projdeme nyní tyto jednotlivé dimenze a pohovoříme o jejich vztahu se sebekontrolou více. Pro účely našeho dalšího pojednání zde sloučíme první dvě kategorie a pojednáme o nich společně, protože se obě týkají rodinného prostředí. V závěru pak zmíníme krátce problematiku intervencí zaměřených na zvyšování úrovně sebekontroly.

(1) Výchovné praktiky rodičů a struktura rodiny

Buker (2011) uvádí, že výzkumné studie obecně potvrzují myšlenku, že výchovné praktiky rodičů jsou důležitým faktorem při formování sebekontroly. Ukazuje se však, že toto pole relevantních výchovných praktik je mnohem širší, než které zmiňovali Gottfredson a Hirshi. Buker (2011) uvádí širokou škálu praktik, které ovlivňují sebekontrolu, mezi které například patří: (a) poskytování psychologické autonomie dětem, (b) vymáhání kázně nefyzickým způsobem, férově a konzistentně, (c) vyvážená úroveň dohledu; (d) poskytování prostředků k učení, jako je čtení knih dětem, (e) náročnost, (f) demokratická výchova, (g) blízkost/vřelost, či (h) podpora (pro kompletní seznam viz Buker, 2011).

Vskutku, například studie Vazsonyi a Belliston (2007) na vzorku 8997 mladých lidí z celkem 5 zemí (Maďarsko, Japonsko, Nizozemsko, Švýcarsko a Spojené státy) zkoumala vztah mezi sebekontrolou, delikvencí a třemi aspekty výchovy v rodině: (a) blízkost (příklad položky: *Moje matka se mě často ptá na to, co dělám ve škole.*), (b) podpora (příklad položky: *Někdy moje matka nevyslechne mě ani moje argumenty.*), a (c) dohled (příklad položky: *Moje matka chce vědět, s kým jsem, když jdu ven s přáteli nebo na rande.*). Jejich výsledky naznačily vztah mezi výchovou v rodině a sebekontrolou. Výsledky Gibson a kol. (2010) též ukazují na vztah mezi sebekontrolou a rodičovskými praktikami: rodiče, které charakterizovala větší vřelost, větší dohled a menší hostilita, měli děti s vyšší sebekontrolou.

Pratt, Turner a Piquero (2004) pak našli vztah mezi sebekontrolou a dohledem (kolik přátel svého dítěte matky znaly a jak často věděly, s kým jejich dítě je) a kázní (zdali by matky dítěti domluvily a zdali by ho potrestaly, kdyby dostalo špatné známky). Výsledky ukázaly, že slabý dohled a vyšší úroveň kázně byly asociovány s nižší sebekontrolou. Ratchford a Beaver (2009) pak našli vztah mezi sebekontrolou a trestáním dítěte rodiči (zdali matka dítěti „nařezala“ či zdali mu řekla, že ho nemá ráda) a rodinnými pravidly (zdali matka dítěti dovolila sledovat televizi kdykoliv chtělo či jíst cokoliv chtělo). Chapple, Hope a Whiteford (2005) našli vztah mezi sebekontrolou a vztahem s matkou a dohledem rodičů. Perrone a kol. (2004) našli vztah mezi zdatností rodiče (vztah k dítěti a rozpoznávání a reagování na problémové chování) a sebekontrolou – čím zdatnější rodič, tím vyšší sebekontrola dítěte.

Jak shrnuje Buker (2011), charakteristiky rodiny jako je její rozpad či nízký socioekonomický status (SES) jsou jedny z nejdůležitějších při formování sebekontroly. Obecně, v rodinách, kde je pouze jeden rodič, z nižších tříd a s vysokou úrovní stresu mají děti nižší sebekontrolu. Zdá se, že i rozdělení moci v rodině může ovlivnit formování sebekontroly (patriarchální vs. matriarchální rodiny). Zdá se též, že pohlaví dítěte může souviset s výchovnými praktikami rodičů, což ovlivňuje jejich úroveň sebekontroly. Tak například Perrone a kol. (2004) našli na vzorku více než 13 tisíc amerických adolescentů vztah mezi sebekontrolou a tím, zdali byli rodiče dítěte sezdáni či ne. Děti z rodin, kde rodiče nebyli sezdáni, měly nižší úroveň sebekontroly. Moffitt a kol. (2011) pak našli, že děti s vyšší sebekontrolou pocházely ze socioekonomicky zvýhodněných rodin. Pro komplexnější pojednání o vztahu mezi výchovnými praktikami rodičů, úrovní patriarchy,

pohlavím a sebekontrolou pak čtenář může nahlédnout například do Blackwell a Piquero (2005).

(2) *Biologické faktory*

S úrovní sebekontroly pak kromě faktorů rodinných souvisí i řada faktorů biologických. Buker (2011) shrnuje některé klíčové, například: (a) ADHD (*attention deficit hyperactivity disorder*), (b) porodní komplikace, (c) neuropsychologické a endokrinnologické faktory, (d) psychopatologické rysy osobnosti, (e) prostorová pracovní paměť (*spatial working memory*), (f) genetické faktory (dědičnost), (g) pohlaví, (h) IQ (pro kompletní přehled viz Buker, 2011).

Debatu o biologických faktorech sebekontroly výrazně otevírají například Wright a Beaver (2005), kteří obrací pozornost k úloze genetiky. Beaver a Wright (2005) pak našli vztah mezi sebekontrolou a porodními komplikacemi. Beaver, Wright a Delisi (2007) zkoumali sebekontrolu v kontextu exekutivních funkcí a našli vztah mezi úrovní sebekontroly a neuropsychologickými deficity. I Ratchford a Beaver (2009) našli vztah mezi sebekontrolou a neuropsychologickými deficity. Tyto deficity byly navíc predikovány jak komplikacemi při porodu, tak nízkou porodní váhou dítěte.

Beaver, Wright, Delisi a kol. (2008) na vzorku dvojčat dokládají, že mezi 53 až 64 procenty variability v sebekontrolě se dá připsat genetickým faktorům. Jejich výsledky též ukázaly, že stabilita sebekontroly v čase je determinována téměř výhradně genetickými faktory. Willems a kol. (2018) pak čtenáři nabízejí krátký přehled studií zabývajících se úlohou genetiky v úrovni sebekontroly. Sami pak prezentují výsledky, kdy genetika vysvětlila 64 až 75 procent variability v sebekontrolě na základě hodnocení učitelů a rodičů a 47 až 50 procent na základě hodnocení dětí.

Zajímavé výsledky pak přinesla studie Beaver, Delisi a kol. (2008)¹¹, ve které se autoři zabývali vztahem sebekontroly a jazyka. V literatuře se objevují domněnky, že jazyk může mít kauzální efekt na rozvoj sebekontroly tím, že člověka vybaví nezbytnými dovednostmi k projevení sebekontroly a odolávání pokušení. Jejich výsledky ukázaly na vzájemnou

¹¹ Ačkoliv je otázkou, zdali tento článek řadit mezi biologické faktory, držíme se původního vymezení Buker (2011), který o provázanosti jazyka a sebekontroly hovoří právě v kontextu biologických faktorů.

provázanost sebekontroly a jazykové úrovně. Autoři zkoumali dvojčata a zjistili, že dvojče, které mělo vyšší úroveň jazykových dovedností, mělo i vyšší úroveň sebekontroly. Jak však sami autoři zmiňují, ačkoliv byly jejich statistické modely budovány tak, že jazyk predikoval sebekontrolu, je možné, že je směr tohoto efektu opačný.

Chapple a kol. (2005) našli, že dívky měly vyšší úroveň sebekontroly než chlapci. Perrone a kol. (2004) též na vzorku více než 13 tisíc amerických adolescentů shledali, že chlapci měli nižší úroveň sebekontroly než dívky, a též že adolescenti z jiných rasových skupin měli vyšší sebekontrolu než běloši. Boisvert a kol. (2013) v úvodu svého článku poskytují krátký přehled některých dosavadních studií a shrnují, že respondenti mužského pohlaví v nich obecně vykazují nižší úroveň sebekontroly než dívky.

Výzkum pomocí moderní zobrazovací techniky se též zabýval vztahem mezi sebekontrolou a neurální aktivitou v mozku. Například Meldrum a kol. (2018) našli vztah mezi sebekontrolou a aktivitou přední cingulární kůry za použití funkční magnetické resonance (fMRI).

(3) Sociální kontext

Jak uvádí Buker (2011), sociální kontext, jako jsou například podmínky v blízkém okolí bydliště, ovlivňuje formování sebekontroly. Ve špatných podmínkách mívají děti obecně horší sebekontrolu, což obecně pramení z nedostatků v procesech neformální kontroly.

Například výzkum Pratt a kol. (2004) potvrdil vliv nepříznivých podmínek (např. lidé nerespektující pravidla a zákony) v okolí bydliště (*neighbourhood*) na sebekontrolu u dětí. Ratchford a Beaver (2009) pak též našli vztah mezi sebekontrolou a znevýhodněným prostředím v okolí bydliště.

(4) Škola/vzdělávání

Buker (2011) shrnuje některé determinující faktory sebekontroly na úrovni školy: (a) školní socializace, (b) férový a vyvážený dohled, (c) blízkost a podpora učitelů, (d) robustnost a zvladatelnost třídy, (e) dostatek školního vybavení, (f) zapojení rodičů do školních aktivit, (g) sociálně-interaktivní aktivity.

Tak například Turner, Piquero a Pratt (2005) skutečně ukázali, že vyšší míra školní socializace (měřena položkami zjišťujícími percepci matky dítěte týkající se schopnosti

školy učit žáky rozpoznat dobré a špatné a schopnost školy udržovat kázeň) je asociována s lepší sebekontrolou. Beaver, Wright a Maume (2008) pak našli vztah mezi sebekontrolou a mírou nekázně ostatních žáků ve třídě. Žáci ve třídách, kde je velké množství neukázněných žáků, byli hodnoceni hůře co do úrovně sebekontroly.

Bennett, Elliot a Peters (2005) shledali obdobné výsledky, když našli vztah mezi celkovou úrovní nekázně ve třídě a sebekontrolou – u žáků ve třídách, kde se žáci chovají slušně, došlo ke zvýšení sebekontroly. Se snížením sebekontroly pak souvisela nedostatečná materiální vybavenost třídy. Sartori, Bauske a Lunenburg (2000) pak našli vztah mezi úrovní sebekontroly a způsobem regulace chování žáků učitelem (na škále od humanistického způsobu až po způsob „vězeňský“) a tzv. třídní robustností (tj. zajímavostí, smysluplností, akčností). Ukázalo se, že když měl učitel spíše humanistický způsob regulace třídy, žáci měli větší tendenci hodnotit třídní prostředí jako zajímavé, smysluplné a akční a též udávali vyšší úroveň sebekontroly. Naopak, když učitel reguloval třídu spíše „vězeňským“ způsobem, měli žáci tendenci hodnotit třídní prostředí jako nudné, nezáživné a nesmyslné, a udávali nižší úroveň sebekontroly.

(5) Náboženství

Jak shrnuje Buker (2011), studie shrnují, že obecná religiozita souvisí se sebekontrolou v tom smyslu, že čím vyšší úroveň religiozity, tím vyšší úroveň sebekontroly. Například Desmond, Ulmer a Bader (2013) našli na vzorku adolescentů vztah mezi jejich religiozitou a mírou sebekontroly. Khan, Watson a Cothran (2008) pak shledali, že sebekontrola byla v jejich vzorku asociována s vyšším zájmem o náboženství (*religious interest*) a intrinsickou náboženskou motivací (reflektující upřímnou formu víry, kdy náboženství člověku slouží jako hlavní motiv v jeho životě) a nižší úrovní extrinsické náboženské motivace (užívání náboženství k jiným, někdy více sobeckým cílům).

Přehled determinujících faktorů sebekontroly, jak jej uvádí Buker (2011), je důležitým souhrnným dílem, které dává do souvislosti poznatky z různých oborů a oblastí výzkumu. Specifickou oblastí z hlediska ovlivňování sebekontroly jsou pak různé intervence zaměřené na zvyšování její úrovně. Důležitou prací se v tomto ohledu zdá být meta-analýza 34 studií od Piquero, Jennings a Farrington (2010). Tito autoři se zaměřili na otázku ovlivnitelnosti úrovně sebekontroly a položili si otázku, jaký je vliv raných intervencí (do 10 let věku)

v oblasti sebekontroly na úroveň sebekontroly a delikventní chování. Jejich výsledky potvrdily, že sebekontrola je ovlivnitelná a že tyto intervence měly pozitivní efekt na úroveň sebekontroly a delikventního chování.

Sám Buker (2011) věnuje diskuzi nad zlepšováním sebekontroly a rozvoji cílených programů velkou pozornost. Důležité složky rozvoje sebekontroly vidí jednak v rodině, ale i ve škole. Rodina a její výchovné praktiky se zdají být důležitým faktorem v rozvoji sebekontroly, cílené programy by se tak měly zaměřovat na pozitivní aspekty výchovných praktik, které by v dětech pomohly vybudovat vyšší úroveň sebekontroly. V oblasti vzdělávání pak zmiňuje vytvoření systémů, které by se zaměřovaly na rozvoj sebekontroly v raném dětství. Škola je důležitý faktor ovlivňující sebekontrolu u dětí a budoucí iniciativy by se měly zaměřit na zvyšování povědomí učitelů o jejich roli ve formování sebekontroly u dětí, dostatečné materiální vybavení, pozitivní třídní a školní prostředí, a spolupráci rodičů se školou.

V rámci školního prostředí se například Duckworth a kol. (2011) ve své studii zaměřili na zlepšení sebekázně u studentů (průměrný věk cca 16 let). Jejich intervence spočívala v kombinaci tzv. mentálního kontrastování (*mental contrasting*, MC) a implementačních záměrů (*implementation intentions*, II). V rámci MC, podporujícího vytvoření závazku vůči cíli (*goal commitment*), si osoba představí žádoucí budoucí stav a též negativní realitu, která je zarámována jako něco, co stojí v cestě realizaci žádoucí pozitivní budoucnosti. V rámci II si pak osoba vytváří konkrétnější plán, který obsahuje kdy, kde a jak se bude chovat, aby zvýšila pravděpodobnost dosažení daného cíle (např. pokud nastane situace X, udělám Y).

Na vzorku 66 studentů, kteří byli rozděleni buďto do experimentální nebo kontrolní skupiny, autoři testovali vliv takové intervence na množství vypracovaných otázek v rámci samostudia na standardizovanou zkoušku (*Preliminary SAT*). Příprava na tuto zkoušku znamená samostudium během léta, kdy studenti vypracovávali úlohy z přípravné učebnice.

V květnu studenti v experimentální skupině (absolvující MCII trénink) vyplnili dotazník, v rámci kterého měli napsat dva pozitivní důsledky, které si spojovali s dokončením všech úloh v dané učebnici, a dvě překážky, které by jim v tom mohly bránit. Posléze měli studenti tyto pozitivní výstupy přepsat a poté, co si je představí „jak jen reálně to jde“, tyto výstupy dále rozepsat. To samé měli následně udělat s překážkami. Poté měli studenti navrhnout

specifický způsob řešení každé z překážek ve smyslu: pokud nastane „překážka“, pak udělám „řešení“. Následně studenti ještě vyplnili třetí „když-pak“ záměr, kde specifikovali, kde a kdy mají v úmyslu během léta dokončit danou učebnici. Žáci v kontrolní skupině měli pouze napsat dva pozitivní důsledky, které si spojovali s dokončením všech úloh v dané učebnici, a dvě překážky, které by jim v tom mohly bránit. Následně psali krátkou esej o vlivné osobě či události ve svém životě. Výsledky studie ukázaly, že studenti, kteří absolvovali MCII trénink, dokončili signifikantně více úloh než studenti v kontrolní skupině. Průměrný počet úloh dokončených žáky v experimentální skupině byl 140, zatímco v kontrolní skupině jen okolo 84.

Rozsáhlé pojednání o možnostech rozvoje sebekontroly u dětí pak nabízí Strayhorn (2002b). Autor nabízí celkem 21 doporučení týkajících se této problematiky, z nichž některá si zde krátce uvedeme:

(a) *Podpora budování dlouhodobých cílů vyžadujících sebekontrolu.* Sebekontrola lidem umožňuje vykonávat užitečnou práci, pomáhat druhým, udržovat sociální vztahy atp. Pokud však člověk není k těmto cílům motivován, primární důvod k aplikaci sebekontroly chybí. Autor doporučuje podporovat budování těchto cílů skrze vztahy s druhými, u dětí zejména skrze výchovné působení rodičů.

(b) *Přijetí dlouhodobých cílů, avšak s blízkými milníky.* Jakmile si osoba vytyčí dlouhodobé cíle, musí tyto cíle držet v paměti. Úspěch při plnění dlouhodobých cílů se nejspíše dostaví, když je kombinována dlouhodobá vize s bližšími dílčími cíli, které člověka pomalu dostávají tam, kam chce.

(c) *Důvěra ve schopnost ovládnout sebekontrolu.* Pokud je dítě pod vlivem druhých přesvědčeno, že nemá na to získat oddálenou odměnu, nemá žádný důvod si nezvolit okamžité uspokojení (např. pokud dítě nevěří, že může uspět ve škole, nemá důvod dělat domácí úkol namísto hraní videoher).

(d) *Modelování žádoucích vzorů.* Zdá se, že na chování dětí má vliv vzorů, které si vybírají okamžité nebo oddálené uspokojení. Zdá se též, že jak živé, tak symbolické modely (příběhy, filmy) mohou mít na chování dětí vliv.

(e) *Zkušenost s obdržením oddálené odměny.* K vybudování určité dovednosti, jako je sebekontrola, je potřeba opakovaná zkušenost. Důležitou součástí je i důvěra dětí, že oddálenou odměnu skutečně obdrží. Zde tedy může pomoci zkušenost s tím, že sliby ohledně oddálených odměn jsou skutečně dodrženy. Je možné, že důvodem, proč mnozí mladí lidé s antisociálními projevy selhávají v oddálení gratifikace, je absence důvěryhodných vztahů, které by opodstatňovaly oddálení gratifikace oproti tomu vzít, co můžeš, ihned, protože se nemůžeš na nic a nikoho vzhledem k budoucnosti spolehnout.

(f) *Užívání fantazie.* Procvičování ve vlastních představách může pomoci posílit určitou schopnost. Dítě si tak může představit, že stojí před rozhodnutím mezi dlouhodobým cílem a okamžitým pokušením. Slovně tuto situaci popíše a popíše žádoucí emoce, myšlenky a chování, jako by danou situaci řešilo ve skutečnosti. Dítě si tak může vybudovat návyk, jak zvládat takové situace, když je v klidu, a nemusí je řešit, až když vyvstanou, pod návalem emocí.

(g) *Znalost slov vztahujících se k sebekontrolě.* Jazyk nejen reflektuje realitu kolem nás, ale též ovlivňuje způsob, jakým o této realitě přemýšlíme. Co a jak si dokážeme myslet je do značné míry ovlivněno tím, co dokážeme vyjádřit slovně. Mnoho dětí vůbec nezná koncepty spojené se sebekontrolou. Dítě si tak může pomyslet například „Můj život by byl mnohem lepší, kdybych měl větší sebekontrolu.“ jenom tehdy, pokud má koncept sebekontroly ve své slovní zásobě.

(h) *Eliminace lákavých podnětů.* Může se jednat o to naučit děti fyzicky odstranit podněty, které člověka svádí k nežádoucímu chování (např. nechat dort, kterému chci odolat, mimo svůj dosah). Může to však zahrnovat i umění se „rozptýlit“ od lákavého podnětu a raději myslet na něco zábavného než se soustředit na dort, kterému chci odolat.

V rámci intervenčních snah ještě zmíníme článek Duckworth a kol. (2014), ačkoliv autoři se spíše zaměřují na strategie napomáhající sebekontrolě u dětí nežli přímo na návrh konkrétní intervence. I tak považujeme za přínosné jejich přehled zmínit, protože i sami autoři zmiňují nutnost děti vzdělávat ve způsobech, jak úspěšně docílit sebekontroly. Autoři představují tzv. procesní model sebekontroly (*process model of self-control*), v souvislosti s nímž rozdělují strategie sebekontroly do pěti skupin. Tyto skupiny strategií nyní krátce představíme a uvedeme příklady, jak mohou být využity přímo žáky.

(a) *Výběr situace (situation selection)*. Tyto strategie zahrnují vědomé rozhodnutí být v místě či s lidmi, kteří podporují sebekontrolu. Příkladem může být žák, který chce přestat s prokrastinací u domácích úkolů. Tento žák se může po konci vyučování rozhodnout, že udělat domácí úkol bude snazší ve školní knihovně. V tomto prostředí se vyskytují podněty aktivující myšlenky na učení (knihy, papíry) a nejsou zde podněty aktivující myšlenky na rozptýlení či zábavu (videohry aj.). Vyskytují se zde i žádoucí sociální podněty (další učící se žáci). Jinými příklady těchto strategií může být trávení času se spolužáky, kteří mají dobrou sebekontrolu (raději než s těmi impulzivními), nebo zvolení si takové cesty ze školy domů, která nevede okolo míst, které spouští impulzivní chování (např. obchodní dům).

(b) *Modifikace situace (situation modification)*. Tyto strategie jsou založeny na účelné změně fyzických či sociálních aspektů situace s cílem posílení žádoucích impulzů či oslabení těch nežádoucích. Jednou ze strategií z této kategorie je tzv. precommitment, kdy osoba dobrovolně změní podmínky tak, že učiní pokušení méně atraktivní či příliš nákladné. Pokud máme například ráno problém vylézt z vyhřáté postele do studené místnosti, můžeme si nařazený budík položit na stůl na druhé straně místnosti. Zvolit si mezi vyhřátou postelí a studenou místností může být těžké – zvolit si mezi vyhřátou postelí v hrozném hluku a studenou místností v tichu může být snazší. Druhou strategií je skrýt pokušení, která se drží starého přísloví „sejde z očí, sejde z mysli“. Třetí strategií může být spojit žádoucí impulzy (např. děláni domácího úkolu) s odměnou (např. malá sladkost po úspěšném dokončení úkolu). Dalšími příklady využití takových strategií žáky může být umístění mobilního telefonu z dohledu, vyndání baterií z ovladače televize, či užívání aplikace, která reguluje užívání internetu či blokuje lákavé internetové stránky.

(c) *Usměrnění pozornosti (attentional deployment)*. Tyto strategie jsou založeny na selektivním zaměření na určité aspekty dané situace. Nemění se tak objektivní znaky situace, ale jejich subjektivní vnímání. Každá situace obsahuje mnohem více aspektů, než na kolik je člověk schopen se v danou chvíli soustředit – náš mozek zpracovává pouze zlomek z dostupných informací v dané situaci. Můžeme si tedy vědomě zvolit a zaměřit se na ty, které podporují, spíše než podkopávají naši sebekontrolu. Můžeme se tak snažit nevěnovat pozornost dostupným pokušením, či se zaměřit na dlouhodobé cíle. Žáci se tak mohou snažit neustále sledovat učitele, když mluví, což může minimalizovat negativní vliv distraktorů

(např. vyrušující spolužák), sledovat očima pouze své pracovní materiály a nerozhlížet se po místnosti, či si představit důsledky (např. poznámka) podlehnoutí pokušení (např. užívání telefonu při hodině).

(d) *Kognitivní změna (cognitive change)*. Pokud si člověk nemůže zvolit situaci, nemůže ji ani modifikovat a věnování pozornosti pokušením je nevyhnutelné, člověk stále může změnit způsob, jakým o dané situaci přemýšlí. Tyto strategie se zaměřují na hodnocení situace takovým způsobem, který činí pokušení méně přitažlivé a dlouhodobé cíle více přitažlivé. Žáci mohou tyto strategie využít například tak, že interpretují fyziologické změny během testu (např. zvýšený tep) jako vzrušení spíše než úzkost, že chyby interpretují spíše jako informaci než jako kritiku, nebo že si rozloží velký, zdánlivě nezvladatelný projekt na menší, přiměřenější kusy.

(e) *Kontrola reakce (response modulation)*. Bohužel jsou situace, kdy musíme impulzy oddat se krátkodobému pokušení na úkor dlouhodobých cílů zakusit, spíše než se jim vyhnout. Buďto nebylo možné se situaci vyhnout nebo ji modifikovat, pozornost nemohla být odvrácena a myšlenky kontrolovány, nebo zde tyto možnosti byly, ale nebyly využity. Kontrola reakce je způsob, jakým se lidé snaží zrealizovat žádoucí impulzy ve chvíli, kdy se nežádoucí impulzy již rozvinuly. Ačkoliv tedy tyto strategie mohou být použity v každém konfliktu, který proti sobě staví pokušení a dlouhodobě ceněné cíle, autoři je považují za nejméně efektivní¹² ze všech. Příkladem může být snažit se zhluboka dýchat, nebo realizovat již dříve naplánované projevy chování.

Jak tedy autoři shrnují, sebekontrola, stejně jako každá jiná kompetence, závisí na znalostech a dovednostech, které mohou být naučeny, procvičovány a zpevnovány. Žáci by podle nich měli být učeni tomu, že sebekontrola se nejefektivněji odvíjí od vyhýbání se nežádoucím impulzům, spíše než od jejich přímého potlačování. S podporou dospělých se tak žáci mohou naučit záměrně vybírat a modifikovat situace a usměrňovat svoji pozornost a kognici takovým způsobem, který podporuje jejich sebekontrolu.

¹² Ve smyslu jak „effective“ tak „efficient“.

3 Pozitivní dopady asociované se sebekontrolou

Sebekontrola či sebekázeň je v literatuře často dávána do souvislosti s pozitivními dopady v široké škále různých oblastí. Tak například de Ridder a kol. (2012) ve své meta-analýze rozlišili celkem 9 oblastí, které bývají zkoumány v souvislosti se sebekontrolou: studijní a pracovní výsledky, stravování a chování spojené s tělesnou váhou, sexuální chování, závislostní chování, mezilidské vztahy, regulace emocí, well-being a adjustace (*adjustment*), deviantní chování, plánování a rozhodování. My se v rámci této kapitoly více zaměříme na pět dílčích oblastí: (a) studijní a pracovní výsledky, (b) zdraví a tělesná hmotnost, (c) well-being a adjustace, (d) sociální vztahy, (e) deviantní chování a blíže představíme vybrané studie, které v daných oblastech přinesly podnětné výsledky.

3.1 Sebekontrola, studijní a pracovní výsledky

Jednou z klíčových oblastí pro sféru vzdělávání je vztah sebekontroly a studijních či pozdějších pracovních výsledků. Řada prací se tímto vztahem zabývala. Například Tangney a kol. (2004) na vzorku univerzitních studentů prokázali pozitivní vztah mezi sebekontrolou a GPA. Duckworth a Seligman (2005) se ve své studii na vzorku amerických adolescentů zaměřovali na vztah sebekázně a školního výkonu. Vysoká sebekázeň byla asociována s lepším GPA a výsledkem ve výkonovém testu, vyšší pravděpodobností přijetí na výběrovou školu, menším množstvím absencí, více času stráveným nad domácími úkoly, které též žáci s vysokou sebekázní začínali vypracovávat dříve, a méně času stráveným sledováním televize. Autoři též shledali, že sebekázeň byla silnějším prediktorem školního výkonu než IQ, a dokonce predikovala, kteří studenti si v průběhu školního roku vylepší známky, zatímco IQ nikoliv. Duckworth a Seligman (2006) pak shledali, že dívky mají vyšší úroveň sebekázně než chlapci, což alespoň částečně vysvětluje jejich vyšší GPA.

Jak zmiňují Duckworth, Tsukayama a May (2010) korelace a predikce však neznamená nutně kauzalitu. Sami se proto pokusili pomocí čtyřleté longitudinální studie ověřit kauzální efekt sebekontroly na školní výkony. Jejich studie ukázala, že změny v sebekontrolě v průběhu času predikovaly následné změny v GPA, avšak změny v GPA nepredikovaly následné změny v sebekontrolě.

Converse a kol. (2012) se ve své studii zabývali vztahem mezi sebekontrolou a úspěchem v pracovní sféře. Úspěch v pracovní sféře může být buďto vnější (*extrinsic*; jedná se o pozorovatelný úspěch jako je výše platu či prestiž povolání) či vnitřní (*intrinsic*; jedná se v podstatě o subjektivní reakci jedince na jeho kariéru, spokojenost s jeho pracovním životem). Výsledky autorů naznačují, že sebekontrola je prediktorem vnějšího úspěchu skrze dosažené vzdělání (*educational attainment*). Výsledky pro vnitřní úspěch jsou smíšené, avšak naznačují existenci vztahu mezi sebekontrolou a spokojeností s vlastní kariérou skrze příležitosti k úspěchu (*opportunity for achievement*). Converse, Piccone a Tocci (2014) pak podávají komplexní obraz na úlohu sebekontroly v pracovní sféře. Sebekontrola měřená v dětství souvisela jak s pozitivními projevy chování (např. děláním domácích úkolů), tak s negativními projevy chování (např. lhaní, kouření) v adolescenci. Tyto projevy chování pak souvisely s dosaženým vzděláním (osoby s pozitivními projevy chování spíše dosáhly vyššího vzdělání a naopak). Dosažené vzdělání bylo prediktorem úrovně komplexnosti povolání, a jak vzdělání, tak komplexnost povolání ovlivňovaly výši příjmu. Úroveň komplexnosti povolání a výše příjmu pak predikovala spokojenost s prací.

Moffitt a kol. (2011) poskytují výsledky studie, v rámci které bylo více než 1000 osob narozených v jednom městě ve stejném roce sledováno od jejich narození až do věku 32 let. Výsledky studie naznačují, že nízká sebekontrola v dětství byla asociována s celou řadou negativních jevů v dospělosti v oblasti finančního zabezpečení, ať už šlo o horší plánování v oblasti financí či problémy s financemi obecně. Ukázalo se, že sebekontrola souvisí i s nezaměstnaností, když nízká úroveň sebekontroly v dětství predikovala nezaměstnanost v dospělosti (Daly et al., 2015).

3.2 Sebekontrola, zdraví a tělesná hmotnost

Tsukayama a kol. (2010) se zabývali vztahem mezi sebekontrolou a nadváhou v období adolescence. Východiskem autorů bylo, že v dnešním obezogením prostředí bude sebekontrola zejména v adolescenci, kdy se mladí lidé více osamostatňují od svých rodičů, hrát důležitou roli v oblasti tělesné váhy. Výsledky autorů ukazují, že děti, které měly ve věku 9 let vyšší sebekontrolu, měly menší pravděpodobnost, že budou v 15 letech obézní.

Will Crescioni a kol. (2011) se domnívají, že sebekontrola je důležitým faktorem v udržování zdravé stravy (odolávat pokušení jíst tučná jídla atp.) a pravidelného cvičení

(odolat pokušení vykonávat snazší, sedavé aktivity). Ukázalo se, že v rámci 12 týdenního hubnouceho programu jedinci s vysokou sebekontrolou ztratili větší proporcii tělesného tuku, spálili o něco více kalorií cvičením, zkonsumovali méně kalorií celkově a méně kalorií pocházejících z tuků. Junger a van Kampen (2010) našli pozitivní vztah mezi sebekontrolou a stravovacími návyky a fyzickou aktivitou. Jedinci s vyšší sebekontrolou měli též nižší BMI. Caleza a kol. (2016) učinili přehled literatury a shrnují, že zahrnuté studie jasně ukazují na vztah mezi neschopností oddálit gratifikaci a nadváhou a obezitou u dětí.

Tangney a kol. (2004) prokázali u univerzitních studentů vztah mezi sebekontrolou a problémy v oblasti stravování, kdy jedinci s vyšší sebekontrolou udávali méně symptomů poruch příjmu potravy (*eating disorders*) a kognitivních vzorců, které se k nim váží. Autoři též našli negativní vztah mezi sebekontrolou a problémy s alkoholem. Moffitt a kol. (2011) ve své longitudinální studii ukazují, že sebekontrola v dětství predikuje zdravotní problémy v dospělosti a děti s nižší sebekontrolou byly též více náchylné k závislostnímu chování v dospělosti (na tabáku, alkoholu aj.).

3.3 Sebekontrola, well-being a adjustace

Několik autorů si položilo otázku o vztahu mezi sebekontrolou a well-being. Např. Hofmann a kol. (2014) ve své studii zmiňují několik možných scénářů tohoto vztahu. Například, časté sebezapření může jedince připravit o mnoho okamžitých potěšení, ale zároveň může podpořit dosažení důležitých cílů. Trochu karikaturní vyobrazení takového člověka s vysokou sebekontrolou může být, že žije pochmurný, neradostný život charakteristický svědomitou sebekázní – ale je schopen pociťovat uspokojení z morální čestnosti a kulturně ceněných úspěchů. Výsledky autorů jsou však v rozporu s tímto vyobrazením: výsledky autorů naznačují pozitivní vztah mezi sebekontrolou a well-beingem.

Cheung a kol. (2014) se pak snažili identifikovat vztah mezi sebekontrolou a štěstím a též jakou roli v tomto vztahu hraje jejich regulační zaměření (*regulatory focus*): tzv. *promotion orientation* (ProO; zaměřená na růst, postup a úspěch) a *prevention orientation* (PreO; zaměřená na ostražitost, zodpovědnost a povinnosti). Toto zaměření hraje důležitou roli v tom, jak lidé prožívají a řeší motivační konflikty. Tak například osoba s cílem zhubnout si může tento cíl považovat v duchu ProO za ideál či aspiraci, nebo v duchu PreO jako povinnost či závazek. Výsledky studie ukázaly, že lidé s vysokou sebekontrolou jsou

šťastnější nejspíše proto, že jsou více zaměřeni v duchu ProO a méně zaměřeni v duchu PreO. Hlubší analýzu procesů, kterými sebekontrola ovlivňuje well-being, pak může čtenář nalézt v de Ridder a Gillebaart (2017).

Pokud jde o oblast psychologické adjustace (*psychological adjustment*), Tangney a kol. (2004) našli stabilní negativní vztah mezi sebekontrolou a mnohými negativními projevy, jako je somatizace, obsesivně kompulzivní vzorce, deprese, úzkost, hostilita, vztek aj. Autoři navíc na svých datech neprokázali žádné negativní aspekty spojené s příliš vysokou sebekontrolou (sebekontrola se tedy zdá být prospěšná „lineárně“).

3.4 Sebekontrola a sociální vztahy

Jak zmiňuje Tangney a kol. (2004), vysoká míra sebekontroly by měla pozitivně ovlivňovat sociální vazby člověka. Takový člověk by měl být lepším, více žádoucím partnerem, ale sebekontrola též může zabránit člověku říct druhým bez rozmyslu ošklivé věci, nebo třeba tím, že člověku pomůže překonat pokušení začít si milostný vztah s jinými partnery. Naopak, nízká sebekontrola by mohla vést k výbuchům vzteku, a dokonce k agresivnímu chování. Výsledky Tangney a kol. (2004) pak skutečně ukazují, že sebekontrola pozitivně souvisí se schopností zvažovat perspektivu druhých lidí (*perspective taking*). Výsledky též naznačily negativní vztah mezi sebekontrolou a vztekem (*anger*). Navíc, lidé s vysokou sebekontrolou mají menší tendenci svůj vztek „ventilovat“ agresí (fyzickou, verbální aj.).

Finkel a Campbell (2001) se zaměřovali na milostné páry a tzv. akomodaci, což je jakási ochota reagovat na destruktivní chování partnera tím, že potlačím tendenci se sám chovat destruktivně a raději se pokusím o konstruktivní reakci. Takovým chováním se dá zastavit určitý začarovaný kruh, kdy se stupňovaná destruktivita z obou stran promění v otevřený konflikt mezi partnery. Akomodace se ukazuje jako klíčový faktor pro dobré fungování vztahů. Autoři pak v sérii studií opakovaně našli pozitivní vztah mezi sebekontrolou a akomodací – tedy nízká sebekontrola snižuje pravděpodobnost, že se osoba zachová v duchu akomodace.

Vohs, Finkenauer a Baumeister (2011) se pak zaměřili na optimální úroveň sebekázně u párů v různém typu vztahu (přátelé, partneři, manželé). V literatuře se objevují tři různé teorie o optimální kombinaci charakteristik partnerů: (a) teorie podobnosti – optimální je mít

podobnou úroveň dané charakteristiky, tedy, čím menší rozdíl, tím uspokojivější vztah; (b) teorie komplementarity – páry nejvíce benefitují z rozdílnosti; (c) součtová teorie – vychází z toho, že některé charakteristiky jsou pro vztahy adaptivní a jiné maladaptivní, tedy, čím více určité adaptivní charakteristiky partneri v součtu mají, tím lépe. U všech třech typů vztahů se ukázalo, že celkový součet sebekontroly obou osob ovlivňoval kvalitu vztahů pozitivním způsobem (čím více sebekontroly obě osoby měly, tím měly i lepší vztah). Autoři tak na svých datech poskytují podporu součtové teorii.

3.5 Sebekontrola a deviantní chování

Lovaš (2011a) dává výrazně do souvislosti sebekontrolu a agresivitu. Agrese – záměrné ubližování – je v naší kultuře hodnocena negativně a je zakazována a sankcionována. Od jednotlivce se poté očekává, že se agresivně chovat nebude (ani v situacích, které agresivní chování stimulují). Sebekontrola chápaná jako schopnost jednotlivce potlačit chování, které je v rozporu se situačními požadavky nebo nadřazenými cíli, je pak pro regulaci agresivního chování vysoce relevantní.

Jak zmiňují Tangney a kol. (2004), stále více literatury potvrzuje, že nízká sebekontrola vede k agresi a antisociálnímu chování. Jednou z klíčových teorií v této oblasti je obecná teorie zločinu publikovaná autory Gottfredson a Hirschi v roce 1990 (více o teorii je možno nalézt v kapitole 5.1.3). Meta-analýza 21 studií zabývajících se vztahem nízké sebekontroly a kriminálního (a analogických projevů) chování od Pratt a Cullen (2000) ukazuje na silnou provázanost sebekontroly a zločinu. Benda (2005) ve své studii delikventního chování mezi americkými studenty též zdokumentoval vztah mezi nízkou sebekontrolou a různými delikventními projevy. De Kemp a kol. (2009) pak ve své longitudinální studii na vzorku nizozemských adolescentů též dokládají, že vyšší úroveň sebekontroly je asociována s menší mírou antisociálního chování. I longitudinální studie Moffitt a kol. (2011) ukazuje, že děti s nízkou úrovní sebekontroly byly v dospělosti s větší pravděpodobností zatčeny za porušení zákona. Jednou z posledních meta-analýz na toto téma je ta od Vazsonyi, Mikuška a Kelley (2017), kde analýza 99 studií publikovaných mezi roky 2000 a 2010 opět potvrdila, že nízká sebekontrola predikuje širokou škálu kriminálního a deviantního chování.

Sebekontrola se však dotýká i dnes velmi aktuálních otázek užívání moderních informačních a komunikačních technologií (ICT). Reyns, Henson a Fisher (2014) zkoumali vztah

sebekontroly a tzv. sextingu (tj. sdílení nahých nebo téměř nahých fotografií sebe sama skrze ICT) na vzorku univerzitních studentů. Jejich výsledky ukázaly, že jedinci s nižší sebekontrolou spíše provozují sexting než jedinci s vyšší sebekontrolou. Kim a kol. (2008) pak ukázali, že jedinci s vyšší sebekontrolou jsou méně náchylní k závislosti na hraní počítačových her.

Problematika antisociálního chování se blízce dotýká i tematiky školní kázně a rizikového chování. Chui a Chan (2013) na vzorku čínských studentů dokumentují vztah mezi nízkou sebekontrolou a šikanováním druhých. I Unnever a Cornell (2003) našli vztah mezi šikanováním druhých a nízkou sebekontrolou. Pokud jde o vztah sebekontroly a školního podvádění, Cochran a kol. (1998) ve své studii na vzorku amerických univerzitních studentů ukazuje, že studenti s vyšší mírou sebekontroly při studiu podvádějí méně.

Jak též poukazují Turanovic, Reisig a Pratt (2015), nízká sebekontrola není jen prediktorem delikventního chování, ale je též klíčovým faktorem ovlivňujícím viktimizaci jedince. Jejich východisko spočívá v tom, že lidé s nízkou sebekontrolou jsou přitahováni příjemnými a vzrušujícími zkušenostmi (braní drog, krádeže, ničení věcí), což je může přivést do nebezpečných míst a do blízkosti nebezpečných lidí. Tito lidé též mají menší tendenci přijímat preventivní opatření, aby se nestali obětí zločinu. Výsledky dosavadních studií podporují myšlenku, že nízká sebekontrola je prediktor viktimizace (Pratt et al., 2014).

4 Kritika sebekontroly a možná negativa

Ačkoliv bývá sebekontrola (resp. sebekázeň) často vychvalována a oslavována jako univerzálně hodnotná charakteristika, dají se v literatuře objevit i kritické hlasy, které poukazují na některá možná rizika či negativa s ní spojená. Tato pojednání mohou mít podobu začínající krátkými zmínkami o tom, že sebekontrola a s ní spojené rozhodnutí oddálit či vzdát se gratifikace nemusí být vždy pouze dobré a prospěšné (Strayhorn, 2002a, 2002b) až po frontální útok na koncept sebekontroly jako takové (Kohn, 2008). V této kapitole si některé tyto kritické perspektivy krátce přiblížíme.

Tak například Strayhorn (2002a) zmiňuje, že ačkoliv je s nedostatkem sebekontroly spojeno mnoho problémů, ne každé rozhodnutí oddálit či vzdát se gratifikace je dobré. Škodlivost, neradostná puritánská sexualita, workoholismus, přehnané cvičení, či anorexie mohou být příklady chování reprezentující přehnané vyhýbání se určitým druhům potěšení. I při rozvoji sebekontroly pak Strayhorn (2002b) varuje před přehnaným asketismem.

Je nutné si uvědomit, že sebekontrola s sebou nutně přináší oběti – potlačení některých impulzů a tužeb, a tedy vzdání se uspokojení s nimi spojenými (Baumeister & Alquist, 2009). Lidé uplatňující sebekontrolu nejedí a nepijí to, na co mají chuť, nekupují si věci, po kterých touží, nemají sex s osobami, které je přitahují, či nestřílí lidi, kterými opovrhují. Tímto vším se vzdávali uspokojení svých tužeb. Jak zmiňují Baumeister a Alquist (2009), sebekontrola s sebou může přinášet i určitou cenu v oblasti emocionální a interpersonální. Ta se může projevat jednou sníženou emoční citlivostí a nižší spontaneitou, extravertí a otevřeností vůči zkušenostem.

Kivetz a Keinan (2006) se pak zaměřili na vztah sebekontroly a litování vlastních rozhodnutí. Autoři vychází z toho, že ačkoliv podlehnutí pokušení může mít zajisté své negativní dopady, stejně tak může mít dlouhodobé negativní dopady i přehnaná sebekontrola a přehnaný důraz na budoucnost (*farsightedness*), tzv. hyperopie. Autoři přicházejí se stanoviskem, že „správné“ volby (například pracovat namísto toho si užívat) s přibývajícím časem evokují narůstající lítost. Tento pocit je podle nich dán ubývajícím vinou z požitku a zvyšujícím se pocitem promarněné příležitosti (*missing out*) užít si života.

V jedné ze svých studií autoři rozdělili participanty do jedné ze 4 experimentálních podmínek v závislosti na časové perspektivě (blízká nebo daleká minulost) a sebekontroly (práce nebo potěšení). Participanti si měli vybavit situaci, která se jim stala buďto minulý týden nebo před 5 lety (blízká vs. daleká minulost) a ve které si museli vybrat mezi prací a potěšením (participanti si měli vybavit situaci, ve které si nakonec zvolili práci nebo potěšení v závislosti na designu experimentu). Všichni participanti měli za úkol písemně popsat obě alternativy (práce vs. potěšení) a své rozhodnutí. Participanti pak měli ohodnotit na škále, jak moc litovali svého rozhodnutí. Participanti, kteří si zvolili práci, měli dále na škále ohodnotit, nakolik v nich jejich volba vyvolává pocit promarněné příležitosti. Participanti, kteří si zvolili potěšení, naopak hodnotili, nakolik v nich jejich volba vyvolává pocit viny.

Výsledky skutečně ukázaly, že participanti, kteří si vybrali práci místo potěšení, pociťovali větší lítost, když hodnotili událost v daleké minulosti než událost v blízké minulosti. Pro participanty, kteří si vybrali potěšení místo práce, byl tento vztah opačný (lítost byla nižší u hodnocení daleké minulosti oproti blízké minulosti). Pokud jde o pocity viny a promarněné příležitosti, participanti, kteří si vybrali potěšení, pociťovali nižší vinu u požitku v daleké minulosti oproti blízké minulosti. Naopak, participanti, kteří si vybrali práci, pociťovali silnější pocity promarněné příležitosti u situace v daleké minulosti oproti blízké minulosti.

Důležitým aspektem, který si musíme při pohledu na sebekontrolu uvědomit, též je, že sebekontrola je hodnotově neutrální. Jak zmiňují Baumeister a Alquist (2009), sebekontrola je pouze nástroj, který může být použit jak k dobrým věcem, tak ale i ke věcem špatným. Individuální cíle většiny lidí jsou v souladu s obecnými společenskými normami. Sebekontrola je tak nejčastěji užívána pro dosažení pozitivních věcí jak pro jednotlivce, tak pro společnost. Výsledky sebekontroly však mohou být i destruktivní či antisociální. Kriminálník s výbornou sebekontrolou bude ve své činnosti efektivnější a její negativní dopady budou výraznější. Obdobně je tomu například i s inteligencí – inteligentní zloduch napáchá více škol než zloduch nekompetentní. Společnost tak v určitém smyslu může pociťovat sebekontrolu i negativním způsobem skrze jedince, kteří ji užívají k antisociálním cílům.

Již výše zmiňovaný Alfie Kohn pak v roce 2008 publikoval svůj článek s názvem *Why Self-Discipline is Overrated: The (Troubling) Theory and Practice of Control Within*. Již podle názvu článku je patrné, že se jedná o velmi kritický pohled na sebekontrolu a současné

výzkumné snahy v této oblasti. Autor své argumenty podtrhující problematičnost konceptu sebekázně¹³ rozděluje do tří oblastí: psychologické, filozofické a politické. Nyní si některé autorovy argumenty z psychologické a politické oblasti¹⁴ představíme blíže.

V psychologické oblasti Kohn zmiňuje zejména možné negativní dopady přílišné sebekontroly a varuje před jejím nekritickým prosazováním. Ačkoliv je tak zřejmé, že například učitelům budou více vadit projevy nedostatečné sebekontroly u žáků, neměli bychom zapomínat, že sebekontrola nemusí být vždy dobrá. Důsledky impulzivity či nedostatku sebekontroly nemusí být vždy negativní – mohou být základem spontaneity, flexibility, vyjádření mezilidské náklonosti či otevřenosti vůči zkušenostem. Přehnaná sebekontrola naopak může jít ruku v ruce s menší spontaneitou, chabým emocionálním životem, a dokonce i závažnějšími psychologickými problémy.

Kohn uvádí příklad studentky, která vždy začne vypracovávat domácí úkol ihned poté, co je zadán. Co však může vypadat jako obdivuhodný projev sebekázně, může být ve skutečnosti dáno silným neklidem v důsledku nedokončeného úkolu. Tato studentka chce, či spíše musí daný úkol dostat z cesty, aby se zbavila úzkosti. Sebekázeň podle něj též může být znakem určité zranitelnosti – strachu, že bude člověk přemožen externími silami či vlastními tužbami, které tak musí být neustále potlačovány. Takový člověk se bojí toho, že by ztratil kontrolu. Autor tak volá po určité umírněnosti, a nikoliv honbě za co nejvyšší sebekontrolou za každých podmínek. Podle autora je důležitá schopnost zvolit si, zdali a kdy vytrvat, kontrolovat se, či poslouchat pravidla, spíše než tendence dělat tyto věci za každé situace.

V oblasti politické pak Kohn upozorňuje na to, že zaměření se na jednotlivce a jeho nedostatek sebekontroly jako zdroj problémů odvrací pozornost od problémů systémových. Jinými slovy, čím více lidí kritizujeme za nedostatek sebekázně a snažíme se jim pomoci

¹³ Autor udává, že sebekázeň může být definována jako nasměrování vlastní síly vůle (*willpower*) za účelem dosažení věcí, které jsou obecně považovány za žádoucí, a sebekontrola jako užití té samé síly vůle k tomu zabránit si dělat věci, které jsou obecně vnímány jako nežádoucí nebo k oddálení gratifikace. V praxi obě fungují jako dva aspekty seberegulace, tudíž je autor používá záměnně. Pro více o problematice vymezení a terminologie v oblasti sebekontroly viz kapitolu 1.

¹⁴ Čtenáře, který by se rád detailněji seznámil s dalšími aspekty problematiky sebekázně dle Kohna, odkazujeme přímo na originální článek. Vzhledem k rozsáhlosti autorova pojednání zde vybíráme pouze některé argumenty.

tuto schopnost rozvinout, tím méně budeme zpochybňovat struktury (politické, ekonomické či vzdělávací), které jejich chování utvářejí. Pokud je například spotřebitel až po uši v dlužích, označení tohoto problému jako nedostatek sebekontroly odvrací pozornost od koordinovaných snah úvěrového průmyslu, který se nás už od dětství snaží přimět k půjčování peněz.

Obdobnou situaci Kohn vidí i ve školních třídách. Pokud otázka zní: *Jaký je nejlepší způsob, jak děti naučit sebekázní, aby dělaly svoji práci?*, pak již nezní otázky: *Stojí tyto úkoly skutečně za vypracování? Podporují myšlení a radost z poznávání, nebo jsou založeny jen na memorizaci faktů a mechanickém procvičování?* Jinými slovy, pokud se zaměříme na nedostatek sebekontroly jako hlavní problém, pak soustředíme naše úsilí na přinucení dětí k tomu se podřídí současnému „status quo“.

Ačkoliv je tak Kohn k sebekázní velmi kritický, Duckworth (2009) ve svém článku *Self-Discipline Is Empowering*, který na Kohnův článek přímo reaguje, naopak poskytuje oporu konceptu sebekázně a na rozdíl od Kohna vyjadřuje názor, že rozvoji sebekázně u dětí by mělo být věnováno více úsilí. Podle ní učit sebekázní znamená učit děti, jak dosáhnout svých cílů.

5 Problematika měření sebekontroly (v kontextu nekognitivních dovedností)

V této kapitole se budeme hlouběji zabývat způsoby měření sebekontroly a některými problémy, které se v současné době v této oblasti objevují a jsou zmiňovány v literatuře. Abychom však o této problematice pojednali odpovídajícím způsobem, je třeba měření sebekontroly zasadit do širšího kontextu měření nekognitivních dovedností (mezi které se sebekontrola řadí). Již dříve v této práci jsme vymezili nekognitivní dovednosti, jejichž důležitou součástí je právě sebekontrola, a pokusili jsme se též zdůraznit důležitost nekognitivních dovedností v současném vzdělávání.

Nyní tedy nejprve čtenáři představíme základní přehled (vzhledem k obsáhlosti problematiky bez nároku na úplnost) různých způsobů měření sebekontroly společně s popisem některých konkrétních měřících nástrojů. Tyto nástroje se dají obecně rozdělit do 4 kategorií: úkoly zaměřené na exekutivní funkce, úkoly založené na oddálení gratifikace, sebehodnotící dotazníky a hodnotící dotazníky pro druhé osoby. Následně se pokusíme v širším kontextu měření nekognitivních dovedností (s vysokou relevancí právě pro výzkum sebekontroly) krátce diskutovat silné a slabé stránky některých způsobů jejich měření, a to zejména v kontextu jejich užití pro rozsáhlý sběr dat.

Za nejvhodnější (a zároveň nejrozšířenější) nástroj pro měření nekognitivních dovedností (a konkrétně sebekontroly) v rozsáhlých výzkumných šetřeních považujeme dotazník. Dotazníků s položkami vybavenými hodnotícími škálami zabývajících se sebekontrolou je celá řada a jsou hojně využívány. V literatuře se však objevuje zásadní problém s užíváním dotazníků vybavených hodnotícími škálami, a to rozdíly v jejich užívání napříč různými respondenty. Tyto rozdíly mohou vést k neporovnatelnosti odpovědí respondentů na tyto položky, a tedy i k nepřesným výsledkům. Podrobněji tuto problematiku představujeme a rekapitulujeme výsledky některých studií, které přinesly paradoxní výsledky atributovatelné právě nesrovnalosti výpovědí respondentů. Zmiňujeme některé metodologické přístupy, které byly navrženy k řešení této problematiky, a výraznou pozornost posléze věnujeme metodě ukotvujících vinět.

5.1 Způsoby měření sebekontroly

Jak jsme již zmiňovali výše, v oblasti sebekontroly vládne nejen pluralita co do pojmů, které jsou v odborné literatuře užívány, ale též co do způsobů, jak je sebekontrola měřena. Duckworth a Kern (2011) hezky ilustrují, že způsoby měření sebekontroly se mohou pohybovat na velice široké škále: zdržení se zmáčknutí tlačítka, když se na monitoru počítače objeví jiný než cílový stimul; párování dvou geometrických vzorů z nabídky velmi podobných vzorů; výběr mezi jedním dolarem dnes nebo dvěma dolary za týden; zdržení se toho okamžitě sníst marshmallow, abych obdržel dvě marshmallow později; či odpověď na dotazníkové otázky jako „Toužíte často po vzrušení?“ nebo „Rozhoduji se rychle.“.

Duckworth a Kern (2011) usuzují, že rozdílné operacionalizace sebekontroly mají společné to, že chápou sebekontrolu jako vědomé sebeřízení v zájmu osobně ceněných cílů a standardů. Úkoly a dotazníkové položky, které se snaží měřit sebekontrolu, tak člověka explicitně či implicitně staví před dvě vzájemně se vylučující možnosti (jinými slovy, pokud sním dort v lednici teď, nemohu si ho zároveň schovat na později). Jedna z těchto možností je pak člověkem považována za nadřazenou v tom smyslu, že je v souladu s jeho dlouhodobými cíli a standardy (např. schovat si dort, abych ho mohl snít po večeři, mě učiní z dlouhodobého hlediska šťastnějším), avšak druhá možnost je více uspokojivá z krátkodobého hlediska (tedy sníst dort okamžitě). Lidé se sebekontrolou v tomto případě inklinují k výběru nadřazené možnosti, zatímco impulzivní osoby inklinují k výběru možnosti, která přináší okamžité uspokojení.

Způsoby měření sebekontroly pak Duckworth a Kern (2011) dělí do 4 hlavních skupin: úkoly zaměřené na exekutivní funkce (*executive function tasks*), úkoly založené na oddálení gratifikace (*delay of gratifications tasks*), sebehodnotící dotazníky (*self-report questionnaires*) a hodnotící dotazníky pro druhé osoby (*informant-report questionnaires*). V následující části textu o těchto skupinách pojednáme.

5.1.1 Úkoly zaměřené na exekutivní funkce

Jak uvádí Suchy (2009), přesná povaha procesů, které spadají pod shrnující pojem exekutivní funkce (dále jen EF), stále není dobře známa. Následkem toho též neexistuje žádná jednotně přijímaná definice. Sám Suchy (2009) EF definuje jako mnohorozměrný neuropsychologický konstrukt skládající se ze skupiny vyšších neurokognitivních procesů,

kteře umožňují vyšším organismům činit rozhodnutí a projevovat účelné, cílevědomé a na budoucnost orientované chování¹⁵.

Obereignerů (2017) chápe termín exekutivní funkce jako zkratkovitý popis celého komplexu vyšších psychických funkcí jako je plánování, schopnost řešení problémů, vytváření hypotéz, kognitivní flexibilitu, rozhodování, regulaci, úsudek, schopnost využít zpětnou vazbu a sebepercepci. Lezak, Howieson a Loring (2004, cit. podle Obereignerů, 2017) pak definují exekutivní funkce jako schopnost člověka účinně regulovat a ovládat vlastní chování. EF podle nich zahrnují ty pochody, které vedou k realizaci cíleného chování a tvoří jednu ze tří složek (kromě kognice a emocionalita), které chování ovlivňují.

Duckworth a Kern (2011) pak rozlišují 12 podtypů úkolů zaměřených na exekutivní funkce, z nichž dva si zde v krátkosti představíme více (pro kompletní přehled viz Duckworth & Kern, 2011).

(1) *Go/No-go Task*

Základní principem těchto úkolů je, že si subjekt vytvoří prepotentní motorickou reakci (např. stisknutí klávesy) na často se objevující cílové stimuly a posléze musí tuto reakci inhibovat, když se objeví (méně často se objevující) jiné stimuly (Duckworth & Kern, 2011). Jako příklad pak autoři udávají takzvaný *Continous Performace Task* (CPT). Ogundele, Ayyash a Banerjee (2011) zmiňují, že CTP byl původně vyvinut za účelem zjišťování výkonu u osob obsluhujících radary (*radar operator*) a až později začal být užíván jako neuropsychiatrický měřicí nástroj. Tento úkol spočívá v tom, že je člověku po určitou dobu (až 30 minut) v rychlém sledu prezentována série vizuálních či auditivních podnětů, stimulů (například čísla, písmena, či geometrické obrazce). Testované osoby pak mají za úkol reagovat na „cílový“ podnět tím, že stisknou tlačítko, ale zároveň se mají zdržet této reakce, když se objeví „necílové“ podněty. Ačkoliv se objevují různé verze tohoto testu, asi nejběžnější je tzv. X CPT, kdy se stává písmeno X cílovým podnětem a ostatní podněty jsou necílové. Složitější variantou tohoto testu je tzv. AX CPT, kdy zůstává cílovým podnětem

¹⁵ V originále: „Executive functioning is a multifaceted neuropsychological construct consisting of a set of higher-order neurocognitive processes that allow higher organisms to make choices and to engage in purposeful, goal-directed, and future-oriented behavior.“ (Suchy, 2009, s. 106)

písmeno X, ale osoby mají reagovat stisknutím tlačítka pouze tehdy, když tomuto písmenu předcházelo písmeno A. Další variantou je CPT „identických dvojic“, kdy má jedinec reagovat ve chvíli, kdy se ihned za sebou objeví identické podněty, např. XX či AA.

(2) *Stroop Task*

J. R. Stroop v roce 1935 publikoval studii (Stroop, 1935), ve které nechal zkoumané osoby číst (mimo jiné) názvy barev vytištěné v odlišné barvě. Slovo „zelená“ tak mohlo být vytištěno modře či červeně. Testovaná osoba je tak vystavena dvojí stimulaci: slova i barvy jsou prezentovány současně. Ukázalo se, že čas, který osoby potřebují k přečtení slov (názvů barev) vyobrazených v jiné barvě, než kterou dané slovo označuje, se oproti názvům barev vytištěných černě zvýšil o 2,3 vteřiny (5,6 %) na 100 slov. Když však dostali účastníci za úkol pojmenovávat barvy, kterými byla daná slova (názvy odlišných barev) vytištěna, a tento čas byl porovnán s pojmenováváním barev, které byly reprezentovány barevnými čtverci, rozdíl byl markantní. Účastníci pojmenovávali barvy, kterými byly vytištěny názvy jiných barev, o 47 vteřin (74,3 %) na 100 slov déle, než když pojmenovávali barvy čtverců.

Hovoříme zde o tzv. Stroopově efektu, který se projevuje právě obtížemi, které nastávají, když se člověk znalý čtení snaží pojmenovat barvy, jimiž jsou napsána slova označující jinou barvu, než kterou jsou napsána (Hartl & Hartlová, 2010). Od roku 1935 bylo podle MacLeod (1991b) publikováno více než 700 studií tohoto efektu a Stroopův test bývá někdy označován za zlatý standard ve výzkumu pozornosti¹⁶ (MacLeod, 1992). Kromě klasické verze Stroopova testu (nazýván též *Stroop Color-Word Test* nebo *Serial Color-Word Test*), která odpovídá proceduře užitá ve druhém experimentu ve Stroopově původní studii z roku 1935 (lidé mají pojmenovávat barvy, kterými jsou vyobrazeny nekompatibilní názvy barev a barvy např. čtverců), se objevují i některé další variace této techniky (pro více informací viz MacLeod, 1991a).

Duckworth a Kern (2011) uvádějí příklady několika studií sebekontroly, kde byly využity úkoly zaměřené na exekutivní funkce. Jednou z nich je i studie autorů Eigsti a kol. (2006), kteří zkoumali vztah mezi výkonem dětí (15 dívek a 19 chlapců) ve věku přibližně 4 let na úkolu založeném na oddálení gratifikace (pro více o těchto úkolech viz kapitolu 5.1.2) a

¹⁶ MacLeod (1992) nazval svůj příspěvek: The Stroop Task: The „Gold Standard“ of Attentional Measures.

jejich výkonem o přibližně 14 let později na Go/No-go Task. Ukázalo se, že děti, které věnovaly v průběhu úkolu založeném na oddálení gratifikace méně času pozornost odměně nebo zvonku, byly o 14 let později rychlejší v Go/No-go Task bez toho, aby činily více chyb. V jiné studii (White et al., 1994) zaměřené na vztah mezi impulzivitou a delikvencí u více než 400 adolescentů (chlapců) autoři použili celkem 11 různých způsobů měření impulzivity, mezi kterými byl i Stroop Task.

5.1.2 Úkoly založené na oddálení gratifikace

V 60. letech vyvinul Walter Mischel¹⁷ společně se svými spolupracovníky jednoduchý laboratorní experiment zaměřený na schopnost dětí oddálit gratifikaci (uspokojení), který postupem času vešel ve známost jako „marshmallow test“ (Mischel et al., 2011). Duckworth a Yeager (2015) tento test popisují následovně: na začátku experimentu je dítěti předložena nabídka několika druhů sladkostí a dítě je dotázáno, které má nejraději. Některé z nich si zvolí marshmallow, ale jiné si vyberou čokoládu či preclíky. Poté, co dítě zvolí svoji oblíbenou sladkost, jsou ostatní sladkosti dány stranou a výzkumník vytvoří z preferované pochutiny dvě „hromádky“, z nichž jedna je menší (např. 1 marshmallow) a druhá je větší (např. 2 marshmallow). Výzkumník posléze položí dítěti otázku, zdali chce získat menší hromádku ihned, nebo zdali si chce počkat na větší hromádku, kterou ale obdrží, až se výzkumník vrátí (výzkumník „musí“ vyřídít něco nesouvisejícího na chodbě). Otázkou pak není ani tak to, zdali si dítě vybere menší či větší hromádku, ale jak dlouho je ochotné čekat na větší odměnu. Autoři o marshmallow testu hovoří jako o testu s největším dopadem (*most influential*) v literatuře zabývající se sebekontrolou. Využijeme tedy tuto část práce také k tomu, abychom alespoň částečně představili práci W. Mischela a některá klíčová zjištění, ke kterým v průběhu své odborné práce zaměřené na oddálení gratifikace došel.

Duckworth a Kern (2011) celkem rozlišují 4 typy úkolů, se kterými je možné se v literatuře setkat a které pracují na základě oddálení gratifikace:

¹⁷ Walter Mischel, v současné době působící na Kolumbijské Univerzitě v New Yorku (<https://psychology.columbia.edu/content/walter-mischel>), je jedním z prominentních autorů, jehož odborná činnost bude stěžejní pro tuto část práce.

(1) *Úkol s hypotetickou volbou oddálení gratifikace (hypothetical choice delay task)*

U těchto úkolů participant činí hypotetické volby, z nichž každá zahrnuje menší, ale časově bližší odměnu, nebo větší, ale časově více vzdálenou odměnu (Duckworth & Kern, 2011). Participantů však většinou neočekávají, že by většinu těchto odměn skutečně dostali. Můžeme se tak například participanta zeptat, zdali by raději obdržel deset dolarů hned, nebo třicet dolarů za jeden měsíc¹⁸. Podobný typ dotazníků se v současné době používá k výpočtu tzv. *discount rate* (též *delay-discount rate*, dále DR).

Pojem *delay-discounting* označuje redukci současné hodnoty budoucí odměny s tím, jak se zvyšuje prodleva této odměny (Kirby et al., 1999). DR pak podle Kirby a kol. (1999) označuje míru¹⁹ redukce současné hodnoty se zvyšující se prodlevou. Jinými slovy, čím větší je DR, tím menší hodnotu mají pro člověka budoucí odměny při současném rozhodování (Kirby, Winston, & Santiesteban, 2005).

Tak například v Kirby a kol. (1999) byli participantů požádáni, aby si vybrali menší odměnu dříve, či větší odměnu později v celkem 27 hypotetických scénářích. Příkladem takového scénáře je: „Preferovali byste 54 dolarů dnes, nebo 55 dolarů za 117 dní?“. Aby výzkumníci zvýšili přesnost odpovídání, všichni participantů měli možnost jedna ku šesti, že získají odměnu, kterou si zvolili v jednom z 27 scénářů. Participantů po vyplnění dotazníku házeli kostkou, a když jim padla šestka, mohli si vylosovat lísteček s číslem určitého scénáře z papírového sáčku. Pokud si tedy například participant vylosoval lísteček s číslem 9, výzkumníci se podívali, jakou odpověď u tohoto scénáře participant vyplnil. Pokud si zvolil menší odměnu (např. 78 dolarů dnes), byly mu peníze ihned vyplaceny. Pokud si však zvolil větší odměnu (např. 80 dolarů za 162 dní), výzkumníci by participanta kontaktovali po uplynutí této doby, aby mu mohla být odměna vyplacena. Autoři se ve své studii snažili identifikovat rozdíly v impulzivité mezi osobami závislými na heroinu a kontrolní skupinou. Výsledky ukázaly, že osoby závislé na heroinu měly přibližně dvakrát větší DR než osoby

¹⁸ Taková položka se objevuje v raných pracích W. Mischela, společně s jednou další položkou zahrnující hypotetickou volbu (např. Mischel, 1961a, 1961b). Přesné znění položek je: (a) Raději bych dostal deset dolarů teď než muset čekat celý měsíc, abych dostal 30 dolarů; (b) Raději bych si počkal, abych dostal mnohem větší dárek, než dostat menší dárek nyní.

¹⁹ Autoři užívají pojem *steepness*, neboli určitou prudkost či příkrost.

v kontrolní skupině²⁰ a hodnoty DR korelovaly s výsledky sebehodnoticích dotazníků impulzivity.

Jiná studie (Kirby et al., 2005) se zaměřovala na vztah DR a studijních výsledků studentů (reprezentovány GPA²¹). Východiskem je pro autory myšlenka, že velká část odměn asociovaných se vzděláváním je výrazně vzdálená v čase (např. pozitivní dopady získání dobrého GPA v rámci budoucí kariéry mohou být roky vzdálené). Nabízí se tedy myšlenka, že studenti, kteří jsou více orientováni na budoucnost, budou mít lepší výsledky než ti, kteří jsou na budoucnost orientováni méně. Studie na vzorku 247 studentů ukázala, že DR skutečně negativně koreluje s GPA. Duckworth a Seligman (2005) pak zahrnují úkol měřící DR (stejný či velmi obdobný jako v Kirby et al., 1999) do svého kompozitního ukazatele sebekázně ve výzkumu na adolescentech v průměrném věku mezi 13 a 14 lety.

(2) Úkol se skutečnou volbou oddálení gratifikace (real choice delay task)

V tomto typu úkolu je subjekt postaven před skutečnou volbu mezi okamžitou, ale menší odměnou, a budoucí, ale za to větší odměnou (Duckworth & Kern, 2011). Rozhodnutí se zde tak děje v jediném okamžiku a nemůže být později vráceno zpět. Příkladem využití tohoto principu může být studie Mischel (1958)²², kde byl tento typ úkolu použit následujícím způsobem: Experimentátor byl dětem představen jako Američan (výzkum probíhal v Trinidadu), který chce sbírat informace o místních dětech ve školách na ostrově. Aby mu s tím pomohly, byly děti (ve věku mezi 7 a 9 lety) požádány, aby vyplnily dotazník. Po vyplnění dotazníků chtěl experimentátor dětem poděkovat za jejich spolupráci. Ukázal tedy dětem dva druhy odměny (sladkostí) a sdělil jim, že každému z nich dát za odměnu sladkost. O větší, preferované, odměně však experimentátor sdělil, že jí nemá dost pro všechny. Žáci

²⁰ V konkrétní rovině tento výsledek znamená, že pro průměrnou osobu závislou na heroinu ze vzorku v této studii by částka 50 dolarů ztratila polovinu své hodnoty za 40 dní, zatímco pro průměrnou osobu v kontrolní skupině by ta samá částka ztratila polovinu své hodnoty za 77 dní (Kirby et al., 1999).

²¹ Zkratka GPA znamená *grade point average* a můžeme si jej volně představit jako náš studijní průměr akorát s tím rozdílem, že vyšší hodnota zde znamená lepší výsledky. Viz např. <https://www.edglossary.org/grade-point-average/>

²² Dle jeho profesního životopisu z roku 2013 publikovaného na stránkách Kolumbijské Univerzity v New Yorku se jedná o první Mischelovu publikaci zabývající se oddálením gratifikace vůbec (https://psychology.columbia.edu/sites/default/files/2016-11/wm_vita_1-7-13.pdf).

tedy dostali na vybranou, zdali chtějí menší odměnu hned, nebo zdali si chtějí počkat na větší odměnu do příští středy (o týden později). Výběr jedné odměny samozřejmě vylučoval získání té druhé, což bylo žákům zdůrazněno.

V jiné studii (Melikian, 1959) dostal každý žák tužku a papír a žákům bylo řečeno, že od nich chce experimentátor zakoupit obrázky, nezávisle na jejich kvalitě. Experimentátor dále žákům sdělil, že jim za kresbu zaplatí menší finanční obnos (10 filů) okamžitě, nebo pokud vydrží, dá jim za dva dny větší finanční obnos (20 filů). Žáci byli posléze požádáni, aby nakreslili postavu člověka. Po dokončení kresby se experimentátor zeptal každého dítěte na jeho volbu. Pokud si žák vybral okamžitou odměnu, dostal peníze, pokud si vybral oddálenou odměnu, dostal lísteček, který měl o dva dny později ukázat řediteli školy, který mu vyplatí odměnu. Jiný, aktuálnější, příklad využití tohoto typu úkolu je možno nalézt v Duckworth a Seligman (2005). Autoři použili tento úkol, který nazvali *Delay Choice Task* a spočíval v tom, že každému participantovi (žáci ve věku v průměru 13,8 let) byla dána obálka obsahující jeden dolar. Žák dostal volbu, zdali si chce obálku nechat, nebo ji výzkumníkům vrátí s tím, že za týden dostane dva dolary.

Jednou z raných studií využívajících tento typ úkolu je Mahrer (1956). Autor na vzorku amerických dětí dokumentuje vztah mezi mírou očekávání, že žák skutečně dostane odměnu, a výběrem mezi okamžitou a oddálenou odměnou. Žáci, kteří v předchozích dnech skutečně dostali odměnu, která jim byla slíbena, volili více oddálenou odměnu než žáci, kteří v předchozích dnech slíbenou odměnu nedostali. Výsledky výše zmiňované studie Melikian (1959) realizované na vzorku arabských uprchlíků v Jerichu (tehdejší Jordánsko) pak naznačily vztah mezi IQ žáků (věk 5 až 12 let) a jejich preferencí různých typů odměn, kdy inteligentnější žáci spíše volili oddálenou odměnu.

Tento typ úkolů byl použit také v několika z prvních studií Waltera Mischela, které realizoval v Karibské oblasti (Trinidad a Grenada; Mischel, 1958, 1961a, 1961b). V Mischel (1958) byla nalezena souvislost mezi volbou okamžité odměny a absencí otce v rodině žáka (věk 7 až 9 let). V jeho studii se též ukázalo, že starší žáci spíše volili oddálenou odměnu než ti mladší. Ve studii Mischel (1961b) se ukázalo, že žáci (věk 12 až 14 let) s delikventní minulostí si spíše vybírali okamžitou odměnu než běžní žáci. Autor se též zabýval vztahem mezi volbou určitého typu odměny a sociální odpovědností (*social responsibility*) měřenou

pomocí dotazníku. U běžných žáků Mischel našel statisticky významný rozdíl (žáci preferující pozdější odměnu měli vyšší skóre v sociální odpovědnosti), u delikventních žáků rozdíl signifikance nedosáhl, ačkoliv byl v predikovaném směru.

Studie Mischel (1961a) opakovaně dokumentuje vztah mezi absencí otce a tendencí vybírat si určitý typ odměny, kdy si žáci (věk 8 až 9 let), s nimiž otec doma nežije, spíše volí okamžité odměny než žáci, se kterými otec žije. Autor též dokumentuje kulturní rozdíly mezi žáky z Trinidadu a Grenady (žáci z Trinidadu oproti žákům z Grenady spíše volí okamžité odměny), které interpretuje ve světle rozdílných kulturních očekávání, která se promítají do preferencí určité odměny žáky. Práce Mischel a Metzner (1962), která již využila vzorek amerických žáků první až šesté třídy, a i několika žáků předškolního věku, poukázala na silný vztah mezi volbou oddálené odměny a věkem ($r = 0,67^{23}$) a o něco slabší, ale stále signifikantní vztah mezi volbou oddálené odměny a inteligencí ($r = 0,29$).

V některých studiích byli participanti požádáni, aby činili sérii voleb, avšak ne všechny předměty ve skutečnosti obdrželi. Tak například Mischel a Gilligan (1964) použili sérii 17 voleb mezi odměnami, kdy žákům skutečně ukazovali spárované odměny (např. menší sešit jako okamžitá odměna a větší sešit jako odložená odměna) a žáci věděli, že ze série voleb jednu skutečně dostanou. Tento způsob autoři vymezují vůči hypotetickým scénářům, které byly součástí původní 21 položkové baterie voleb a měly povahu dotazníkových položek, kdy bylo žákům zřejmé, že tyto odměny jsou mimo možnosti experimentátorů. Příkladem je: *Kdyby ti tvůj otec nabídl volbu mezi určitým obnosem peněz teď a dvakrát tak velkým obnosem peněz za tři měsíce, co by sis vzal?*

Povaha těchto úkolů nám tak může připomínat úkoly z první kategorie, kde respondenti činí volbu odměn, aniž by očekávali, že je dostanou. Duckworth a Kern (2011) bohužel námi citované studie nezmiňují, a tedy ani jednoznačně nezařazují do jedné či druhé kategorie. Sami tedy, vzhledem k tomu, že tyto studie chronologicky navazují na dřívější Mischelovy články užívající úkoly druhého typu (tedy jednorázovou volbu mezi dvěma odměnami, kdy

²³ Publikované údaje jsou výsledky bodově biseriálních korelací mezi volbou oddálené odměny a věkem a volbou oddálené odměny a IQ.

žáci vybranou odměnu skutečně dostanou; např. Mischel 1958, 1961a, 1961b) o nich pojednáváme zde.

Právě Mischel a Gilligan (1964) našli u chlapců šestých tříd signifikantní vztah mezi preferencí určitých odměn a schopností odolávat pokušení uchýlit se k deviantnímu chování. Zdokumentovali vztah mezi preferencí okamžitých odměn a množstvím podvádění při hře²⁴ ($r = 0,31$). U žáků, kteří se dopustili podvodu, pak výsledky ukázaly vztah mezi preferencí oddálených odměn a dobou, než se dítě dopustilo prvního podvodu ($r = 0,38$). I další studie využily podobný typ úkolu pro oddálení gratifikace jako Mischel a Gilligan. Studie Mischel a Staub (1965) se zaměřovala na to, jak lidé volí mezi různými odměnami nejen v závislosti na čase nutném k jejich obdržení, ale i na základě toho, když je získání odměny podmíněno úspěšným splněním nějakého úkolu. Ukázalo se například, že větší odměny byly vybírány častěji, pokud jejich získání vyžadovalo pouze čekání, než když vyžadovalo i úspěšné splnění úkolu. Též se ukázalo, že větší odměny byly vybírány méně často, pokud vyžadovaly jak úspěšné splnění úkolu, tak čekání, než když vyžadovaly pouze úspěšné splnění úkolu.

Autoři studie Bandura a Mischel (1965) se zaměřili na to, zdali mohou být preference dětí ohledně volby určitého typu odměn ovlivněny vystavením živému či symbolickému modelu. Výsledky studie skutečně potvrdily, že vystavení modelu výrazně ovlivnilo volby žáků ve směru modelovaného chování. Mischel a Grusec (1967) pak obrátili pozornost nejen k výběru okamžitých vs. oddálených odměn, ale též okamžitých vs. oddálených trestů²⁵. Autoři se též zaměřili na to, jak je volba ovlivněna nejen délkou uplynulé doby, ale i pravděpodobností, se kterou se oddálené důsledky dostaví. Autoři ukázali, že zatímco délka

²⁴ Žáci měli hrát hru, která měla ukázat, jak dobrými jsou střelci (principem hry bylo střílet na pohybující se cíl ve tvaru rakety paprskovou zbraní). Žáci měli k dispozici 10 střel a za každou střelu mohli obdržet 0 až 4 body v závislosti na její přesnosti. Nad cílem byla umístěna série žárovek, jejichž rozsvěcení mělo indikovat množství udělených bodů. Každý žák měl zaznamenávat, kolik bodů získal v dané ráně, na připravený záznamový arch. Pro žáky byly připraveny tři kategorie odznaků v závislosti na počtu obdržných bodů (20, 25 a 28 bodů byly hranice určené pro získání odznaku dané kategorie). Hra však byla výzkumníky zmanipulována tak, aby žák nikdy nemohl dosáhnout více než 17 bodů. Rozsah podvádění odpovídal množství bodů nad maximálně možných 17 a doba, než se žák dopustil prvního podvodu, odpovídala počtu střel, které žák absolvoval, než se dopustil prvního podvodného zápisu získaných bodů.

²⁵ Příkladem může být volba mezi tím naučit se perfektně nazpaměť 10 řádků básničky nyní, nebo 50 řádků o týden později.

oddálení větší odměny měla vliv na výběr oddálených odměn (žáci vybírali méně oddálených odměn se zvyšující se prodlevou), u trestů tomu tak nebylo. Výsledky též ukázaly, že výběr odměn i trestů souvisí s pravděpodobností, že se oddálené důsledky dostaví (se snižující se pravděpodobností získání oddálené odměny se počet voleb těchto odměn snížil a se zvyšující se pravděpodobností oddáleného trestu se zvýšil počet voleb okamžitých odměn).

(3) Úkol s trvajícím oddálením gratifikace (sustained delay tasks)

V tomto typu úkolů si participant nejdříve volí preferovanou, časově vzdálenější odměnu a následně je měřena doba, po kterou je schopen odolávat menší, ale okamžité odměně, aby ji získal (Duckworth & Kern, 2011). Do této kategorie by tak na základě popisu patřil i klasický „marshmallow test“ tak, jak je ve zkratce popsán výše.

V roce 1970 publikovali Mischel a Ebbesen svoji studii s názvem *Attention in Delay of Gratification* (Mischel & Ebbesen, 1970). Jedná se zřejmě o první studii, kde byl marshmallow test použit²⁶. Autoři reagovali na výzkum oddálení gratifikace, který se však do té doby zabýval primárně volbou mezi okamžitou a oddálenou odměnou (úkoly obdobné těm, které jsou zmiňovány v předcházejících kategoriích úkolů), avšak opomíjel to, jak osoby zvládají samotné čekání na oddálenou odměnu.

Autoři hovoří o tom, že první podmínkou takového výzkumu je vytvořit podmínky, aby byly i relativně malé děti (v předškolním věku) ochotné zůstat v experimentální místnosti a zcela samy tam čekat alespoň po krátkou dobu bez toho, aby se naštvaly nebo pociťovaly úzkost. V úvodním kroku (po absolvování obvyklé procedury, kdy si dítě s experimentátorem hraje, aby si vytvořili vztah) bylo každé dítě naučeno „hře“, v rámci které mohlo kdykoliv přivolat experimentátora jednoduchým signálem. Toto bylo opakovaně trénováno do chvíle, kdy se dítě naučilo, že může ve kteroukoliv chvíli přerušit čekání v místnosti tím, že zavolá experimentátora daným signálem, který se okamžitě do místnosti vrátí. Posléze se přikročilo k vlastní prezentaci volby. Dítěti byly ukázány dva předměty (např. pochutiny), z nichž

²⁶ Autor si není vědom dřívější studie užívající tento typ testu. Že se jedná o první aplikaci tohoto testu uvádí i sekce věnovaná tomuto testu na portálu Wikipedia (https://en.wikipedia.org/wiki/Stanford_marshmallow_experiment).

jedna byla jasně preferována (což se ukázalo v předvýzkumu). Aby tento preferovaný předmět mohlo dítě získat, muselo však dítě vydržet, než se výzkumník vrátil sám od sebe. Dítě mohlo experimentátora kdykoliv během čekání přivolat zpět naučeným signálem, avšak v tom případě by získalo pouze méně preferovaný předmět. Detailní popis procedury užití v této studii, jejíž vývoj byl jedním z hlavních cílů daného projektu (a proto je popsána velice detailně), může čtenář nalézt v příloze 1.

Sami autoři pak na vzorku dětí navštěvujících Bing Nursery School na Stanfordské Univerzitě²⁷ (věk²⁸ zhruba mezi 3 a 6 lety) zkoumali vztah mezi délkou čekání a vystavení odměnám (obě, jedna, či žádná z odměn byla v průběhu čekání dětem na očích). Oproti očekávání autorů se ukázalo, že děti čekaly nejdéle, pokud nebyla v místnosti žádná odměna. Naopak, nejkratší dobu čekaly děti ve skupině, která byla vystavena oběma odměnám. Autoři si též všimli způsobů, jak děti zvládaly frustrující čekání²⁹.

V návaznosti na tato pozorování publikovali Mischel a kol. (1972) studii, kde v sérii experimentů zkoumali vliv rozptylujících aktivit na délku oddálení gratifikace. Ukázalo se, že děti, které si mohly hrát s hračkou, nebo dostaly instrukce, aby myslely na zábavné věci, vydržely čekat mnohem déle než děti v kontrolní skupině. Ukázalo se též, že děti, které měly myslet na zábavné věci, vydržely čekat déle než ty, které měly myslet na smutné věci nebo na odměny. Nečekané výsledky pak přinesla studie Mischel a Moore (1973), kde se ukázalo, že vystavení dětí symbolicky prezentovaným odměnám (obrázkům odměn) zlepšilo jejich schopnost oddálit gratifikaci. Autoři též rozvíjejí diskuzi nad tím, že pokud se subjekt

²⁷ Vzorky dětí z tohoto zařízení přidruženého ke Stanfordské Univerzitě jsou použity i v mnoha dalších Mischelových studiích (např. Mischel, Ebbesen, & Zeiss, 1972; Mischel & Moore, 1973). Jak uvádějí Mischel, Shoda a Peake (1988), v letech 1968 až 1974 bylo v rámci výzkumného projektu na Stanfordské Univerzitě otestováno více než 600 dětí. Některé z těchto dětí pak byly dlouhodobě sledovány v některých longitudinálních studiích, o kterých hovoříme později v této kapitole.

²⁸ Je s podivem, že v pilotních fázích výzkumu někdy vydržely děti předškolního věku čekat na preferovanou odměnu sedíce osamocně na židli i více než jednu hodinu. Žádné z dětí též neporušilo pravidla experimentu tím, že by snědlo preferovanou odměnu před návratem experimentátora.

²⁹ Děti nacházely způsoby, jak se rozptýlit, raději než se soustředit na odměny, na které čekají. Zakrývaly si oči, mluvily samy pro sebe, zpívaly si, vymýšlely různé hry s vlastníma rukama a nohama, nebo se snažily usnout, což se jednomu dítěti úspěšně povedlo. Autoři tak hypotetizují, že právě odvrácení pozornosti od odměn může být klíčem k úspěšnému oddálení gratifikace, v kontrastu s upínáním pozornosti k odměnám.

soustředí na odměny v abstraktní rovině, mohou sloužit jako určitá připomínka a podnět vydržet v čekání, pokud se však subjekt soustředí na jejich „arousing qualities“ (nabuzující kvality) stává se více frustrovaný a jeho sebekontrola je tím podkopána.

Na tuto myšlenku dále navázala studie Mischel a Baker (1975), kdy se měla část dětí v průběhu čekání zaměřovat na konzumní, nabuzující kvality (chuť, konzistence, prožitky při konzumaci) oproti druhé skupině, která se měla zaměřovat na nekonzumní kvality (barva, tvar, asociace s jinými objekty)³⁰. Skutečně se ukázalo, že děti, které se zaměřovaly na nekonzumní kvality odměn, vydržely čekat déle než ty, které se zaměřovaly na jejich konzumní kvality. Při zaměření na tyto kvality u irelevantních předmětů (např. dítě mělo získat marshmallow, ale myslelo na preclík) byly však výsledky obrácené (žáci zaměření na konzumní kvality irelevantního předmětu čekali déle než žáci zaměření na nekonzumní kvality).

Ve studii Moore, Mischel a Zeiss (1976) autoři zkoumali, jak způsob reprezentace odměn v mysli ovlivní čas, po který děti vydrží čekat. Výsledky ukázaly, že pokud si děti měly představovat odměny jako obrázek, vydržely čekat prakticky stejně dlouho nehlédě na to, zdali čelily skutečným odměnám či pouze jejich obrázku. Zajímavé výsledky pak přinesla též studie Mischel a Moore (1980), kde se jednak znovu potvrdilo, že žáci vystavení obrázku odměny vydrží čekat déle než žáci vystavení obrázku podobných předmětů, které ale nejsou odměnou. Důležité však je, že pokud žáci dostanou instrukci myslet na konzumní kvality odměny, tento efekt se zcela vytrácí.

Mischelova práce na Stanfordské Univerzitě, kdy v letech 1968 až 1974 prošlo experimenty na oddálení gratifikace celkem 653 dětí z místní *Bing Nursery School* (Mischel et al., 1988), též umožnila realizovat některé longitudinální studie, kdy byly výsledky dětí získané v předškolním věku porovnávány s dalšími výstupy, které byly od těch samých dětí (nebo o těch samých dětech) získány později v jejich životě. Mischel a kol. (1988) zkoumali vzorek 95 těchto dětí přibližně o 10 let později (1981 až 1982). Výsledky ukázaly, že doba, po

³⁰ Marshmallow si tak můžeme představovat buďto jako sladkou, měkkou, lepivou sladkost a představovat si, jak je sladká, když ji žvýkáme, nebo jako kulatou a bílou věc, která nám připomíná mraky, měsíc nebo míč. V pozdějších pracích (např. Mischel & Mischel, 1983) se tento koncept pojmenovává též *hot ideation* (horká ideace) vs. *cool ideation* (chladná ideace).

kteřou tyto děti vydržely čekat na oddálenou odměnu v předškolním věku, predikovala jejich akademické kompetence, sociální kompetence a zvládání problémů (*coping*) o 10 let později.

Shoda, Mischel a Peake (1990), kteří též pracovali s dětmi z původních experimentů, učinili v roce 1984 druhý follow-up, aby rozšířili původní vzorek zmiňovaný výše. Celkem se jim podařilo získat údaje o 90 dalších žácích, celkem tedy měli alespoň nějaká data o 185 původních dětech z *Bing Nursery School*. Výsledky ukázaly, že doba, po kterou dítě vydrželo čekat v původním experimentu³¹, výrazně predikovala jeho kognitivní, seberegulační a copingové kompetence a stejně tak jako jeho výsledky v SAT³². Žáci, kteří vydrželi čekat déle, byli například hodnoceni jako více inteligentní, vykazující lepší sebekontrolu ve frustrujících situacích, nebo méně náchylní k podlehnutí pokušení. Studie Schlam a kol. (2013) pak například na vzorku 164 z původních dětí dokládá vztah mezi oddálením gratifikace a BMI³³ o téměř 30 let později. Participant, kteří vydrželi čekat déle, měli o 30 let později nižší BMI (každá minuta čekání navíc se rovnala úbytku přibližně 0,2 bodů BMI).

Jednou z nejnovějších publikovaných prací, na kterých se Mischel podílel, pak může být studie Carlson a kol. (2018). Autoři reagují na často se objevující nařikání rodičů, prarodičů, ale i učitelů, že dnešní děti se neumějí ovládat, a kladou si otázku, zdali tomu tak skutečně je. Sami tak učinili analýzu dat o oddálení gratifikace ze tří kohort (z šedesátých let, osmdesátých let a přibližně prvních deseti let nového tisíciletí). Výsledky však, oproti očekávání, ukázaly, že doba, po kterou jsou děti schopny oddálit gratifikaci, postupně stoupala (dítě z nejnovější kohorty vydrželo v průměru čekat o dvě minuty déle než dítě v šedesátých letech a o minutu déle než dítě v osmdesátých letech).

³¹ V původních experimentech byl test zadáván v různých podmínkách (viz dříve v této kapitole). Tyto výsledky platí pro časy měřené v podmínkách, kdy bylo dítě vystaveno odměnám a nebyly mu dány žádné instrukce, na co během čekání myslet.

³² SAT (*Scholastic Aptitude Test*) je standardizovaný test vytvářený organizací College Board a často užívaný v přijímacích zkouškách na vysoké školy ve Spojených státech (více informací může čtenář nalézt v sekci věnované tomuto testu na portálu Wikipedia [<https://en.wikipedia.org/wiki/SAT>], v češtině pak například na stránkách Centra pro talentovanou mládež [<https://www.ctm-academy.cz/mezinarodni-zkousky/sat>]).

³³ BMI (*Body Mass Index*) byl počítán jako váha v kg/výška v metrech na druhou.

Výzkumy oddálení gratifikace založené na klasickém marshmallow testu však samozřejmě nejsou limitovány na práci W. Michela, na kterou jsme se do této doby soustředili. Například Kidd, Palmeri a Aslin (2013) ukazují, že délka oddálení gratifikace záleží též na vnímané „spolehlivosti“ prostředí. Děti, kterým byl experimentátor a celkově testovací prostředí představeno jako nespolehlivé (experimentátor nedodržel, co dítěti slíbil), vydržely čekat kratší dobu než děti, kterým bylo představeno jako spolehlivé (experimentátor dodržel, co slíbil). Studie Murray, Theakston a Wells (2016) se pak zabývala možnostmi využití intervence trénující pozornost k prodloužení doby oddálení gratifikace u dětí. Jejich výsledky skutečně ukázaly, že u dětí, které prošly intervencí, se zvýšila schopnost oddálit gratifikaci.

Jednou z nejnovějších studií pak může být ta od Watts, Duncan a Quan (2018)³⁴, kteří se snažili replikovat dřívější výsledky Mischelových longitudinálních studií na širším vzorku dětí, které v předškolním věku absolvovaly marshmallow test. Ukázalo se, že výkon v marshmallow testu predikoval pozdější vzdělávací výsledky (měřené pomocí testů) mnohem méně, než tomu bylo v Mischelových studiích, a tento vztah se ještě zmenšil při zohlednění kontrolních proměnných (rodinné zázemí atp.).

Duckworth, Tsukayama a Kirby (2013) si v názvu svého článku pokládají otázku: *Is it really self-control?* Autoři se snažili zjistit, zdali oddálení gratifikace měřené v marshmallow testu skutečně měří konstrukt sebekontroly. Jejich závěry naznačují, že oddálení gratifikace predikuje některé významné životní výstupy právě proto, že měří sebekontrolu spíše než inteligenci či impulzy spojené s odměnami (*reward-related impulses*).

(4) Úkol s opakovanou volbou oddálení gratifikace (*repeated trials delay task*)

V tomto typu úkolů participanti podstupují sérii pokusů, ve kterých si volí mezi okamžitou, menší odměnou a pozdější, větší odměnou (Duckworth & Kern, 2011). Participanti své volby nemohou odvolat a obdrží reálné odměny (např. sladkosti). Podle autorů Mischel a jeho kolegové tento typ úkolů nepoužívali a jako příklad uvádějí dvě studie.

³⁴ Studie vzbudila i mediální pozornost https://relax.lidovky.cz/bonbony-zmatly-psychology-marsmelounovy-test-vedl-ke-spatnym-vysledkum-lrg-/veda.aspx?c=A180711_113655_ln_veda_ape.

Jednou z nich je studie Newman, Kosson a Patterson (1992) na vzorku vězňů z Wisconsinské věznice. Autoři nechali participanty projít sérií pokusů, ve kterých si vždy mohli zvolit mezi dvěma možnostmi: okamžitou volbou s malou pravděpodobností získání odměny a oddálenou volbou s vyšší pravděpodobností získání odměny³⁵. Na obrazovce počítače se na začátku každého pokusu (či kola) objevily dva prázdné obdélníky. V těchto obdélnících se na základě časovacích parametrů objevovaly nápisy „Tlačítko 1“ a „Tlačítko 2“. Pod těmito obdélníky byl ještě třetí obdélník, ve kterém byl nápis „Získané peníze“ doprovázený částkou v dolarech.

Participant měl před sebou ovladač se dvěma tlačítky. Zmáčknutí jednoho tlačítka bylo odměněno 5 centy v 80 % pokusů, zmáčknutí druhého tlačítka bylo odměněno pouze ve 40 % pokusů. Participanti mohli zmáčknout tlačítko se 40% úspěšností ihned po začátku každého pokusu, což bylo indikováno tím, že se na monitoru v jednom z obdélníků objevil nápis „Tlačítko 1“ nebo „Tlačítko 2“. Tlačítko s 80% úspěšností se však nedalo zmáčknout, dokud se v druhém obdélníku neobjevil korespondující nápis o 10 vteřin později (pokud participant mačkal tlačítko před objevením nápisu, počítač toto mačkání ignoroval). Po každém stisku tlačítka se pak objevoval nápis „Vyhráváš!“, když participant získal odměnu, nebo „-----“, v případě, kdy participant nezískal nic.

Druhou studií je Dougherty a kol. (2005), kde je popsáno tzv. *Single Key Impulsivity Paradigm*, což je postup umožňující měřit toleranci k oddálení odměn. V tomto typu úkolu může participant klikat na tlačítko či počítačovou myš tak často, jak chce. Velikost odměny je však provázána s délkou mezi jednotlivými kliknutími, tedy, čím déle participant vydrží čekat, tím je odměna větší. Dvě sekundy čekání se tak třeba mohou rovnat jednomu bodu navíc. Na monitoru se pak participantovi zobrazují dva údaje: celkový počet bodů a počet bodů získaný posledním kliknutím. Právě tento druhý údaj může participantovi naznačit, že výše odměny závisí na délce čekání. Závislost mezi počtem bodů a časem pak může být jak lineární, tak exponenciální. Je možné pak sledovat různé indikátory participantova výkonu:

³⁵ Autoři použili více experimentálních podmínek, popíšeme si zde pouze jednu z těchto podmínek, autory označovanou jako REW.

průměrná délka doby mezi kliknutími, celkový počet kliknutí, nejdelší doba čekání mezi kliknutími.

5.1.3 Sebehodnoticí dotazníky

V této části pojednáme o některých vybraných sebehodnoticích dotaznících užívaných ve výzkumu sebekázně, resp. sebekontroly. Duckworth a Kern (2011) v rámci svého extenzivního hledání v literatuře objevili více než 100 rozdílných sebehodnoticích dotazníků nebo dotazníků pro druhé osoby na sebekontrolu, ať už se jednalo o samostatné dotazníky, nebo některé škály komplexnějších dotazníků. Vzhledem k nesmírnému množství těchto nástrojů zde představíme pouze některé, které jsou užívány v současném výzkumu sebekontroly.

(1) Eysenck I7 Impulsiveness Scale (EI7)

EI7 (Eysenck et al., 1985) je celkem 54 položkový dotazník pro dospělé měřící impulzivitu (19 položek), riskování (*venturesomeness*; 16 položek) a empatii (19 položek). Respondent na tyto položky odpovídá ANO/NE. Příkladem zahrnutých položek může být:

(7) Kupujete často věci impulzivně?

(9) Děláte často věci bez rozmyšlení?

(16) Jste impulzivní osoba?

Pro děti je tu pak dotazník Eysenck Junior I6 (EJI6; Eysenck, Easting, & Pearson, 1984), jehož součástí je i škála impulzivity s celkem 23 položkami, na něž respondent odpovídá ANO/NE. Příkladem zahrnutých položek může být (kompletní originální znění položek ze škály impulzivity dotazníku pak může čtenář nalézt v příloze 2):

(2) Jsi někdy tak roztěkaný, že nemůžeš vydržet sedět na židli dlouhou dobu?

(19) Užil by sis gambling?

(21) Pracuješ obvykle rychle bez toho, že by sis zkontroloval odpovědi?

Dotazník EJI6 byl použit například ve výzkumech sebekázně Duckworth a Seligman (2005, 2006), kde jej použili jako součást svého kompozitního ukazatele sebekázně.

(2) The Self-Control Scale (SCS)

SCS a proces její tvorby je důkladně popsán v článku autorů Tangney a kol. (2004). Autoři vyjadřují své pochyby o některých dříve užívaných dotaznících na sebekontrolu a snaží se tak vytvořit vlastní dotazník, který by lépe odpovídal jejich pojetí sebekontroly. Klíčovým pro jejich pojetí sebekontroly se stává schopnost překonat či změnit své vlastní vnitřní reakce, stejně tak jako přerušit nežádoucí tendence v chování (impulzy) a nechovat se v závislosti na nich. Regulace svých myšlenek (např. schopnost se koncentrovat), změna svých nálad a emocí, potlačení nežádoucích impulzů a dosahování optimálního výkonu (např. přinucením se vytrvat), to vše tvoří důležitou součást této schopnosti. V obecnějších termínech se tak autoři pokusili vytvořit svoji škálu okolo změny návyků (zlozvyků), odolávání pokušení a celkového udržování dobré sebekázně.

Při své tvorbě škály autoři nejdříve vytvořili celkem 93 položek, které zahrnovaly všechny sféry selhání sebekontroly (kontrola myšlenek, emocí, impulzů, regulace výkonu a zbavování se ná[zloz]vyků). Tyto položky vybavili pětibodovou škálou s krajními body 1 = *vůbec mi to není podobné (not at all like me)*, 5 = *je mi to velmi podobné (very much like me)*. Na základě získaných dat pak byl dotazník zredukován na konečných 36 položek. Dotazník v obou studiích provedených autory vykazoval vysokou míru vnitřní konzistence ($\alpha = 0,89$). Dotazník vykázal i vysokou test-retest reliabilitu 0,89. Z dotazníku byla též vytvořena jeho zkrácená verze, tzv. Brief Self-Control Scale (BSCS) s celkovým počtem 13 položek. Tato zkrácená verze pokrývá stejné obsahové spektrum jako plná verze dotazníku a obě verze spolu korelují více než $r = 0,90$. Vnitřní konzistence zkrácené verze dotazníku byla vysoká v obou studiích autorů ($\alpha = 0,83$ a $0,85$) s tím, že test-retest reliabilita dosáhla hodnoty 0,87.

Příkladem položek³⁶ zahrnutých do obou verzí tohoto dotazníku může být například (kompletní originální znění položek celého dotazníku pak může čtenář nalézt v příloze 3):

(1) Dobře zvládám odolávat pokušení.

³⁶ Zde uváděné příklady položek jsou volný překlad autora. O problematice překladu tohoto dotazníku, který užíváme v empirické části naší práce, pak pojednáváme zejména v kapitolách 6 a 7, kde prezentujeme i konkrétní znění položek dotazníku BSCS, které jsme použili v naší studii.

(17) Přeál(a) bych si mít více sebekázně.

(29) Mívám problémy se soustředit.

Tento dotazník byl od doby svého vzniku použit v mnoha studiích. Např. Hofmann a kol. (2014) jej použili jako ukazatel sebekontroly ve své studii vztahu mezi sebekontrolou a well-beingem. Will Crescioni a kol. (2011) užíli tuto škálu ve výzkumu vztahu mezi sebekontrolou a chováním jedinců v oblasti stravování, cvičení a hubnutí. Junger a van Kampen (2010) též využili tuto škálu jako indikátor sebekontroly v jejich výzkumu stravovacích návyků, cvičení a hubnutí. Vohs a kol. (2011) tuto škálu užíli ve své studii sebekontroly a kvality mezilidských vztahů. Duckworth a Seligman (2005, 2006) pak též použili tento dotazník jako součást svého kompozitního ukazatele sebekázně. Ve své meta-analýze studií sebekontroly zahrnuli de Ridder a kol. (2012) celkem 50 studií užívajících tuto škálu, což vypovídá o silném rozšíření tohoto nástroje.

(3) Barrat Impusiveness Scale Version 11 (BIS-11)

BIS-11 (Patton, Stanford, & Barratt, 1995) je 30 položkový dotazník měřící impulzivitu s položkami vybavenými čtyřbodovou škálou: (a) *výjimečně/nikdy*, (b) *příležitostně*, (c) *často*, (d) *téměř pořád/pořád*. Celková reliabilita škály na vzorku 409 univerzitních studentů byla $\alpha = 0,82$. Dle Stanford a kol. (2009) se nejspíše jedná o nejpoužívanější sebehodnotící nástroj pro měření impulzivity jak ve výzkumu, tak v klinické praxi.

Příkladem položek tohoto dotazníku může být (kompletní originální znění položek celého dotazníku pak může čtenář nalézt v příloze 4):

(3) Rozhoduji se rychle.

(9) Snadno se soustředím.

(14) Říkám věci bez rozmyšlení.

Pro detailní přehled vývoje této škály, psychometrických vlastností a oblastí výzkumu, kde byla škála aplikována, čtenáře odkazujeme na Stanford a kol. (2009). Ve své meta-analýze de Ridder a kol. (2012) zahrnuli celkem 31 studií užívajících tento nástroj, což potvrzuje velkou míru rozšíření tohoto dotazníku. Steinberg a kol. (2013) pak představili zkrácenou

verzi tohoto nástroje (*Barratt Impulsiveness Scale-Brief*, BIS-Brief), která obsahuje 8 z původních 30 položek BIS-11 a představuje tak daleko menší zátěž pro respondenty.

(4) *Low self-control scale (LSCS)*

LSCS (Grasmick et al., 1993) je dotazník operacionalizující nízkou sebekontrolu na základě obecné teorie zločinu (*General Theory of Crime*) autorů Gottfredson a Hirshi z roku 1990. Ve zkratce, tato teorie říká (dle Grasmick et al., 1993), že nízká sebekontrola společně s příležitostmi ke kriminálnímu chování jsou hlavní příčinou kriminality. Nízká sebekontrola, podle této teorie, vzniká již v raném dětství v rodinách, kde rodiče nedohlíží na chování dítěte, nevšímají si deviantních projevů a tyto projevy netrestají. Jakmile se tak v mládí ustanoví nízká úroveň sebekontroly, zůstává již stabilní a celkem neměnná napříč životem. Ovlivňuje pak fungování jedince nejen ve vztahu ke kriminálnímu chování, ale i jeho výkony ve škole, v práci, nebo třeba i jedincovo manželství.

Grasmick a kol. (1993) na základě této teorie popisují šest hlavních komponent nízké sebekontroly, ze kterých vycházeli při tvorbě dotazníku LSCS:

- (a) impulzivita – orientace na hmatatelné podněty v přímém okolí, orientace na „teď a tady“;
- (b) jednoduché úkoly – absence vytrvalosti, preference snadného uspokojení tužeb;
- (c) vyhledávání rizika – tendence k riskování spíše než k opatrnosti (protože kriminální projevy jsou vzrušující a riskantní);
- (d) fyzická aktivita – preference fyzické před kognitivní či mentální aktivitou;
- (e) sebestřednost – tendence být sebestředný a necitlivý vůči utrpení a potřebám druhých;
- (f) vznětlivost – minimální tolerance k frustraci, malá schopnost reagovat na konflikt verbálně spíše než fyzicky.

V dotazníku pak můžeme nalézt celkem 24 položek, z nichž zde jako příklad uvádíme následující položky (položky jdou v pořadí výše uvedených domén nízké sebekontroly vždy jedna položka pro každou doménu; kompletní originální znění položek celého dotazníku pak může čtenář nalézt v příloze 5):

Nevěnuji příliš myšlenek a úsilí přípravě na budoucnost.

Často se snažím vyhnout projektům, o kterých vím, že budou náročné.

Někdy podstupuji riziko jenom proto, že to je zábava.

Kdybych měl na výběr, tak bych si téměř vždy vybral dělat fyzickou aktivitu spíše než mentální.

Když to, co dělám, ostatní štvě, je to jejich problém a ne můj.

Často když jsem na lidi naštvaný, chtěl bych jim spíše ublížit než si s nimi promluvit o tom, proč jsem naštvaný.

Na tyto položky respondent odpovídá na čtyřbodové škále: (4) *rozhodně souhlasím*, (3) *spíše souhlasím*, (2) *spíše nesouhlasím*, (1) *rozhodně nesouhlasím*. De Ridder a kol. (2012) zařadili tuto škálu do své meta-analýzy studií na sebekontrolu a zahrnuli pak celkem 21 studií, které tuto škálu využily, což opět indikuje její široké rozšíření ve výzkumné literatuře zabývající se zejména deviantním chováním. Reliabilita škály, jak uvádějí de Ridder a kol. (2012), je dobrá a pohybuje se na $\alpha > 0,80$.

(5) Domain-specific Impulsivity Scale (DSIS)

Tuto škálu představily Tsukayama, Duckworth a Kim (2012) v rámci svého vícedimenzionálního modelu impulzivitu. Inspirací pro autory byly případy některých slavných osobností, které představovaly vzory sebekontroly v mnohých sférách života, avšak v některých sférách v této schopnosti selhávaly. Jak autoři zmiňují, většina dotazníkových položek je obecná v tom smyslu, že nespécifikují kontext (např. *Jsem ukázněný*). Respondent pak na takovou položku odpovídá na základě své obecné úrovně daného chování – pokud tedy projevuje extrémní sebekontrolu v oblasti práce, ale minimální sebekontrolu v oblasti svého zlovyku kouření cigaret, označí takový jedinec nejspíše možnost odpovídající průměrné úrovni sebekontroly.

Autoři tak vycházejí z toho, že tyto rozdíly v impulzivním chování v různých sférách života jsou dány subjektivním pokušením (*subjective temptation*) a percipovanou újmou (*perceived harm*). Obecně tedy jedinci s vyšší úrovní sebekontroly mají více prostředků a strategií ke zvládnutí pokušení a jejich celková úroveň impulzivního chování bude nižší než u jejich

vrstevníků s nižší sebekontrolou. V kontrastu s tímto se však pozorované chování jedince může lišit napříč různými sférami v závislosti na jeho, pro každou oblast specifickém, subjektivním hodnocení pokušení a percipované újmy.

Výsledkem studie autorů je vzniklý dotazník, který obsahuje celkem 51 položek ze 6 sfér: práce, jídlo, finance, vztahy, drogy a cvičení. Příklady položek z každé této sféry prezentujeme níže (vždy jedna položka pro každou sféru při zachování pořadí sfér dle výčtu výše). Instrukce pro respondenty je následující: *Na škále prosím vyznačte, jak často děláte následující aktivity:*

(1) *Odkládání práce, kterou je třeba udělat.*

(2) *Konzumace více jídla, než bych měl.*

(3) *Kupování věcí, které nepotřebuji.*

(4) *Porušování slibů.*

(5) *Pití piva.*

(6) *Vyhýbání se fyzické aktivitě.*

Užitá škála je pětibodová s neurčitou frekvencí (1 = *nikdy*, 2 = *výjimečně*, 3 = *občas*, 4 = *často*, 5 = *velmi často*). Na vzorku 1486 dospělých respondentů jednotlivé škály prokázaly reliabilitu $\alpha = 0,78$ až $0,92$.

(6) Impulsivity Scale for Children (ISC)

Tsukayama, Duckworth a Kim (2013) pak vytvořili krátký dotazník měřící impulzivitu ve dvou sférách: interpersonální a školní. Autoři nejprve vygenerovali od několika set žáků projevy chování, které v jejich životě reprezentovaly sebekontrolu či naopak její selhání. Celkem se podařilo vygenerovat 414 projevů chování, které byly následně ohodnoceny sedmi učiteli na tříbodové škále: 1 = *velmi časté a velmi důležité pro fungování dítěte*, 2 = *bud' to velmi časté ale nedůležité, nebo velmi výjimečné a důležité*, 3 = *výjimečné a nedůležité*. Na základě průměrů těchto hodnocení výzkumníci vybrali 62 položek, které nakonec slučováním a parafrázováním zredukovali na 28. Nakonec bylo vybráno 8 položek, aby byl dotazník pokud možno krátký. Paralelně byly vytvořeny verze pro žáky, rodiče i učitele (více o verzi pro rodiče a učitele viz později v této kapitole). Položky se týkaly jednak

interpersonální impulzivity (např. přerušování druhých lidí) a školní impulzivity (např. zapominání věcí, které žákovi někdo řekl). Tyto projevy byly hodnoceny na pětibodové škále: 1 = *téměř nikdy*, 2 = *asi jednou za měsíc*, 3 = *asi 2x až 3x za měsíc*, 4 = *asi jednou týdně*, 5 = *nejméně jednou denně*. Škály prokázaly na vzorku 453 studentů ve věku okolo 12 let reliabilitu $\alpha = 0,76$ pro interpersonální impulzivitě a $\alpha = 0,63$ pro školní impulzivitě.

Kromě výše zmiňovaných škál bývají někdy užívány i méně standardní skupiny otázek, které netvoří určitý jasně definovaný dotazník. Například Turanovic a kol. (2015) použili k měření nízké sebekontroly 9 položek jako: „Často dělám věci na základě toho, jak se v danou chvíli cítím.“ nebo „Někdy jsem tak vzrušený, že nad sebou ztrácím kontrolu.“ hodnocených na pětibodové škále 1 = *nepravdivé*, 5 = *velmi pravdivé*. Vazsonyi a kol. (2012) pak ve své rozsáhlé mezinárodní studii měřili nízkou sebekontrolu celkem třemi položkami (např. „Dělám vzrušující věci, i když jsou nebezpečné.“) vybavenými třibodovou škálou 1 = *nepravdivé*, 2 = *trochu pravdivé*, 3 = *velmi pravdivé*.

5.1.4 Hodnoticí dotazníky pro druhé osoby

K hodnocení sebekontroly se nepoužívají pouze sebehodnoticí dotazníky, ale zvláště u dětí je možné nalézt dotazníky, pomocí kterých sebekontrolu hodnotí druzí (obvykle rodiče či učitelé žáků). Uvedeme si zde některé příklady takových dotazníků a jejich základní popis.

(1) *Self-Control Rating Scale (SCRS)*

SCRS (Kendall & Wilcox, 1979) je hodnoticí dotazník, který umožňuje měřit rozdíly v sebekontrolě mezi dětmi. Zahrnuje celkem 33 položek, které jsou hodnoceny na sedmibodové škále (1 reprezentuje maximální sebekontrolu, 4 reprezentuje průměrné dítě, 7 reprezentuje maximální impulzivitě). Položky jsou rozděleny do tří kategorií:

- (a) 10 položek popisuje sebekontrolu (např. *Vydrží toto dítě u aktivity, dokud ji nedokončí?*);
- (b) 13 položek popisuje impulzivitě (např. *Bere toto dítě věci patřící druhým lidem?*);
- (c) 10 položek popisuje obojí (např. *Přerušuje toto dítě nevhodně konverzace s vrstevníky, nebo čeká, dokud na něj nepříjde řada?*).

Autoři na původním vzorku 110 dětí v rozmezí třetí a šesté třídy ukazují dobré psychometrické vlastnosti tohoto nástroje: vnitřní konzistence byla $\alpha = 0,98$ a test-retest reliabilita při opakovaném testování 28 dětí o 3 až 4 týdny později byla 0,84. Tato škála, ačkoliv již starší, byla nedávno použita například ve výzkumech sebekázně Duckworth a Seligman (2005, 2006).

(2) *Brief Self-Control Scale (BSCS)*

Duckworth a kol. (2010) ve své studii použili upravenou verzi velmi rozšířeného sebehodnoticího dotazníku BSCS od autorů Tangney a kol. (2004; viz kapitolu 5.1.3), kterou vyplňovali učitelé a rodiče žáků. Položky byly upraveny do třetí osoby, aby byl cílem položky žák. Příkladem může být: *Pro tohoto žáka je obtížné se zbavovat zlovyků*. Autoři bohužel neuvádí konkrétní úpravu hodnoticí škály doprovázející jednotlivé položky. Vnitřní konzistence užitých verzí dotazníku (pro žáky, rodiče a učitele) se v průběhu jejich 4 roky trvající studie pohybovala mezi $\alpha = 0,83$ až 0,96.

(3) *Impulsivity Scale for Children (ISC)*

Již v předcházející podkapitole jsme zmiňovali škálu ISC od autorů Tsukayama a kol. (2013). Autoři však nevytvořili pouze verzi pro žáky, ale též pro rodiče a učitele. Položky tak začínaly „Tento žák...“ namísto první osoby jednotného čísla, jinak byl jejich obsah i rozdělení do dvou dimenzí (interpersonální impulzivita a školní impulzivita) stejný. Autoři ve své studii uvádějí reliability učitelské verze $\alpha = 0,94$ až 0,95 pro interpersonální impulzivitu a $\alpha = 0,93$ až 0,94 pro školní impulzivitu. Verze pro rodiče pak vykazovala reliabilitu $\alpha = 0,77$ pro interpersonální a $\alpha = 0,81$ pro školní impulzivitu.

Někteří autoři pak používají různé škály z rozsáhlejších ratingových archů. Příkladem může být například Converse a kol. (2012) či McGloin, Pratt a Maahs (2004), kteří použili 5 položek z *Behavior Problem Index* (BPI; Zill, 1990). Rodič dítěte je tak dotázán, do jaké míry je pravdivé tvrzení o chování jeho dítěte v posledních 3 měsících. Příkladem použitých položek může být: „Má problémy s koncentrací a dávat pozor.“ či „Je impulzivní či jedná bez rozmyšlení“. Rodič má své dítě hodnotit na škále 1 – *často pravda*, 2 – *občas pravda*, 3 – *není pravda*.

Zajímavý shrnující pohled na různé způsoby měření sebekontroly pak nabízejí Hoyle a Davisson (2018). Způsoby měření sebekontroly rozdělují v závislosti na třech dichotomických dimenzích a rozlišují jich tak celkem 8 typů dle následujícího schématu (Obrázek 2).

		Stabilita			
		Rys		Stav	
		Zaměření		Zaměření	
		Obecné	Specifické	Obecné	Specifické
Vyjádření	Sebehodnocení	1	3	5	7
	Chování	2	4	6	8

Obrázek 2. Přístupy k měření sebekontroly rozdělené v závislosti na stabilitě (rys vs. stav), zaměření (obecný vs. specifický) a vyjádření (sebehodnocení vs. chování). Převzato z Hoyle a Davisson (2018).

První dimenzí, na základě které lze způsoby měření sebekontroly třídit, je stabilita. Podle autorů většina výzkumů do současnosti využívala nástroje navržené tak, aby zachycovaly stabilní rozdíly mezi lidmi (*trait approach*, v obrázku označeno jako „rys“). Druhý přístup (*state approach*, v obrázku označeno jako „stav“) se snaží zachytit participantovu schopnost sebekontroly v dané situaci a čase a nečiní přitom žádné závěry o tom, zdali by jeho schopnost sebekontroly byla v jiné situaci a čase stejná. Druhá dimenze se týká zaměření způsobů měření. Můžeme rozlišit obecné nástroje měření (navržené bez zřetele k nějaké konkrétní oblasti problémů se sebekontrolou, například přejídání). Specifické nástroje se, naopak, zaměřují na nějakou konkrétní oblast sebekontroly. Třetí dimenze spočívá v rozlišení toho, jak bude sebekontrola vyjádřena či manifestována (*expression*). Dominantním způsobem vyjádření sebekontroly je sebehodnocení, kdy jsou obvykle participanté požádáni, aby vyjádřili míru, jak moc je daná tvrzení (zachycující buďto nízkou či vysokou sebekontrolu) vystihují. Alternativním způsobem vyjádření je chování, jako například ve výše zmiňovaném marshmallow testu. Výše zmiňovaná (*Brief Self-Control*

Scale, podle autorů v současnosti nejrozšířenější sebehodnoticí nástroj pro měření obecné rysové sebekontroly, je tak například prototypickým příkladem způsobu měření typu 1.

5.2 Problémy s nesrovnatelností výpovědí respondentů

Existují různé způsoby, jak měřit nekognitivní dovednosti (přehled vybraných způsobů měření sebekontroly jsme již uvedli dříve v kapitole 5), které by se daly v zásadě rozdělit na dotazníky (pro žáky samotné či pro jiné hodnotitele) a tzv. výkonové úkoly (*performance tasks*; Duckworth & Yeager, 2015). Každý z těchto způsobů má pak své specifické výhody a nevýhody.

Výkonové úkoly můžeme podle autorů chápat jako situaci vytvořenou za účelem vyvolání určitých významných změn v určitém typu chování. Klasickým příkladem je již dříve zmiňovaný marshmallow test. Jejich jasnou výhodou je, že nemusí spoléhat na subjektivní posouzení žáků či učitelů, což redukuje problémy s tzv. referenčním zkreslením (*reference bias*), sociálně žádoucím odpovídáním, či předstíráním (*faking*). Jejich nevýhodou naopak je, že neposkytují informace o motivaci, emocích, či myšlenkách žáků, dále též nemusí vypovídat o každodenním chování žáků v běžných situacích, musí být zadávány v kontrolovaném prostředí, či mohou být ovlivněny situačními faktory.

Dotazníky jsou podle autorů nejužívanějším přístupem k hodnocení nekognitivních dovedností jak mezi výzkumníky, tak v praxi. Jsou levné, rychlé, reliabilní a mnohdy dobře predikují objektivně měřitelné výstupy, což může být považováno za jejich významná pozitiva. Odmyslíme-li si některé jejich nevýhody pramenící například z možného neporozumění položkám, jedním z klíčových rizik, na které autoři upozorňují, je právě již výše zmiňované referenční zkreslení – respondenti mají odlišné referenční rámce (dané například kulturními normami), které ovlivňují způsob, jakým odpovídají na dotazníkové položky. Například, čím je respondent v dané oblasti schopnější, tím přísněji se může posuzovat. A právě tímto narážíme na zásadní problém s nesrovnatelností výpovědí respondentů.

Problém s rozdíly v užívání hodnoticích škál mezi respondenty, a tedy zhoršenou porovnatelností dat získaných na základě jejich sebehodnocení, je v literatuře již dobře

zmapován. Mnohé studie dokládají přímo paradoxní výsledky a volají po vývoji metod, které by umožnily tento problém řešit.

Kyllonen a Bertling (2013) poukazují v kontextu mezinárodního šetření PISA (*Programme for International Student Assessment*) na znepokojivé anomálie, kdy postojové škály pozitivně korelují se znalostmi studentů na individuální úrovni, ale pokud agregujeme výsledky na úroveň jednotlivých zemí, korelace se stává negativní. Tyto výsledky se například týkají vztahu mezi matematickým sebepojetím (*mathematics self-concept*) a výsledky v matematickém testu – země s nižšími výsledky v testu mají vyšší průměrnou úroveň matematického sebepojetí. Tento problém se týká i dalších škál, jako je zájem o matematiku či postoje ke škole.

He a van de Vijver (2016) pak hovoří o tzv. *motivation-achievement paradox*, kdy se zaměřují na obdobný problém: v rámci PISA se opakovaně ukazuje, že úroveň motivace pozitivně koreluje s výsledky v testu na individuální úrovni, ale je negativní na úrovni zemí. Tento problém autoři interpretují právě ve světle rozdílů v užívání škál mezi respondenty. Vonkova³⁷, Papajoanu a Stipek (2018) ve svém článku zabývajícím se zlepšováním porovnatelnosti žákovského sebehodnocení též dokládají nečekané výsledky mezi výsledky v testu z matematiky a reportovanou obeznámeností s matematickými pojmy na úrovni zemí v šetření PISA 2012. Ačkoliv korelace nebyla negativní, byla pouze slabá a nesignifikantní ($r = 0,13$), což je intuitivně přinejmenším zarážející výsledek.

Vonkova, Zamarro a Hitt (2018) pak na datech z PISA 2012 dokládají paradoxní vztah mezi učitelovým řízením třídy a výsledky žáků. Korelace (pro výsledky agregované na úrovni zemí) mezi učitelovým řízením třídy a výsledky v matematice ($r = -0,33$) a čtení ($r = -0,37$) opět ukazují na kontraintuitivní vztah mezi těmito proměnnými.

³⁷ Naše práce výrazně odkazuje na českou i cizojazyčnou literaturu publikovanou Hanou Voňkovou z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Abychom se v práci vypořádali s rozdíly v psaní jména autorky v anglickém a českém jazyce (Vonkova/Voňková), volíme u každé citace právě onu formu, která odpovídá jazyku dané konkrétní práce (tj. pro anglicky psané práce volíme Vonkova, pro česky psané práce Voňková). Pokud odkazujeme na více prací autorky v různých jazycích na jednom místě, volíme česky psanou verzi Voňková. Stejný postup volíme i pro její české spoluautory.

Paradoxní výsledky však nemusíme hledat pouze na úrovni zemí v rozsáhlých mezinárodních šetřeních. Vonkova a Hrabak (2015b) srovnávali sebehodnocení ICT a ne-ICT studentů v oblasti znalostí a dovedností z ICT. Jejich výsledky ukázaly, že navzdory zcela odlišným charakteristikám obou skupin co do předpokládaných znalostí, dovednosti, ale i motivace zabývat se ICT, se žáci v obou skupinách hodnotili velmi podobně, ne-ICT studenti dokonce mírně (nesignifikantně) lépe.

West a kol. (2016) se pak ve svém výzkumu zaměřovali na nekognitivní dovednosti (sebekontrola, vůle [*grit*], svědomitost a růstové myšlení) na vzorku amerických žáků z různých typů škol. Zatímco sebekontrola, vůle i svědomitost korelovaly na individuální úrovni pozitivně a signifikantně s přírůstkem ve výsledcích žáků v testu, na agregované školní úrovni tomu tak nebylo (korelace se sebekontrolou a svědomitostí byla dokonce negativní). Dále, žáci z tzv. *charter schools*, kde se výkony žáků v testu zlepšily velmi výrazně, reportují nižší úroveň těchto nekognitivních dovedností než žáci z běžných škol. Autoři tyto výsledky interpretují právě referenčním zkreslením, kdy žáci z náročnějších charterových škol mohou mít vyšší standardy pro hodnocení svých nekognitivních dovedností a hodnotit tak sebe sama kritičtěji. Vonkova, Bendl a Papajoanu (2017) pak ve svém výzkumu nečestného chování ve školách dokládají, že žáci s rozdílnými charakteristikami (např. studijní výsledky, pohlaví, vzdělání rodičů) užívají při hodnocení škálu rozdílným způsobem.

Vzhledem ke vzrůstajícímu zájmu o nekognitivní dovednosti a jejich úlohu a rozvoj ve školách, je důležité úroveň těchto dovedností přesně měřit na vysokém počtu respondentů, aby bylo možné systematické porovnávání různých typů škol či různých skupin respondentů. Pro tyto účely se jeví nejvhodnější sběr dat pomocí dotazníků, které vynikají nad ostatními metodami rychlostí a finanční nenáročností administrace. Takové dotazníky však trpí zásadní limitací v podobě zkreslení výsledných dat rozdíly v užívání škál mezi respondenty.

Ke zlepšení porovnatelnosti dat získaných pomocí dotazníků byly navrženy různé metodologické přístupy (pro přehled viz Voňková, 2017): (a) hodnocení nucenou volbou (*forced choice assessment*); (b) test posouzení situace (*situational judgment test*); (c) identifikace tendence k volbě určitých škálových kategorií bez ohledu na obsah položek (tzv. *response styles*); (d) technika přehánění (*overclaiming technique*); a (e) metoda ukotvujících vinět (*anchoring vignettes method*).

Posledně zmiňovaná metoda se stává stále rozšířenější v mnoha výzkumných oblastech a specificky též v pedagogickém výzkumu, kde počet jejích aplikací postupně narůstá. Ukotvující viněty byly zařazeny do šetření PISA 2012 i 2015 a jejich aplikace v oblasti pedagogiky nabízí slibné výsledky (pro přehled viz Voňková, Papajoanu, & Bendl, 2016). Stejně jako někteří výše zmiňovaní autoři, kteří metodu ukotvujících vinět užívají pro očištění dat o rozdílné užívání škály (např. He & van de Vijver, 2016; Kyllonen & Bertling, 2013; Vonkova et al., 2017), nebo její použití zmiňují jako jedno z možných řešení (Nichols, 2017; West et al., 2016), i my se v našem výzkumu budeme pokoušet o aplikaci této inovativní metody, a proto se jí nyní budeme detailněji věnovat v následující kapitole.

5.3 Metoda ukotvujících vinět

Zavedení metody ukotvujících vinět (MUV) bývá připisováno Gary Kingovi³⁸ a jeho spolupracovníkům (King et al., 2004). Autoři poukazují na problém s nesrovnatelností výpovědí participantů, když mají v dotaznících odpovídat na sebehodnotící položky vybavené hodnotícími škálami, a představují metodu ukotvujících vinět jako možný inovativní přístup, jak zvýšit porovnatelnost takto získaných dat. Tuto metodu aplikují v oblasti tzv. *political efficacy* (PE; možnost ovlivňování politických rozhodnutí či politické situace) a srovnávají data ze dvou rozdílných zemí: Mexika a Číny. Výsledky založené čistě na sebehodnocení respondentů ukazovaly, že respondenti z Číny mají vyšší PE (tedy mají větší možnost ovlivňovat politickou situaci) než respondenti z Mexika. Očištění pomocí metody ukotvujících vinět tyto výsledky zcela obrátilo, což mnohem lépe korespondovalo s tím, co bylo o situaci v těchto zemích známo. Ukázalo se, že respondenti z Číny a Mexika užívají škálu rozdílným způsobem – respondenti z Číny mají nižší standardy pro hodnocení úrovně PE, což vysvětluje, že reportovali vyšší úroveň PE než Mexičané. Metoda ukotvujících vinět pomohla tyto rozdíly identifikovat a očistit tak získaná data, která ve výsledku lépe korespondují se skutečnou situací.

Druhou oblastí aplikace, kterou King a kol. (2004) zmiňují, je měření zraku. Autoři porovnávali sebehodnocení kvality vlastního zraku mezi čínskými a slovenskými

³⁸ Odkaz na osobní webové stránky tohoto autora, kde je možné najít materiály věnované právě metodě ukotvujících vinět: <https://gking.harvard.edu/vign>

respondenty. Klíčové však bylo, že autoři měli mimo sebehodnocení též k dispozici „objektivní“ údaje o kvalitě zraku respondentů měřené pomocí zrakového testu. Respondenti z Číny měli na základě tohoto testu výrazně horší zrak než respondenti ze Slovenska. Neočištěná data získaná pomocí sebehodnocení respondentů tento rozdíl nedokázala zachytit, zatímco data očištěná pomocí metody ukotvujících vinět ukazovala výsledek v souladu s objektivním testem zraku. Tyto prvotní výsledky naznačily silný potenciál MUV pro zpřesnění měření rozličných konceptů z různých oblastí výzkumu. Od té doby se již objevilo mnoho dalších aplikací této metody v různých oblastech, jako je zdraví, spokojenost se zdravotním systémem, životní spokojenost či spokojenost se sociálními kontakty (viz kapitulu 5.3.4).

V České republice metodu poprvé představila Hana Voňková (Voňková, 2012), která zavedla český název metody (metoda ukotvujících vinět) a představila odborné veřejnosti její základní principy a způsoby statistického zpracování. Ta samá autorka pak v nedávné době publikovala ucelenou monografickou práci věnovanou této metodě (Voňková, 2017) a založila výzkumnou skupinu věnovanou rozvoji této metody v pedagogickém výzkumu: *Educational Research Anchors Center*³⁹.

V následujících podkapitolách nejprve detailněji představíme základní myšlenku metody ukotvujících vinět, nastíníme dva statistické přístupy této metody, poté pojednáme o základních předpokladech této metody, a nakonec poskytneme čtenáři přehled některých důležitých aplikací této metody v různých výzkumných oblastech.

5.3.1 Základní myšlenka metody

Jak uvádí Voňková a kol. (2016), cílem metody ukotvujících vinět je přímo změřit rozdílné užívání škály respondenty a informace o těchto rozdílech využít pro očištění (sebe)hodnocení respondentů. Sebehodnocení samo o sobě si můžeme modelově představit jako složené ze dvou částí: (a) objektivní úrovně respondenta, (b) stylu užívání škály. K identifikaci stylu užívání škály každého respondenta jsou použity tzv. ukotvující viněty, což jsou krátké příběhy, které popisují hypotetickou osobu v cílové oblasti (např. kázeň či

³⁹ Odkaz na webové stránky skupiny: <http://pages.pdf.cuni.cz/eracenter/>

znalosti a dovednosti v oblasti ICT. Příkladem ukotvující viněty popisující úroveň vědomostí a dovedností v oblasti ICT může být (Voňková & Hrabák, 2015a, s. 281):

Lukáš dovede svůj počítač spustit a ovládat klávesnicí a myší. Umí si spustit oblíbené hry. Je schopný si na internetu přečíst e-maily nebo vyhledat internetové stránky, které ho zajímají. Umí si z internetu stáhnout soubor na plochu, otevřít ho a také ho dovede vytisknout.

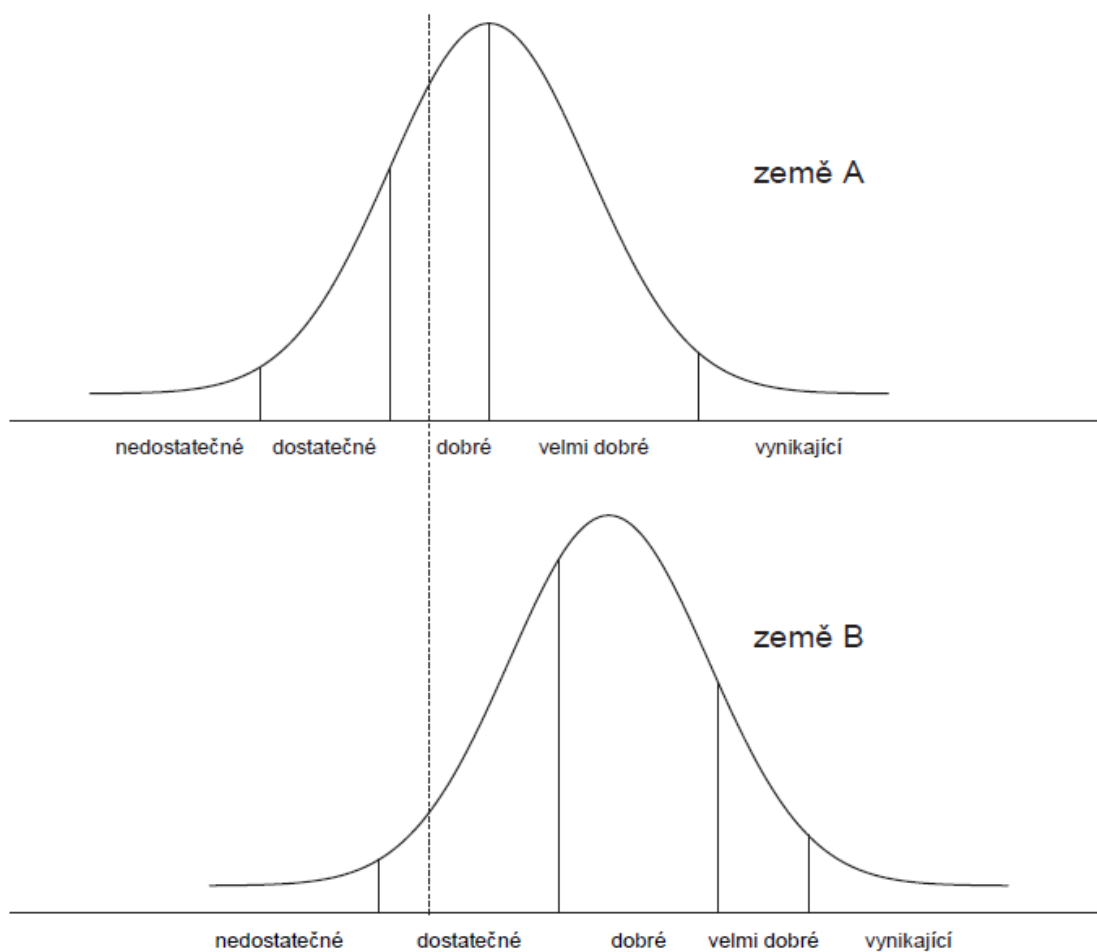
Každý respondent tak provádí nejen (sebe)hodnocení jako takové, ale hodnotí též hypotetické osoby v ukotvujících vinětách. Jak uvádí Voňková a kol. (2016), díky tomu, že všichni respondenti hodnotí stejnou ukotvující vinětu (či více vinět), můžeme rozdíly v jejich hodnocení interpretovat jako rozdílné užívání škály. Díky této informaci můžeme očistit jejich (sebe)hodnocení.

Voňková (2012) uvádí trochu jiný způsob vysvětlení základní myšlenky metody společně se sofistikovanějším způsobem vizualizace. Základní princip je však stejný. Představme si, že bychom chtěli porovnat úroveň zdraví obyvatel dvou zemí (A a B). Respondentům položíme sebehodnotící otázku: *Jak byste zhodnotili své zdraví?* Otázka bude vybavena pětibodovou hodnotící škálou (a) *nedostatečné*, (b) *dostatečné*, (c) *dobré*, (d) *velmi dobré*, (e) *vynikající*. Reálný stav zdraví obyvatel obou zemí (který však jako výzkumníci neznáme) je v Obrázku 3 zakreslen tak, že rozdělení v zemi A je posunuto oproti rozdělení v zemi B více vlevo – úroveň zdraví osob v zemi A je horší než v zemi B.

Jakožto výzkumníci máme k dispozici pouze sebehodnocení respondentů na výše uvedené hodnotící škále. Jak je z obrázku patrné, styl užívání škály se v zemích A a B liší – lidé v zemi A jsou optimističtější, pokud jde o hodnocení svého zdraví. Svislá přerušovaná čára na obrázku reprezentuje osobu s určitou objektivní úrovní zdraví. V zemi A by taková osoba hodnotila své zdraví jako dobré, zatímco v zemi B by taková osoba (se stejnou objektivní úrovní zdraví) hodnotila svoje zdraví jako dostatečné. Na základě sebehodnocení bychom tak mohli dojít k chybnému závěru při porovnávání obou zemí: tedy že zdraví v zemi A je lepší než v zemi B.

Užitím metody ukotvujících vinět můžeme tento problém řešit. Představme si, že ona svislá čára představuje úroveň zdravotního stavu hypotetické osoby popsané ve vinětě.

Respondenti v zemi A by hodnotili zdraví takové osoby jako dobré, v zemi B pak jako dostatečné. Rozdíl v hodnocení dané viněty může být interpretováno jako rozdíl v užívání škály mezi zeměmi. Díky této informaci pak můžeme hodnocení zdraví obyvatel zemí A a B očistit, díky čemuž dospějeme při jejich srovnání ke správnému závěru (tedy že úroveň zdraví v zemi B je lepší než v zemi A).



Obrázek 3. Porovnání zdraví pomocí sebehodnotících otázek v případě existence DIF (převzato z Voňková, 2012).

5.3.2 Neparametrický a parametrický přístup

Při práci s metodou ukotvujících vinět můžeme volit ze dvou způsobů statistického zpracování dat: tzv. neparametrický (snadný) přístup a parametrický přístup. Oba dva přístupy jsou velmi detailně popsány v publikaci Voňkové (2017). V této kapitole si tyto přístupy krátce představíme.

Neparametrický přístup

Takzvaný neparametrický (či, jak King et al., 2004, specificky zmiňují, jednoduchý) přístup je prvním způsobem statistického zpracování metody ukotvujících vinět. Jak uvádí Voňková (2017), tento přístup je atraktivní zejména tím, že je velmi jednoduchý a snadno naučitelný pro začínající výzkumníky.

Voňková (2017) vysvětluje, že neparametrický přístup pracuje na principu relativního porovnání (sebe)hodnocení s hodnocením ukotvujících vinět. Pro každého respondenta, od kterého jsou dostupná data za (sebe)hodnotící otázky a hodnocení ukotvujících vinět, je vytvořeno tzv. korigované (sebe)hodnocení. To je učiněno následujícím způsobem (uvedme nejprve triviální příklad, který popisuje Voňková, 2017, kdy máme k dispozici sebehodnocení respondenta a hodnocení jedné ukotvující viněty):

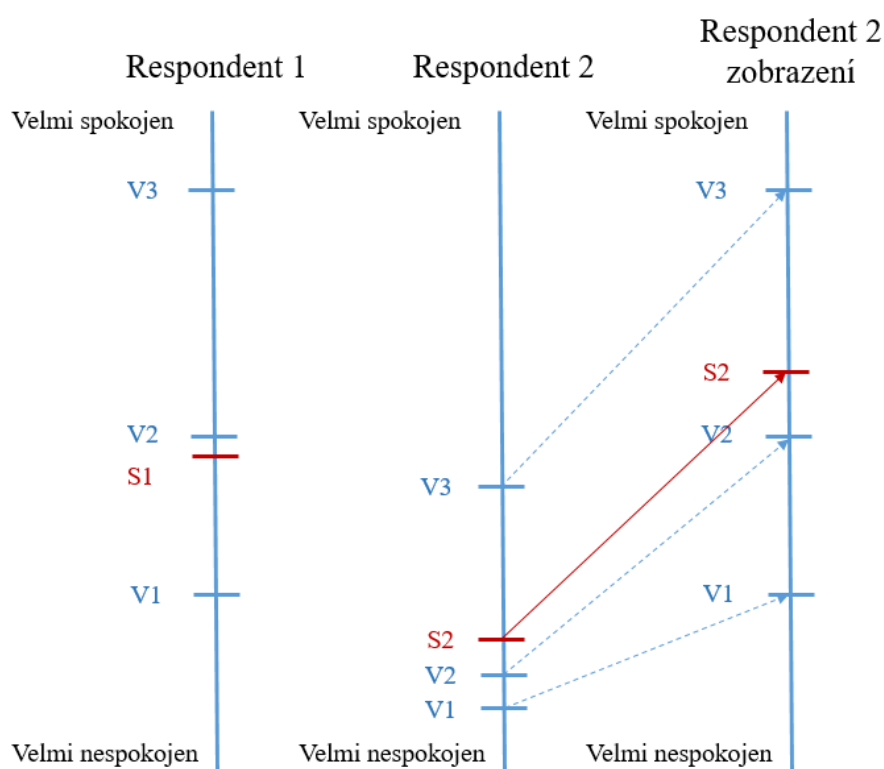
Představme si, že respondent hodnotil sám sebe a ukotvující vinětu na stejné pětibodové škále: 1 – *rozhodně nesouhlasím*, 2 – *nesouhlasím*, 3 – *ani souhlas, ani nesouhlas*, 4 – *souhlasím*, 5 – *rozhodně souhlasím*. Porovnáme-li nyní sebehodnocení respondenta a hodnocení ukotvující viněty, existují v tomto případě pouze tři možné pozice sebehodnocení vůči hodnocení viněty (a korigované sebehodnocení tedy může nabýt pouze tři hodnot):

1. Respondent hodnotí sám sebe níže než vinětu (například hodnota sebehodnocení = 2, tedy *nesouhlasím* a hodnocení viněty = 4, tedy *souhlasím*). Korigované sebehodnocení by v tomto případě nabývalo hodnoty 1 (sebehodnocení je menší než hodnocení viněty).
2. Respondent hodnotí sám sebe stejně jako vinětu (například hodnota sebehodnocení a viněty je rovna 4, tedy *souhlasím*). V tomto případě nabývá korigované sebehodnocení respondenta hodnoty 2 (sebehodnocení je stejné jako hodnocení viněty).
3. Respondent hodnotí sám sebe výše než vinětu (například hodnota sebehodnocení = 4, tedy *souhlasím* a hodnocení viněty = 2, tedy *nesouhlasím*). Korigované sebehodnocení v tomto případě nabývá hodnoty 3 (sebehodnocení je větší než hodnocení viněty).

Pokud pracujeme s více vinětami (což je u tohoto přístupu obvyklé), můžeme si vizuálně ilustrovat očištění sebehodnocení dvou respondentů, jak popisuje Voňková (2012).

Představme si, že máme sebehodnocení dvou respondentů v určité oblasti (Voňková užívá příklad vlastní životní spokojenosti, přidržíme se tedy i zde tohoto konceptu) a k tomu od každého hodnocení tři ukotvujících vinět (V1, V2 a V3 v přirozeném pořadí) na spojitě škále od velmi nespokojen až po velmi spokojen (viz Obrázek 4).

Sebehodnocení respondenta 1 je umístěno přibližně v polovině škály. Vinětu 1 pak respondent 1 umísťuje na škále níže než své sebehodnocení (životní spokojenost osoby ve vinětě 1 tak hodnotí jako horší než svoji životní spokojenost), vinětu 2 a vinětu 3 naopak výše. Sebehodnocení respondenta 2 je umístěno v dolní části škály. Jeho sebehodnocení je však na škále umístěno výše než viněta 1 a viněta 2 a níže pouze než viněta 3.



Obrázek 4. Znárodnění neparametrického přístupu metody ukotvujících vinět (adaptováno dle Voňková, 2012).

Při porovnání hodnocení vinět oběma respondenty je patrné, že respondent 2 je na škále hodnotí znatelně níže (je při hodnocení „pesimističtější“). Hodnocení respondenta 2 pak můžeme zobrazit na škálu respondenta 1 (viz pravý sloupec v Obrázku 4). Hodnocení vinět respondenta 2 zobrazíme na úroveň hodnocení respondenta 1 (viz modré přerušované šipky)

a následně mezi takto zobrazené hodnocení vinět zobrazíme sebehodnocení respondenta 2 (viz plná červená šipka). Pokud vyjádříme sebehodnocení respondenta 2 na škále respondenta 1, výsledky ukazují na vyšší úroveň měřeného konceptu (životní spokojenosti) než u respondenta 1, což je závěr opačný, než ke kterému bychom došli čistě na základě sebehodnocení respondentů.

Analogicky k výše zmiňovanému příkladu s relativní pozicí sebehodnocení respondenta vůči jedné vinětě můžeme vytvořit korigované sebehodnocení na základě pozice sebehodnocení (S) respondenta vůči více viněťám ($V1$, $V2$, $V3$). Máme-li k dispozici hodnocení 3 ukotvujících vinět v přirozeném pořadí, může nastat celkem 7 situací (Voňková, 2012): (a) $S < V1$, (b) $S = V1$, (c) $V1 < S < V2$, (d) $S = V2$, (e) $V2 < S < V3$, (f) $S = V3$, (g) $V3 < S$. Korigované sebehodnocení (C) tak v tomto případě může nabývat hodnot 1 až 7. Pro různé počty vinět může korigované sebehodnocení C nabývat $2K + 1$ pozic, kde K představuje počet ordinálně seřazených hodnocení vinět (Voňková, 2012). Máme-li tedy 3 viněty, korigované sebehodnocení může nabýt $2 * 3 + 1$ pozic, tedy 7. Analogicky, máme-li 4 viněty, korigované sebehodnocení může nabýt $2 * 4 + 1$ pozic, tedy 9.

Jak popisuje Voňková (2017), při použití více vinět se však může stát, že respondent viněty svým hodnocením „neseřadí“ v přirozeném pořadí (tj. pořadí zamýšleném výzkumníkem). Například respondent může ohodnotit vinětu $V1$ (výzkumníkem navržená nižší úroveň) lépe než vinětu $V2$ (výzkumníkem navržená jako vyšší úroveň). V tomto případě se získání korigovaného sebehodnocení trochu komplikuje.

První případ, který Voňková (2017) popisuje, je stejné hodnocení dvou vinět. V tomto případě může teoreticky nastat pět pozic: (a) $S < V1$, (b) $S = V1$, (c) $V1 < S < V2$, (d) $S = V2$, (e) $V2 < S$. Má-li respondent hodnotit sám sebe a dvě ukotvující viněty na sedmibodové škále, může se stát, že hodnocení dvou vinět $V1$ a $V2$ bude stejné: $V1 = V2 = 2$. Nastane-li taková situace, zapisujeme všechny splněné relativní pozice sebehodnocení vůči hodnocení vinět. Pokud se sebehodnocení respondenta rovná 1, bude se korigované sebehodnocení C též rovnat 1 (splněna je pouze první podmínka $S < V1$). Pokud se však sebehodnocení rovná 2, splněny jsou v danou chvíli dvě z výše uvedených podmínek, tj. (b) a (d). Korigované sebehodnocení C v tomto případě nabývá intervalové hodnoty

(označováno též jako vektor): $C = \{2,3,4\}$. Ve všech ostatních případech ($S = 3,4,5,6,7$) je splněna pouze podmínka (d) a korigované sebehodnocení nabývá hodnoty 5.

Druhý případ, který Voňková (2017) popisuje, je hodnocení dvou vinět opačným než přirozeným pořadím. Postup je v tomto případě obdobný, tj. určení, které z pěti podmínek jsou splněny. Pokud platí jedna podmínka, C nabývá hodnoty jednoho čísla, pokud platí více podmínek, C nabývá intervalové hodnoty. Mějme tedy situaci, kdy je první viněta $V1$ hodnocena na sedmibodové škále hodnotou 5 a druhá viněta $V2$ hodnotou 2 – tedy opačné než přirození pořadí ($V1 > V2$). Výpočet korigovaného sebehodnocení je pro přehlednost zobrazen v Tabulce 2. Výčet všech relativních pozic sebehodnocení vůči hodnocení dvou či tří vinět (i v případě jiného než přirozeného pořadí vinět) zde z důvodu úspory místa uvádět nebudeme a odkážeme čtenáře na Voňková (2017), kde tyto přehledy může najít.

Tabulka 2

Výpočet korigovaného sebehodnocení při opačném než přirozeném pořadí vinět pro dvě ukotvující viněty

Sebehodnocení S	Splněné podmínky	Korigované sebehodnocení C
$S = 1$	$S < V1$	$C = \{1\}$
$S = 2$	$S < V1, S = V2$	$C = \{1,2,3,4\}$
$S = 3$	$S < V1, V2 < S$	$C = \{1,2,3,4,5\}$
$S = 4$	$S < V1, V2 < S$	$C = \{1,2,3,4,5\}$
$S = 5$	$S = V1, V2 < S$	$C = \{2,3,4,5\}$
$S = 6$	$V2 < S$	$C = \{5\}$
$S = 7$	$V2 < S$	$C = \{5\}$

Pozn. Výpočet je proveden pro dvě ukotvující viněty v opačném než přirozeném pořadí $V1 = 5$ a $V2 = 2$. Při užití dvou vinět může nastat celkem 5 situací (podmínek): (a) $S < V1$, (b) $S = V1$, (c) $V1 < S < V2$, (d) $S = V2$, (e) $V2 < S$.

Nabízí se samozřejmě otázka, jak při sumarizaci dat pro různé skupiny respondentů (např. využitím histogramu či tabulky četností) pracovat s intervalovými hodnotami korigovaného sebehodnocení. Wand, King a Lau (2011) uvádí celkem 4 způsoby, jak s těmito hodnotami naložit (v češtině popsány ve Voňková, 2017). Pokusíme se zde tyto přístupy nastínit čtenářsky přívětivou formou (zejména dle popisu Voňkové, 2017) bez využití

matematického aparátu, což je zejména v případě třetího a čtvrtého přístupu přinejmenším komplikované. Pro detailnější (technický) popis pak čtenáře odkazujeme právě na výše uvedené autory.

1. Vynechání intervalových hodnot

První cestou, jak s intervalovými hodnotami naložit, je vynechat je. Vzhledem ke způsobu vzniku intervalových hodnot (jiné než přirozené seřazení vinět respondentem) se můžeme domnívat, že se jedná například o hodnotitele, kteří neporozuměli zadání. Vzniká zde však nebezpečí, že vynecháním těchto respondentů zaneseme do výběru systematické zkreslení (například vyloučíme respondenty s nižším vzděláním).

2. Rovnoměrné rozložení přes prvky vektoru (intervalu)

Máme-li například hodnotu korigovaného sebehodnocení v intervalu $C = \{2,3,4,5\}$, můžeme každé z hodnot v tomto intervalu přiřadit stejnou váhu (v tomto případě $1/4$). Hodnota 2 má tedy váhu $1/4$, hodnota 3 má váhu $1/4$ a tak dále. Respondent jako takový má v součtu váhu 1 stejně jako respondenti bez intervalových hodnot korigovaného sebehodnocení. Nechceme-li tedy takového respondenta vyloučit, započítáme každou hodnotu v intervalu stejně. Rizikem však je, že výsledný histogram může být například příliš placatý a ztrácet tak své základní vlastnosti (šikmost, špičatost, centrální tendence aj.).

3. Započítání prvků vektoru (intervalu) na základě údajů podobných respondentů

V tomto případě využíváme další informace z dat, která máme k dispozici. Podobnost respondentů můžeme určit na základě charakteristik jako je pohlaví, vzdělání či věk. Řekněme, že zvolíme proměnnou pohlaví a řešíme případ respondenta muže, jehož korigované sebehodnocení je v intervalu $C = \{2,3,4\}$. Většina mužů v našich datech má v rámci hodnot korigovaného sebehodnocení 2, 3 a 4 hodnotu 2. Největší váha tak u respondenta muže s výše uvedenou intervalovou hodnotou připadne právě na hodnotu 2. V rámci tohoto přístupu se používá tzv. *censored ordered probit model*.

4. Využití principu minimální entropie

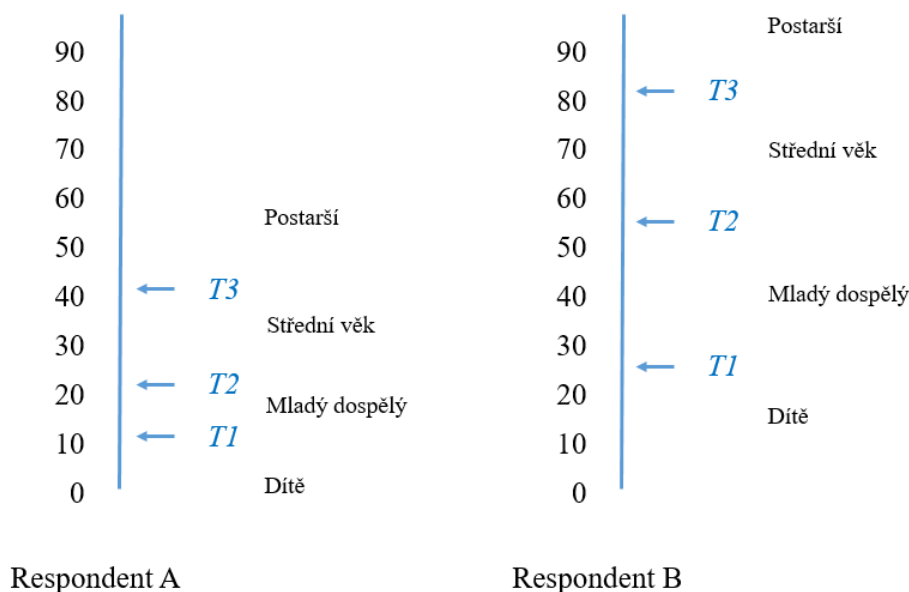
Sestavujeme-li histogram s intervalovými hodnotami, můžeme zvážit dva extrémní případy: (a) nejméně uniformní (nejvíce „zubatý“) histogram pro daná data (nejméně rozlišující mezi respondenty); (b) nejvíce uniformní (nejvíce „placatý“) histogram pro daná data (nejvíce

rozdílující mezi respondenty). Hovoříme zde o minimalizaci (první případ) a maximalizaci (druhý případ) entropie. Užívá se zejména postup založený na minimalizaci entropie reprezentující nejméně rozlišující (nejhorší) scénář, kdy již nelze, v rámci daných dat, získat méně informací o rozdílech mezi respondenty. Sestavujeme-li takový histogram, intervalové hodnoty jsou reprezentovány takovou hodnotou z daného intervalu, aby co nejvíce z těchto hodnot padlo do co nejmenšího množství kategorií C .

Parametrický přístup

U metody ukotvujících vinět se jako parametrický model užívá tzv. *compound hierarchical ordered probit model* (CHOPIT), který je rozšířením běžně užívaného tzv. *ordered probit modelu* (Voňková, 2012). Jak autorka uvádí, hlavní rozdíl je v tom, že CHOPIT model umožňuje pracovat s variabilními mezemi pro rozlišení škálových kategorií ordinální škály v závislosti na pozorovaných či nepozorovaných charakteristikách respondenta, což umožňuje modelovat rozdíly v užívání škály mezi respondenty.

Pro názornou vizualizaci King a kol. (2004) uvádí následující příklad v rámci parametrického přístupu. Představme si, že se v dotazníku ptáme na věk respondentů tím způsobem, že se má respondent zařadit do jedné ze 4 kategorií: (a) *postarší*, (b) *střední věk*, (c) *mladý dospělý*, (d) *dítě*. Poznamenejme, že preferovanou formou takové otázky je zeptat se respondenta například na datum narození, avšak držíme se tohoto příkladu. Obrázek 5 následně zobrazuje příklad dvou respondentů a toho, jak promítají svůj věk do těchto kategorií. Věková škála je tak rozdělena mezemi (*thresholds*) T_1 , T_2 a T_3 , které jsou však pro oba respondenty rozdílné. Škála v levé části (respondent A) má nižší hodnoty mezí a kategorie *postarší* u něj začíná již ve 40 letech. Takové nastavení mezí by zřejmě odpovídalo zemím s nízkou střední délkou života. Naopak, škála v pravé části obrázku (respondent B) by odpovídala spíše vyspělým zemím, jako jsou Spojené státy. Jak je patrné, pouhá znalost zvolené kategorie respondentem (například *střední věk*) nám dává pouze mlhavou představu o skutečném věku respondenta, protože tato kategorie může znamenat rozdílné věci pro rozdílné osoby. Bez znalosti rozdílů v mezích můžeme dojít k nesprávným závěrům. Jsou to právě viněty, které umožňují odhadnout hodnoty mezí a s touto znalostí můžeme očistit (sebe) hodnocení respondenta.



Obrázek 5. Kategorizace věku u dvou respondentů (převzato z King et al., 2004). Na obrázku je znázorněna volba dvou respondentů mezi čtyřmi škálovými kategoriemi v závislosti na skutečném věku. $T1$, $T2$ a $T3$ jsou meze mezi jednotlivými škálovými kategoriemi.

CHOPIT model se skládá ze dvou částí: nejdříve se modeluje sebehodnocení a následně hodnocení vinět (Voňková, 2012). Vzhledem k technické náročnosti a rozsáhlosti matematické specifikace modelu ji nebudeme popisovat zde, ale odkážeme čtenáře například na Voňková (2017), kde jsou obě části modelu popsány detailně s nezbytnou matematickou oporou.

King a kol. (2004) uvádí, že výhodou tohoto přístupu je možnost zadávat viněty pouze podskupině respondentů, kteří odpovídají na (sebe)hodnotící otázky (na rozdíl od neparametrického přístupu, kde musí ukotvující viněty hodnotit všichni respondenti). Voňková (2012) též uvádí, že výhodou tohoto přístupu je to, že k identifikaci parametrů stačí mít jen jednu jedinou vinětu, zatímco v neparametrickém přístupu se jich obvykle užívá více (alespoň tři). Voňková (2012) však zároveň dodává, že nevýhodou modelu je jeho „relativní technická náročnost“ (s. 37), ačkoliv v praxi je tento přístup užíván častěji.

5.3.3 Základní předpoklady metody

King a kol. (2004), původní představitelé metody ukotvujících vinět, zmiňují dva základní předpoklady této metody: (a) konzistence odpovědí (*response consistency*), (b) ekvivalence vinět (*vignette equivalence*). V české literatuře je o těchto předpokladech pojednáno například ve Voňková a kol. (2016), kde autoři zároveň formulují některá metodologická doporučení, jak splnění těchto předpokladů podpořit.

Konzistence odpovědí spočívá v tom, že respondent užívá škálu stejným způsobem jak v (sebe)hodnoticích otázkách, tak v ukotvujících vinětách (Voňková et al., 2016). Jak autoři uvádí, předpoklad nebude dodržen ve chvíli, kdy se respondenti budou ve srovnání s osobami ve vinětách nadhodnocovat či podhodnocovat. V rámci výzkumu pak můžeme tento předpoklad podpořit tím, že výslovně požádáme respondenty, aby hodnotili sami sebe stejně přísně, jako hodnotí osoby ve vinětách. Pomoci může též zdůraznění anonymní povahy celého šetření a způsobu využití získaných dat (pouze pro výzkumné účely). Specificky ve školním prostředí pak může pomoci, pokud učitel nebude při vyplňování dotazníku žáky procházet třídou a nahlížet do jejich odpovědí.

Předpoklad ekvivalence vinět je založen na tom, že všichni respondenti interpretují viněty stejným způsobem (Voňková et al., 2016). Respondenti se totiž mohou lišit v tom, jak vnímají úroveň daného konceptu vyobrazeného ve vinětě (King et al., 2004). Jak uvádí Bonsang a van Soest (2012), tento předpoklad vyžaduje, aby viněty popisovaly měřený koncept kompletně, jinak si mohou různí respondenti chybějící informace doplňovat různým způsobem na základě svých zkušeností, což může vést k systematickým rozdílům v interpretaci vinět. Jak však upozorňují Voňková a kol. (2016), zvláště v pedagogickém výzkumu je třeba zachovat rozumnou délku vinět v závislosti na věkové kategorii respondentů, aby byla pro respondenty únosná. V praxi se tak objevuje určitý kompromis mezi důrazem na úplnost informací ve vinětě a její délkou. Tento předpoklad je pak dále možné podpořit tím, že participanty explicitně požádáme, aby viněty četli pozorně a hodnotili danou hypotetickou osobu pouze na základě toho, co je ve vinětě napsáno a nedomýšleli si žádné další informace (Voňková et al., 2016).

Voňková a kol. (2016) též diskutují problematiku ekvivalence vinět u multidimenzionálních konceptů. Jednou z doporučených možností je rozdělit takový koncept na dílčí dimenze a

formulovat viněty pro každou z těchto dimenzí zvlášť, avšak v praxi se formulují viněty i pro multidimenzionální koncepty. Pokud chceme ve formulaci viněty pro vícedimenzionální koncept některé dimenze vynechat, musíme nutně předpokládat, že užívání škály v popsanych dimenzích je stejné, jako v dimenzích vynechaných, což vyžaduje odůvodnění (např. empirické důkazy toho, že všichni respondenti užívají škály v jednotlivých dimenzích daného konceptu stejně). Pro oba základní předpoklady metody lze v literatuře nalézt statistické testy jejich platnosti (např. Bago d'Uva et al., 2011; Kapteyn et al., 2011; Peracchi & Rossetti, 2013), jejichž shrnutí a popis může čtenář nalézt též ve Voňková (2017).

Pro správné fungování metody jsou kromě těchto dvou základních předpokladů důležité i další faktory, které přímo souvisí se způsobem konstrukce vinět. Tyto faktory zde zmiňujeme zejména z toho důvodu, že jsou vysoce relevantní pro empirickou část této práce (viz kapitoly 6 a 7). Jedná se o (Voňková et al., 2016): (a) diskriminační sílu vinět, (b) počet vinět, (c) obsahovou a jazykovou relevanci vinět.

Diskriminační síla vinět souvisí s úrovní měřeného konceptu ve vinětě, který by měl odpovídat úrovni daného konceptu v populaci. Autoři tedy doporučují provést předvýzkum, v rámci kterého lze relevanci viněty pro danou populaci určit. Je možné vytvořit histogramy hodnocení vinět a sebehodnocení respondentů a porovnat, zdali si tyto histogramy odpovídají. Pokud se tyto histogramy nepřekrývají, může to poukazovat na nízkou diskriminační sílu dané viněty.

Počet vinět se odvíjí od heterogenity cílové populace – čím více je heterogenní, tím více vinět by mělo být formulováno. Platí zde však podobný vztah jako u délky vinět – nelze formulovat příliš mnoho vinět, jinak by byl respondent zahlcen. Jednou z možných cest je učinit předvýzkum, v rámci kterého bude otestováno více vinět s důrazem na jejich diskriminační sílu. Záleží též na volbě parametrického (stačí i jedna viněta) či neparametrického (obvykle se pracuje s více vinětami) přístupu k metodě.

Z hlediska obsahové relevance je nutné zvážit, zdali bude viněta použita k mezinárodnímu porovnávání. Pokud ano, je nutné ve vinětě užívat kulturně/národně univerzální obsah, který bude relevantní napříč kulturami a kterému budou všichni respondenti rozumět. Viněty však musí být relevantní i pro konkrétní cílovou skupinu z hlediska jejich charakteristik, jako je věk či obvyklé zájmy. Viněta by tak neměla například popisovat určitou aktivitu, která,

ačkoliv dobře charakterizuje měřený koncept, je pro danou skupinu v současné době irelevantní. Tato situace může nastat zejména, pokud se výzkumník formulující viněty nedokáže vcítit do cílové skupiny, popřípadě pokud má tento výzkumník extrémní (velmi nízkou či naopak vysokou) úroveň daného konceptu, a tedy zkreslenou představu o vnímání určité úrovně konceptu v populaci.

Z jazykového hlediska autoři doporučují formulovat viněty konkrétně – co nejvíce užívat slova vyjadřující objektivní míru. Nedoporučuje se pak užívat hodnotící adjektiva, která by mohla ovlivňovat hodnocení respondentů. Platí zde i další běžná doporučení, jako vyhýbání se sugestivnímu obsahu či požadavek jasnosti a srozumitelnosti.

Voňková (2017) diskutuje ještě jeden důležitý aspekt pojící se ke správnému fungování této metody, tj. pořadí (sebe)hodnocení a vinět v dotazníku. Objevuje se několik doporučení, jak s tímto problémem při konstrukci dotazníku nakládat. První možností je umístit sebehodnotící otázku před ukotvující viněty. Toto řešení s sebou nese tu výhodu, že respondent při svém hodnocení není ovlivněn vinětami a odpovídá tedy takovým způsobem, jakým by odpovídal běžně.

Druhou možností je klást viněty před sebehodnotící otázku, což respondentům umožňuje „ukotvit“ své odpovědi na sebehodnotící otázku a též ujasnit si daný koncept. Voňková (2017) však upozorňuje, že tento způsob zadávání by znemožňoval přenositelnost informace o rozdílech v užívání škály mezi původním výzkumem (viněty i sebehodnocení) a dalšími výzkumy, které by obsahovaly pouze sebehodnocení. I do budoucna by se tak musela vždy klást sebehodnotící otázka společně s vinětami.

Třetí možností je randomizace pořadí sebehodnocení a vinět. Jinými slovy, náhodně vybraní respondenti by odpovídali nejprve na sebehodnotící otázku a poté hodnotili ukotvující viněty, zatímco zbytek by postupoval v opačném pořadí. Toto řešení též umožňuje identifikovat, zdali na pořadí v daném případě záleží, tj. jaké pořadí vede k přesným výsledkům (např. skrze korelaci s externími proměnnými).

V souvislosti s postavením sebehodnocení vůči vinětám je možné si klást též otázku ohledně pořadí ukotvujících vinět (tedy pokud jich máme v dotazníku více). Voňková (2017) doporučuje, aby viněty nebyly kladeny v tzv. přirozeném pořadí (tj. například od viněty,

kteřá popisuje nejnižší úroveň daného konceptu, postupně až po úroveň nejvyšší). Ačkoliv je sice pravděpodobné, že bychom přirozeným pořadím vinět dosáhli méně smyček (tj. respondent hodnotí viněty stejně) či nekonzistentních hodnocení (tj. respondent hodnotí viněty v opačném než přirozeném pořadí), bylo by mylné se domnívat, že se jedná o důkaz kvalitní formulace vinět. Může se navíc stát, že pokud respondent špatně ukotví svoji první odpověď a identifikuje ve vinětách určité pořadí, kterému bude chtít dostat, bude následně odpovídat špatně i na zbylé viněty.

5.3.4 Aplikace metody ukotvujících vinět v různých výzkumných oblastech

V této kapitole si ve zkratce představíme některé oblasti, ve kterých byla metoda ukotvujících vinět úspěšně aplikována. Nejprve se budeme pohybovat v širším kontextu různých výzkumných oblastí a následně se více zaměříme na oblast pedagogického/psychologického výzkumu. V současné době již existují některé relativně detailní přehledy aplikací této metody (Voňková, 2017; Voňková et al., 2016), do kterých čtenář může nahlédnout. Nebudeme tedy v plném rozsahu reprodukovat práci výše uvedených autorů a pokusíme se spíše o kratší shrnující výběr. Též si neděláme nárok na úplnost, jelikož aplikací metody v různých oblastech výzkumu stále přibývá.

V širším kontextu různých výzkumných oblastí má metoda ukotvujících vinět silné zastoupení zejména v oblasti měření zdraví (např. Bago d'Uva, O'Donnell, & van Doorslaer, 2008) a měření spokojenosti se zdravotním systémem (např. Sirven, Santos-Eggimann, & Spagnoli, 2012), dále ale též životní spokojenosti (např. Angelini, Cavapozzi, Corazzini et al., 2012), spokojenosti se sociálními kontakty (např. Bonsang & van Soest, 2012) či při měření zdravotních omezení při výkonu práce (Angelini, Cavapozzi, & Paccagnela, 2012). Aplikaci v oblasti možností ovlivňování politických rozhodnutí od King a kol. (2004) jsme již detailněji popisovali v úvodu kapitoly o metodě ukotvujících vinět.

Pokud jde o aplikaci metody ukotvujících vinět v pedagogice, Voňková a kol. (2016) publikovali článek s názvem *Aplikace metody ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu: přehled literatury a metodologická doporučení*. Čtenář v tomto článku může nalézt přehled těchto aplikací společně se shrnutím zásadních výsledků. Tyto aplikace zde zmíníme tedy pouze stručně a doplníme některé novější články, které vyšly až po vydání přehledu Voňkové a kolegů.

Pokud bychom postupovali chronologicky, první aplikací metody ukotvujících vinět v pedagogice je publikace Buckley a Schneider (2007; citováno dle Voňková et al., 2016), kde autoři srovnávali hodnocení různých typů amerických škol (charterové a okrskové školy s otevřeným zápisem) s cílem zjistit, do jaké míry mohou rozdíly v užívání škály ovlivnit srovnávání těchto typů škol. O rok později publikoval Buckley (2008) svůj článek, ve kterém se zabýval některými metodologickými otázkami aplikace metody ukotvujících vinět (řazení vinět, pozice sebehodnocení vůči vinětám). Voňková (2012) následně publikovala svůj teoretický článek, ve kterém uceleně představuje metodu ukotvujících vinět české odborné veřejnosti.

V roce 2013 byly publikovány dva relevantní texty. Prvním je dílo Kyllonen a Bertling (2013), kde autoři diskutují možnosti využití některých metodologických přístupů k řešení problematiky nesrovnatelnosti dat získaných pomocí dotazníků, mezi nimiž je i metoda ukotvujících vinět, a prezentují základní výsledky na datech z šetření PISA. Druhým je Annex A6 publikovaný jako součást ucelené výstupní zprávy k výsledkům studie PISA 2012 (OECD, 2013), kde jsou prezentovány viněty použité v této studii a indexy očištěné pomocí této metody. Voňková a Hrabák (2015a, 2015b) se ve svých publikacích zabývají nesrovnatelností sebehodnocení žáků v oblasti znalostí a dovedností informačních a komunikačních technologií.

V posledních letech pak bylo publikováno množství sekundárních analýz dat z výzkumu PISA 2012, které využívají data získaná pomocí ukotvujících vinět (např. He, Buchholz, & Klieme, 2017; He & van de Vijver, 2016; Cheung, Mak, & Sit, 2018; Vonkova, Zamarro, & Hitt, 2018). Z aktuálních publikací využívajících metodu ukotvujících vinět mimo kontext šetření PISA pak zmiňme Vonkova a kol. (2017), kteří tuto metodu využili při měření nečestného chování žáků ve školách.

V oblasti spíše psychologické byly ukotvující viněty aplikovány například autory Möttus, Allik, Realo, Pullmann a kol. (2012) v oblasti výzkumu osobnosti, konkrétně svědomitosti (*conscientiousness*). Autoři na vzorku respondentů z 21 zemí⁴⁰ zkoumali interkulturní

⁴⁰ Stojí za zmínku, že autoři měli z některých zemí pouze omezené vzorky respondentů (např. Německo = 70, Mali = 93, Burkina Faso = 96). Celková velikost vzorku byla N = 2965, což je v průměru 141 respondentů na jednu zemi. Vzorek tvořili výhradně univerzitní studenti.

rozdíly v hodnocení vinět popisujících různé tzv. facety svědomitosti: kompetence (*competence*), pořádek (*order*), oddanost (*dutifulness*), usilování o úspěch (*achievement striving*), sebekázeň (*self-discipline*) a odhodlání (*deliberation*) a jejich schopnost očistit sebehodnocení respondentů. Krátkou charakteristiku jednotlivých facet dle Costa, McCrae a Dye (1991) dodáváme v Tabulce 3, přeložené příklady vinět pro každou z facet jsou pak přiloženy v příloze 6. Tato studie je pro potřeby naší práce zvlášť podnětná, protože osobnostní rys svědomitosti bývá dáván do kontextu se sebekontrolou.

Tabulka 3

Přehled a charakteristiky dílčích facet svědomitosti dle Costa a kol. (1991)

Facety:	Charakteristika:
Kompetence	Pocit vlastní způsobilosti, rozumnosti a kvalifikovanosti.
Pořádek	Tendence udržovat okolní prostředí čisté a dobře organizované.
Oddanost	Striktní zachovávání standardů chování.
Usilování o úspěch	Usilování o excelenci.
Sebekázeň	Schopnost pokračovat v úkolu navzdory nudě a jiným rozptýlením.
Odhodlání	Opatrnost, plánování a přemýšlivost.

Jak uvádí Duckworth a Carlson (2013), mnoho psychologů považuje seberegulaci za identickou (či víceméně identickou) právě se svědomitostí, ačkoliv se objevují i diskuze nad jejím vztahem k dalším dimenzím tzv. Big Five (velká pětka) modelu osobnosti. Svědomitost může být charakterizována kontrolou nad vlastním chováním v zájmu vlastních cílů – lidé s nízkou úrovní svědomitosti mají problémy s dodržováním časového plánu, jsou neorganizovaní a mohou být nespolehliví (McCrae & Löckenhoff, 2010). Vskutku, například O’Gorman a Baxter (2002) našli výrazné korelace mezi sebekontrolou a různými složkami svědomitosti ($r = -0,38$ pro kompetenci až po $r = -0,57$ pro pořádek), které podle nich naznačují překryv těchto konstruktů. Vysoká korelace mezi svědomitostí a sebekontrolou byla potvrzena též v Tangney a kol. (2004).

Möttus, Allik, Realo, Pullmann a kol. (2012) interpretovali svá zjištění ve světle výsledků některých předchozích studií, které našly při analýze na úrovni zemí negativní vztahy mezi

svědomitostí a délkou života (*longevity*) a úrovní bohatství (*national wealth*). Výsledky autorů však ukázaly pouze na malý posun v pořadí jednotlivých zemí při očištění jejich sebehodnocení v 6 oblastech svědomitosti. Autoři též korelovali očištěné a neočištěné výsledky s externími proměnnými: očekávanou délkou života a hrubým domácím produktem. Jejich výsledky sice potvrdily negativní vztah mezi „neočištěnou“ svědomitostí a dvěma výše zmiňovanými proměnnými, avšak po očištění se tyto korelace změnily pouze minimálně (korelace se sice obecně snížily, avšak zůstaly negativní). Kontraintuitivní vztah mezi svědomitostí a externími proměnnými se tedy nepodařilo pomocí metody ukotvujících vinět objasnit.

Möttus, Allik, Realo, Rossier a kol. (2012) použili stejný dataset jako v předcházející studii, avšak na datech získaných z hodnocení ukotvujících vinět respondenty se zaměřovali na tzv. *response styles*, tedy určité systematické tendence odpovídat na dotazníkové položky určitým způsobem bez ohledu na jejich obsah. Jedním z takových stylů může být například tendence volit extrémní kategorie, kdy respondenti preferují krajní (extrémní) body škály. Autoři na základě hodnocení vinět počítají index extrémního odpovídání (ER) a neutrálního odpovídání (NR) a ukazují jasné rozdíly mezi zeměmi: nejnižší míra extrémního odpovídání byla charakteristická pro země jako Hong Kong, Jižní Korea, Německo či Japonsko, zatímco nejvyšší úroveň měly africké země (např. Benin, Senegal) a země jihovýchodní Asie (Malajsie, Filipíny). Index extrémního odpovídání počítaný na základě vinět pak na úrovni zemí výrazně koreloval s extrémním odpovídáním počítaným na základě sebehodnocení respondentů ($\rho = 0,71$) a též se sebehodnocením svědomitosti ($\rho = 0,70$). Očištění sebehodnocení svědomitosti o ER a NR pak změnilo korelace na úrovni zemí mezi sebehodnocením svědomitosti a očekávanou délkou života a hrubým domácím produktem z původních $\rho = -0,65$ a $\rho = -0,71$ na $\rho = -0,26$ a $\rho = -0,33$.

Další aplikací metody ukotvujících vinět v oblasti psychologie je studie Primi a kol. (2016), kteří se zaměřovali na sociálně-emoční charakteristiky vztažené k Big Five modelu osobnosti. Autoři na vzorku více než 8 tisíc brazilských žáků aplikovali ukotvující viněty zachycující rozdílné dimenze tohoto modelu (extraverze, svědomitost, otevřenost ke zkušenosti, neuroticismus a vstřícnost). Příkladem viněty na svědomitost je (Primi et al., 2016, s. 40): *Aline nechává své věci v nepořádku, nesnáší uklízení domu a obvykle nedělá*

domácí úkoly. Nakolik je podle tebe Aline organizovaná? Analýza autorů se pak zaměřuje především na dimenzi svědomitosti a otevřenosti.

Výsledky autorů směřují zejména k hodnocení vinět respondenty a počtu „nesprávných“ hodnocení, tedy kdy respondenti neseřadí viněty v jejich přirozeném pořadí. Procento odpovědí, které korespondovaly se zamýšleným pořadím, bylo 82 % pro svědomitost a 68 % pro otevřenost, což je podle autorů v souladu s předešlými výsledky jiných studií, které se pohybovaly řádově mezi 63 a 92 procenty. Zajímavé bylo zjištění, že počet chybných hodnocení vinět v obou dimenzích negativně koreloval s výsledky v testu z jazyka a matematiky. Autoři se dále zabývají vnitřní konzistencí a diskriminační validitou neočištěných skóru, skóru očištěných vinětou popisující odpovídající dimenzi a skóru očištěných vinětou popisující jinou dimenzi (například skór svědomitosti očištěn pomocí viněty na otevřenost). Pro detailní výsledky čtenáře odkazujeme na původní článek.

Jedním z nejnovějších článků je práce Weiss a Roberts (2018), kteří též aplikovali metodu ukotvujících vinět v oblasti výzkumu osobnosti ve dvou zemích: Rwanda (N = 423) a Filipíny (N = 143). Autoři vytvořili vždy 3 viněty ke všem 5 dimenzím osobnosti. Příkladem těchto vinět (Weiss & Roberts, 2018, s. 5) je pro svědomitost: *Sophia má tendenci být poněkud ledabylá. Ostatní pracovníci též poznamenávají, že je líná. Sophia se často též jeví neorganizovaně. Na základě této informace, nakolik souhlasíte s tvrzením „Sophia je svědomitá/tvrdě pracuje“?* Příkladem viněty na vstřícnost pak je: *Jean má tendenci s druhými nesouhlasit, čímž ve výsledku často odstartuje hádku. Vskutku, mnoho lidí považuje Jeana za neomaleného⁴¹. Na základě této informace, nakolik souhlasíte s tvrzením „Jean je vstřícná osoba“?*

Autoři provedli sérii testů očištěných a neočištěných osobnostních skóru, na kterých dokládají, že očištěné skóry mají vyšší vnitřní konzistenci a lépe odpovídají původní faktorové struktuře Big Five modelu. Vztah mezi jednotlivými složkami osobnosti a externími proměnnými (kontraproduktivní chování na pracovišti a životní spokojenost) před a po očištění pak pro některé proměnné vykazuje změny (korelace mezi svědomitostí a kontraproduktivním chováním na pracovišti pro Filipíny klesnul z $r = -0,50$ před očištěním

⁴¹ V originále se objevuje slovo „rude“.

na $r = -0,30$ po očištění), zatímco pro jiné proměnné byl posun pouze marginální či žádný. Autoři ve výsledku shrnují, že očištění osobnostních skóre pomocí metody ukotvujících vinět zlepšuje jejich interkulturní porovnatelnost.

Empirická část – Aplikace metody ukotvujících vinět při měření sebekontroly žáků

V úvodních kapitolách této práce jsme se zaměřili na sebekontrolu a pojednali o různých jejích pojetích (dispoziční, situační), rozdílných způsobech měření (úkoly zaměřené na exekutivní funkce, úkoly založené na oddálení gratifikace, hodnotící dotazníky) a shrnuli jsme pozitivní dopady asociované se sebekontrolou s tím, že jsme neopomenuli ani její kritiku. Charakterizovali jsme sebekontrolu jako klíčovou nekognitivní dovednost, která je asociována s vysokým množstvím pozitivních výstupů na straně žáků i dospělých osob (pozitivní výsledky asociované se sebekontrolou jsme zmapovali v kapitole 3). Důležitost sebekontroly pouze podtrhuje nutnost jejího přesného měření ve velkém měřítku, které by umožňovalo porovnávat různé skupiny respondentů (například žáky z různých typů škol).

K měření sebekontroly se často používají sebehodnotící dotazníky s položkami vybavenými hodnotícími škálami (viz kapitola 5.1.3). Tyto dotazníky jsou snadné na administraci, nenáročné pro respondenty, a tedy vhodné pro užívání při rozsáhlém sběru dat. Existuje zde však riziko, že výsledky získané těmito dotazníky budou zkreslené rozdíly v užívání škály mezi respondenty. Takto získané výsledky pak mohou výzkumníky vést ke zkresleným závěrům o úrovni sebekontroly mezi různými skupinami respondentů a o vztahu sebekontroly k některým dalším proměnným. V souladu s odbornou literaturou (Nichols, 2017; West et al., 2016) tedy navrhujeme aplikovat při měření sebekontroly metodu ukotvujících vinět (viz kapitolu 5.3), abychom data získaná pomocí dotazníků mohli očistit o rozdíly v užívání škály mezi respondenty. Pokud jsme si vědomi, metoda zatím nebyla ve výzkumu sebekontroly aplikována.

Empirická část práce se skládá ze dvou studií (či částí). V první, pilotní, studii se zaměřujeme na překlad měřicího nástroje (dotazníku) do češtiny, tvorbu ukotvujících vinět týkajících se sebekontroly, pilotní testování dotazníku a ověření vytvořených vinět s ohledem na dodržení základních předpokladů této metody. Ve druhé, hlavní, studii prezentujeme výsledky dotazníkového šetření provedeného na vzorku žáků studujících na vybraných středních školách různého typu v Praze. V naší analýze se zaměřujeme zejména na identifikaci rozdílů v užívání škály mezi respondenty a porovnáваме žáky studující na

různých typech středních škol z hlediska jejich nekorigovaného a korigovaného hodnocení vlastní sebekontroly.

6 Pilotní studie – Tvorba ukotvujících vinět v oblasti sebekontroly a ověřování naplnění základních předpokladů metody

Pilotní studie má následující dílčí cíle:

1. Přeložit a uzpůsobit sebehodnoticí dotazník zaměřený na sebekontrolu pro užití ve výzkumu na českých žácích středních škol.
2. Vytvořit ukotvující viněty zaměřené na sebekontrolu.
3. Ověřit vytvořené viněty na vzorku českých žáků středních škol s důrazem na naplnění základních předpokladů metody ukotvujících vinět.

Pro účely naší studie volíme sebehodnoticí dotazník *Brief Self-Control Scale* (BSCS) od autorů Tangney a kol. (2004)⁴². Jedná se o krátký, 13 položkový dotazník užívaný pro zachycení dispoziční sebekontroly. Jeho relativní stručnost jej činí velmi vhodným pro rozsáhlé sběry dat, jelikož nepředstavuje pro respondenty neúměrnou administrativní zátěž, a může tedy být užíván i jako součást komplexnějších dotazníků bez výrazného narušení jejich celkové délky. Navíc jeho originální verze ukázala dobré psychometrické vlastnosti na populaci vysokoškolských studentů (populace relativně blízká našemu vzorku) a dobrou korelaci s plnou verzí této škály (viz kapitolu 5.1.3). Tento dotazník je hojně užívaný (jeho plná i krátká verze) ve výzkumech sebekontroly a prokázal schopnost predikovat mnoho pozitivních výsledků na straně respondentů (např. Hofmann et al., 2014; Junger & van Kampen, 2010; Tangney et al., 2004; Vohs et al., 2011; Will Crescioni et al., 2011). Jak uvádí de Ridder a Gillebaart (2017), BSCS je v současné době prakticky výhradně

⁴² Již dříve jsme narazili na komplexnost problematiky vymezení sebekontroly (viz kapitolu 1). Autoři dotazníku ve své studii popisují, že pro jejich pojetí sebekontroly je klíčová jednak schopnost změnit své vnitřní reakce (*change one's inner responses*), ale též schopnost přerušit nežádoucí behaviorální tendence (*interrupt undesired behavioral tendencies*), jako jsou impulzy, a zdržet se jednání v závislosti na nich. Regulace proudu myšlenek (např. přinucení se koncentrovat), změna nálad či emocí, potlačení nežádoucích impulzů a dosahování optimálního výkonu (např. přinucením se vytrvat) pak podle autorů tvoří klíčové případy potlačování reakcí a změn stavů či chování. V obecnější rovině tak podle autorů změny ná(zloz-)vyků, odolávání pokušení a udržování dobré sebekázně reflektují schopnost sebe sama se kontrolovat a svůj dotazník vybuodovali okolo těchto prvků. Při tvorbě položek dotazníku pak autoři kladli důraz zejména na oblasti kontroly vlastních myšlenek, kontrolu emocí, kontrolu impulzů, regulaci výkonu a změnu ná(zloz-)vyků. Námi měřená sebekontrola pomocí tohoto dotazníku tak reflektuje toto vymezení sebekontroly autorů.

používaným nástrojem pro měření dispoziční sebekontroly. Škála je téměř výhradně užívána tím způsobem, že je na základě odpovědí respondentů vygenerován jeden celkový skór⁴³, který má reflektovat obecnou schopnost sebekontroly (Hoyle & Davisson, 2018). Plná verze dotazníku též byla úspěšně použita na Slovensku (např. Lovaš, 2011a; Vavricová, 2011), což je prostředí socio-kulturně blízké České republice. Výše uvedené argumenty tak činí z tohoto dotazníku nejlepšího adepta pro náš výzkum.

Pokud jde o metodu ukotvujících vinět, již dříve jsme tuto metodu popsali a zabývali jsme se některými základními předpoklady její úspěšné aplikace, společně s některými metodologickými doporučeními pro konstrukci vinět a celkovou organizaci dotazníku využívajícího viněty (viz kapitolu 5.3). U nás se touto problematikou zabývali zejména Voňková a kol. (2016). Konkrétní ukázky formulací ukotvujících vinět z mnoha oblastí je možné nalézt na webových stránkách⁴⁴ Garyho Kinga, jednoho z původních autorů metody. Vycházejí z doporučení autorů tedy formulujeme sadu ukotvujících vinět, které se následně snažíme skrze dodatečné dotazníkové položky a doplňující rozhovory s žáky „ověřit“, zejména s ohledem na porozumění žáků vinětám a naplnění základních předpokladů metody.

Vonkova a kol. (2019) v souvislosti s kvalitativním ověřováním předpokladů metody ukotvujících vinět navrhuje určitý obecný model, dle kterého mohou výzkumníci postupovat. Tento model obsahuje celkem 4 kroky:

Krok 1: Žáci hodnotí ukotvující viněty a odpovídají na sebehodnotící otázky v dané oblasti.

Krok 2: S žáky je učiněn rozhovor za využití otázek, které míří na základní předpoklady metody ukotvujících vinět.

⁴³ Studii struktury BSCS provedli např. Lindner, Nagy a Retelsdorf (2015). Autoři nejprve shrnují, že celkový skór této škály (který, jak Lindner et al. poukazují, navrhovali užívat i původní autoři škály) se ve více než 100 publikovaných studiích ukázal jako užitečný v predikování mnoha různých výstupů na straně respondentů. Sami pak na datech testují tento jednodimenzionální model v porovnání s některými alternativními, dvoudimenzionálními, modely navrženými jinými výzkumníky. Autoři shrnují, že nenalezli jasný důkaz o tom, že by některé z těchto vícedimenzionálních řešení bylo lepší než řešení jednodimenzionální. Sami pak doporučují užívat v dalším výzkumu sebekontroly celkový skór BSCS.

⁴⁴ Odkaz na webové stránky G. Kinga: <https://gking.harvard.edu/>

Krok 3: Výzkumník analyzuje data s cílem určit důvody, které mohly vést k porušení předpokladů metody. Tento krok má dva možné výstupy. První výstup nastává ve chvíli, kdy jsou v současné formulaci vinět identifikovány nedostatky, které vedly k porušení předpokladů metody. V tomto případě by měl výzkumník pokračovat Krokem 4. Druhý výstup nastává ve chvíli, kdy v současné formulaci vinět nejsou identifikovány žádné nedostatky. V tomto případě proces reformulace vinět končí a výzkumník může pokročit k jejich dalšímu užívání ve výzkumu.

Krok 4: Výzkumník reformuluje viněty na základě analýzy provedené v Kroku 3. Po úpravě vinět se výzkumník vrací ke Kroku 1 a celou proceduru, popsanou v tomto modelu, opakuje.

Vzhledem k iterativnímu charakteru celého modelu musíme i popis pilotní studie rozdělit na více opakování – fází, abychom čtenáři jasně osvětlili průběh konstrukce, ověřování a úpravy ukotvujících vinět. Budeme tak postupovat v popisu každé fáze vždy stejně, představením metodologie, prezentací výsledků a jejich následnou diskuzí, aby došlo k zachování jasné chronologické linie a přehlednosti co do užitých materiálů, vývoje ukotvujících vinět a celkové proměny užívaných materiálů, se snahou docílit jejich optimální podoby před započítáním rozsáhlejšího sběru dat.

V průběhu tvorby vinět ještě proběhla určitá prepilotáž, kdy byly přeložený dotazník i viněty (kterých byly původně vytvořeny celkem dvě sady) individuálně zadány dvěma participantům ve věku reprezentujícím předpokládané krajní body cílové skupiny (15 a 19 let), se kterými byly následně učiněny rozhovory týkající se porozumění dotazníku i vinětám. Cílem bylo odstranit některé případné zjevné nedostatky pramenící ze špatného odhadu cílové skupiny a z toho plynoucí irelevance dotazníku a vinět pro tuto skupinu dříve, než dojde k pilotáži na větším vzorku respondentů. Na základě těchto rozhovorů byla též vybrána pouze jedna výsledná sada ukotvujících vinět, která byla užita dále v pilotáži (fázi 1) a kterou prezentujeme dále v textu. Příklad ukotvující viněty z druhé (dále nepoužívané) sady a krátké shrnutí některých postřehů z „prepilotáže“ může čtenář nalézt v příloze 7.

6.1 Fáze 1 pilotní studie – Prvotní ověření předpokladů metody ukotvujících vinět

6.1.1 Metodologie

V této sekci detailně popíšeme proces překladu dotazníku BSCS, způsob konstrukce ukotvujících vinět, tvorbu dodatečných položek k hodnocení vinět a podkladů pro rozhovory s žáky. Dále popíšeme výzkumný vzorek, na kterém byla pilotní studie realizována.

Dotazník Brief Self-Control Scale

Před vlastním započítím překladu dotazníku BSCS byla zkonzultována odborná literatura⁴⁵ zabývající se právě překladem/adaptováním měřicích nástrojů napříč jazyky a kulturami (Beaton et al., 2000; Gudmundsson, 2009; Kristjansson, Desrogers, & Zumbo, 2003).

Pro překlad dotazníku byla zvolena (při mírné adaptaci dle možností autora práce) metoda dvojitého překladu (*double translation*; Kristjansson et al., 2003), kdy každý ze dvou překladatelů nezávisle vytvoří překlad dotazníku do cílového jazyka. Tyto dva překlady jsou porovnány a nekonzistence jsou vyřešeny v rámci diskuze se třetím expertem. Takto je vytvořena jedna souhrnná verze v cílovém jazyce, která je následně posouzena expertní skupinou složenou z výzkumníků, překladatelů a odborníků v dané oblasti. Cílem je posoudit, zdali je překlad srozumitelný pro různé skupiny a zdali význam položek odpovídá původně zamýšlenému významu. Gudmundsson (2009) popisuje obdobný postup, kdy dva či více nezávislých překladatelů vytvoří paralelní přeložené verze dotazníku. Tyto verze jsou následně porovnány co do nekonzistencí a ty jsou vyřešeny v rámci skupiny, zahrnující překladatele a odborníky na dané téma, čímž vznikne jedna verze dotazníku. Gudmundsson (2009) dále navrhuje, aby finální verzi překladu zkontrolovala bilingvní osoba znalá obsahu dotazníku a porovnála ji s originálem, s cílem navrhnout případné korekce či zlepšení.

Pokud jde o vlastní překladatele, Beaton a kol. (2000) doporučují využívat bilingvní osoby, jejichž mateřským jazykem je cílový jazyk překladu. Překlady do cílového jazyka (či prvního jazyka) přesněji reflektují nuance daného jazyka. Gudmundsson (2009) uvádí, že

⁴⁵ Tato literatura se netýká pouze oblasti pedagogiky a psychologie, nicméně pokládáme za vhodné se i tak s postupy a doporučeními v této literatuře seznámit a brát je v potaz.

v ideálním případě překladatel dotazníku splňuje následující kritéria: (a) plynule hovoří oběma jazyky (zdrojový a cílový jazyk dotazníku); (b) má znalost kultur spojených s oběma jazyky; (c) má znalosti týkající se obsahu dotazníku. Autor však dodává, že tato kritéria jsou málokdy splněna v rámci jedné osoby. Je tedy důležité vybrat více takových osob, z nichž každá splňuje některá z těchto kritérií.

Kristjansson a kol. (2003) uvádí, že překladatelé by měli mít dobrou znalost obou jazyků a kultur, měli by být obeznámeni s měřeným konceptem, cílem měřicího nástroje a účelem každé položky. Gudmundsson (2009) dále uvádí některá „hmatatelná“ kritéria, která mohou vypovídat o kvalifikaci překladatelů, například univerzitní diplom v oblasti zdrojového jazyka dotazníku, bilingvní zázemí, pobyt v zemi, kde se mluví původním jazykem dotazníku, kurzy či univerzitní diplom v oblasti kultury, ze které nástroj pochází aj.

Beaton a kol. (2000) pak též doporučují, aby překladatelé vytvořili písemný záznam překladu. Tyto komentáře jsou činěny za účelem zvýraznění problematických frází nebo nejistot v průběhu překladu. Překladatelé v rámci tohoto záznamu též shrnují své důvody pro zvolení konkrétního překladu.

Pro tvorbu prvotních překladů dotazníku byli osloveni dva překladatelé, jejichž profily (podporující jejich vhodnost pro tento úkol) jsou popsány níže.

Překladatel 1 je rodilým mluvčím českého jazyka. Má vysokoškolské vzdělání magisterské úrovně v oblasti pedagogiky a anglického jazyka. Překladatel též pátým rokem působí v edukační praxi jako vyučující právě těchto dvou oborů. Profil překladatele tak předpokládá znalost jak v oblasti pedagogiky a psychologie, tak výbornou vybavenost jazykovou. Překladatel též strávil přibližně 10 měsíců ve Spojených státech, dá se tedy u něj předpokládat dobrá znalost dané kultury. Překladatel se tak svým profilem blíží kritériím stanoveným v Gudmundsson (2009), které jsme zmínili výše.

Překladatel 2 je rodilým mluvčím českého jazyka. Má vysokoškolské vzdělání bakalářské úrovně v oblasti anglického jazyka. Překladatel též dva roky působil v edukační praxi jako učitel. Ačkoliv tak překladatel neabsolvoval vysokoškolské vzdělání vyšší úrovně v jazyce, pedagogice ani psychologii, dá se u něj předpokládat dobrá znalost anglického jazyka a přinejmenším základní znalosti pedagogicko-psychologické. Překladatel též strávil přibližně

9 měsíců ve Spojených státech, což: (a) podporuje předpoklad dobré znalosti anglického jazyka, (b) podporuje předpoklad dobré znalosti dané kultury. Profil druhého překladatele tak nenaplnuje kritéria stanovená Gudmundsson (2009) ve stejné míře jako první překladatel, avšak stále jej považujeme za vhodnou osobu pro tento úkol.

Tabulka 4

Znění položek dotazníku Brief Self-Control Scale (první fáze pilotní studie)

Položky
1. Dobře zvládám odolávat pokušení.
2. Je pro mne obtížné zbavovat se svých zlovyků.
3. Jsem líný/á.
4. Říkávám nevhodné věci.
5. Když mě něco baví, dělám to, i když je to pro mě špatné.
6. Odmítám dělat věci, které jsou pro mě špatné.
7. Přál(a) bych si být více disciplinovaný/á.
8. Lidé by o mně řekli, že jsem velmi disciplinovaný/á.
9. Příjemné a zábavné věci mi někdy brání v dokončení povinností.
10. Mívám problémy se soustředit.
11. Jsem schopen/schopna efektivně pracovat na dlouhodobých cílech.
12. Někdy se nedokážu ovládnout a udělám něco, i když vím, že je to špatné.
13. Často jedním, aniž bych promyslel(a) veškeré možnosti.

Překladatelé před překladem dotazníku prostudovali originální studii autorů Tangney a kol. (2004), aby byli obeznámeni s konceptem sebekontroly a kontextem tvorby dotazníku. V průběhu překladu překladatelé vypracovávali písemný záznam, ve kterém měli zaznamenat problémy, které při překladu vyvstaly, a zdůvodnění jejich volby konkrétních formulací.

Oba překlady (viz přílohu 8 a 9) byly následně porovnány a nekonzistence vyřešeny autorem práce (autor v případě nutnosti kontaktoval původní dva překladatele). Autor též bral v potaz český překlad dotazníku BSCS, který byl učiněn v rámci bakalářské práce Mýlek (2016). Sám autor je rodilým mluvčím českého jazyka a má vysokoškolské vzdělání magisterské

úrovně v oblasti anglického jazyka. Po vyřešení všech nejasností ohledně jednotlivých položek dotazníku byl dotazník vybaven sedmibodovou škálou⁴⁶ vyjadřující míru souhlasu s danými tvrzeními (ukotvena 1 = *rozhodně nesouhlasím*, 7 = *rozhodně souhlasím*). Finální verzi dotazníku prezentujeme v Tabulce 4. Celkový skór BSCS reflektující úroveň sebekontroly byl po překódování některých položek počítán jako průměr ze všech 13 položek tak, že vyšší hodnota udává vyšší úroveň sebekontroly.

Tvorba ukotvujících vinět

Již dříve byla v rámci autorského týmu Bendl, Papajoanu a Voňková (stejný tým autorů jako u publikací Voňková et al., 2017, 2016) vytvořena preliminární verze ukotvujících vinět zabývajících se sebekontrolou, zaměřených na cílovou skupinu žáků druhého stupně základních škol (ISCED 2). Příklad jedné z těchto vinět je přiložen v příloze 10. Autor této práce, zaměřující se na skupinu starších žáků, kteří studují střední školy (ISCED 3), tak musel vytvořit nové ukotvující viněty, které by co nejlépe odpovídaly této věkové kategorii žáků.

Byly vytvořeny celkem 2 sady po 4 ukotvujících vinětách, popisující hypotetické žáky s různou úrovní sebekontroly. Jednu z těchto sad ukotvujících vinět, která byla dále užita v průběhu pilotáže, a konkrétní znění jednotlivých vinět čtenář najde v Tabulce 5. Na konci každé viněty následovala otázka: *Nakolik souhlasíš s tím, že se <jméno> umí kontrolovat?* Respondenti viněty hodnotili na stejné škále, jaká byla použita v sebehodnoticím dotazníku.

Vinětám předcházely následující instrukce:

Nyní si představ žáka stejného ročníku, do jakého chodíš ty. Zhodnot' jeho sebekontrolu přesně tak, jak bys hodnotil(a) sám/sama sebe, kdyby ses takto choval. Jinými slovy při hodnocení těchto žáků se snaž uplatňovat stejné měřítko (být stejně přísný/přísná), jako u hodnocení sama sebe. Hodnot' na stejné stupnici 1 až 7, jako v předchozích otázkách. Situace čti pečlivě až do konce a nic si do příběhů nedomyšlej.

⁴⁶ Sedmibodovou škálou dotazník vybavili například též autoři Freeman a Muraven (2010), kteří užili škálu s ukotvením 1 = *not at all like me*, 7 = *very much like me*.

Tabulka 5

Znění vinět popisujících sebekontrolu žáků seřazených dle zamýšlené úrovně (první fáze pilotní studie)

Zamýšlená úroveň viněty:	Znění viněty:
1 – nejnižší úroveň	<i>Tereza není schopna pracovat na dlouhodobých cílech. Mívá problémy se soustředit a jedná, aniž by promýšlela další možnosti. Lákavým či zábavným věcem (například sledování televize místo práce či konzumace chutných, ale nezdravých jídel) podléhá několikrát každý den, ačkoliv ví, že je to pro ni špatné nebo jí to brání v dokončení povinností.</i>
2	<i>Petr není schopen pracovat na dlouhodobých cílech příliš efektivně. Mívá problémy se soustředit, ale než jedná, promýšlí i další možnosti. Prakticky každý den podlehne nějaké lákavé či zábavné věci (například sledování televize místo práce či konzumace chutných, ale nezdravých jídel), ačkoliv ví, že je to pro něj špatné nebo mu to brání v dokončení povinností.</i>
3	<i>Jana je schopna efektivně pracovat na dlouhodobých cílech. Mívá problémy se soustředit, ale než jedná, promýšlí veškeré možnosti. Zhruba 2x až 3x týdně podlehne nějaké lákavé či zábavné věci (například sledování televize místo práce či konzumace chutných, ale nezdravých jídel), ačkoliv ví, že je to pro ni špatné nebo jí to brání v dokončení povinností.</i>
4 – nejvyšší úroveň	<i>Tomáš je schopen pracovat na dlouhodobých cílech velmi efektivně. Bývá soustředěný a než jedná, promýšlí veškeré možnosti. Lákavým či zábavným věcem (například sledování televize místo práce či konzumace chutných, ale nezdravých jídel) podléhá tak 1x týdně, ačkoliv ví, že je to pro něj špatné nebo mu to brání v dokončení povinností.</i>

Instrukce se snaží podpořit dodržení základních předpokladů metody ukotvujících vinět. Instrukce „představit si žáka stejného ročníku“ se váže k předpokladu konzistence odpovědí, aby si žák nepředstavoval žáka nebo osobu s výrazně odlišným věkem (např. žáka prvního stupně základní školy). Jedná se o běžnou instrukci užívanou k podpoření tohoto předpokladu, kdy se snažíme přiblížit profil osoby ve vinětě profilu respondenta (Grol-Prokopczyk, 2014). Navíc, vzhledem k očekávané nízké variabilitě ve věku cílové populace (všichni žáci by měli studovat SŠ, z velké části tedy očekáváme věk v rozpětí 15 až 20 let),

by tato instrukce neměla narušit předpoklad ekvivalence vinět. Následuje explicitní instrukce, aby respondenti hodnotili hypotetické osoby stejně přísně (stejným způsobem), jako sebe sama, což opět podporuje předpoklad konzistence odpovědí. Na konci instrukcí je zdůrazněno, aby respondenti četli viněty pečlivě až do konce a nic si do vinět nedomyšleli (tedy aby hodnotili příběhy čistě na základě toho, co je v nich napsáno). Tato instrukce má za cíl podpořit předpoklad ekvivalence vinět, tj. aby všichni četli „stejnou“ vinětu. Viněty jsou participantům prezentovány v jiném než přirozeném pořadí, avšak vzhledem ke způsobu administrace (papírový dotazník) není možné pořadí vinět randomizovat.

Doplňkové dotazníkové položky k hodnocení ukotvujících vinět

Kromě sebehodnotícího dotazníku a ukotvujících vinět byla respondentům zadána sada otázek, ve kterých se měli vyjadřovat k některým aspektům hodnocení ukotvujících vinět. Tyto otázky míří zejména na některé klíčové faktory, jako je naplnění základních předpokladů metody ukotvujících vinět, ale i faktory související s formulací vinět a její srozumitelností pro respondenty.

Autoři z Pedagogické fakulty UK se dlouhodobě zabývají problematikou konstrukce ukotvujících vinět (Voňková et al., 2016) a výzkumem naplňování předpokladů metody, kde v současné době publikují výsledky své práce (Vonkova et al., 2019). Tyto otázky, které následně slouží i jako podklad k rozhovorům, vycházejí z práce vedoucí k této publikaci.

Znění položek je prezentováno níže v Tabulce 6, níže pak následuje krátké vysvětlení hlavního účelu každé položky. Respondenti měli hodnotit daná tvrzení na pětibodové škále: (1) *rozhodně nesouhlasím*; (2) *spíše nesouhlasím*; (3) *ani souhlas, ani nesouhlas*; (4) *spíše souhlasím*; (5) *rozhodně souhlasím*.

Položka 1 svým zněním míří zejména na jeden ze základních předpokladů metody ukotvujících vinět – konzistence odpovědí (tj. zdali respondent hodnotí sám sebe a osobu ve vinětě stejným způsobem). Položky 2, 3 a 4 pak směřují zejména k druhému předpokladu metody – ekvivalence vinět. Pokud mají všichni respondenti interpretovat viněty stejným způsobem, je třeba, aby je dočetli až do konce a hodnotili hypotetické žáky čistě na základě toho, co bylo ve vinětách (tj. nic si do vinět nedomyšleli). Položky 5 a 6 se týkají porozumění vinětám respondenty z hlediska jejich formulace (jasná struktura, známá slovní zásoba).

Položka 7 směřuje k věrohodnosti popisovaného „příběhu“ a zároveň relevantnosti popisovaných úrovní pro cílovou skupinu. Pokud by se například úroveň sebekontroly hypotetických žáků ve vinětách významně odlišovala od úrovně sebekontroly v cílové populaci, mohla by se tím snížit celková věrohodnost vinět pro respondenty. Položka 8 je obecnějšího charakteru a může indikovat vícero faktorů: přílišný počet či délku vinět (únava respondenta), příliš komplikovanou formulaci vinět aj. Nicméně souhlasná odpověď s touto položkou může naznačovat problémy s hodnocením vinět na straně respondenta. Položka 9 pak mívá na roli pohlaví žáka ve vinětách.

Tabulka 6

Znění doplňujících dotazníkových položek k hodnocení ukotvujících vinět (první fáze pilotní studie)

Znění položek:

1. Sebe a osobu v příbězích jsem hodnotil(a) stejně přísně (na stejné škále, stejným způsobem).
 2. Příběhy jsem dočetl(a) až do konce.
 3. Žáky v příbězích jsem hodnotil(a) čistě na základě toho, co v nich bylo napsáno.
 4. V příbězích mi chyběly některé informace, abych mohl(a) žáka ohodnotit.
 5. Příběhy byly snadné na pochopení.
 6. Příběhům jsem dobře rozuměl(a).
 7. Příběhy (a v nich popsání žáci) mi připadaly věrohodné.
 8. Bylo těžké se na příběhy soustředit.
 9. Pohlaví žáka v příběhu ovlivnilo moje hodnocení.
-

Úlohou pohlaví v hodnocení ukotvujících vinět se zabývá Grol-Prokopczyk (2014). Autorka zmiňuje, že pro některé specifické viněty se může lišit hodnocení respondentů na základě pohlaví popisované hypotetické osoby. Příkladem může být viněta týkající se zdraví, která popisuje muže či ženu s „mírnými bolestmi hlavy“. Respondenti v této vinětě hodnotí mužského protagonistu jako méně zdravého než protagonistku ženu. Výsledky Grol-Prokopczyk (v oblasti zdraví a již dříve zmiňované *political efficacy*) však naznačují, že ve většině případů pohlaví osoby ve vinětě nehraje roli, pokud se ve vinětě neobjevují

genderové asociace, které mohou být dány kulturními genderovými normami. Poslední položka dotazníku tak směřuje právě na tento aspekt žákovského hodnocení vinět.

Doplňkové dotazníkové položky – základní charakteristiky žáků

V poslední části dotazníku byli respondenti požádáni, aby vyplnili některé základní informace o sobě. Bylo zjišťováno pohlaví respondentů. Dále byl zjišťován studijní prospěch respondentů v českém jazyce, matematice a anglickém jazyce – respondenti měli uvést známky z posledního vysvědčení (v našem případě tedy závěrečné vysvědčení z předchozího školního roku). Nakonec měli respondenti uvést nejvyšší dosažené vzdělání matky a otce (základní, střední odborné bez maturity, střední odborné s maturitou, vyšší odborné či vysokoškolské).

Podklady pro doplňkové rozhovory se žáky

Pokud jde o strukturu rozhovorů se žáky, jednotlivé tematické části do značné míry kopírovaly výše uvedené doplňující dotazníkové položky. Smyslem rozhovorů bylo získat detailnější informace o způsobu, jakým respondenti viněty hodnotili, a o zdrojích případných komplikací při hodnocení. Pokud by například participant výzkumníkovi sdělil, že vinětám příliš nerozuměl, mohl se výzkumník doptávat na konkrétní zdroje nepochopení. Rozhovory též přinášely prostor pro otevření témat (problémů aj.), která nebyla pokryta v doplňkových položkách dotazníku. Navíc, součástí rozhovorů byly i otázky na porozumění dotazníku BSCS. Pro účely rozhovorů byl vytvořen záznamový arch, který by umožňoval efektivní zápis jednotlivých výpovědí participantů a usnadnil i jejich následné vyhodnocení. Vzorový záznamový arch může čtenář nalézt v příloze 11.

Výzkumný vzorek

Dotazník byl zadán žákům střední odborné školy oboru pedagogické lyceum. Lyceum⁴⁷, jakožto typ obecně odborné přípravy, může reprezentovat určitý kompromis mezi

⁴⁷ Jak uvádí portál Eurydice (<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>), obory lyceí jsou v mezinárodním srovnání považovány za všeobecné obory (všeobecně vzdělávací složka v nich tvoří přes dvě třetiny vzdělávání), koncepce rámcových vzdělávacích programů pro tyto obory však odpovídá odbornému vzdělávání. Analýza školních vzdělávacích programů – 2007 pro maturitní obory uváděná na tomto portálu ukazuje, že podíl všeobecné složky vzdělávání představoval 56 % pro obory kategorie L a 60 % pro obory kategorie M s nejvyšším podílem právě u oborů lycea (77 %).

všeobecným (řekněme gymnaziálním) a odborným vzděláváním, a tedy i kompromis v rámci námi zamýšleného vzorku pro hlavní sběr dat (různé typy středních škol – gymnázia, střední odborné školy). Vybráni byli žáci v krajních věkových skupinách, tj. žáci prvního a čtvrtého ročníku.

Ve třídě prvního ročníku bylo v den administrace přítomno všech 31 žáků (3 chlapci, 28 dívek). Dotazník tak vyplnili všichni tito žáci ($N_1 = 31$) a rozhovory byly následně učiněny s 10 z nich ($N_{1R} = 10$). Ve třídě čtvrtého ročníku bylo v den administrace přítomno 24 z celkového počtu 27 žáků (2 chlapci, 22 dívek). Dotazník tak vyplnili všichni tito žáci ($N_4 = 24$) a rozhovory byly následně učiněny se 17 z nich ($N_{4R} = 17$). Žáci pro rozhovory byli vybíráni dle předem stanovených kritérií, s cílem zahrnout do rozhovorů co nejvíce heterogenní výběr žáků (dívků i chlapců, žáci s dobrým i špatným studijním prospěchem, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami).

Postup

Výzkumník v každé ze zkoumaných tříd nejprve zadal dotazník žákům. Žáci byli požádáni o dobrovolnou spolupráci, byli ujištěni o anonymitě šetření a bylo zdůrazněno, že data budou užita pouze pro výzkumné účely. Žáci byli povzbuzeni k tomu, aby odpovídali upřímně a aby pozorně četli zadání jednotlivých otázek až do konce. Bylo dohlédnuto, aby ve třídě vládl klid a vyučující neprocházal mezi žáky a „nekontroloval“ jejich odpovědi.

Poté, co všichni žáci vyplnili dotazník, vedl výzkumník rozhovory s vybranými žáky, ve kterých se zaměřoval na porozumění dotazníku a případné problémy s jeho vyplňováním. Dále se výzkumník ptal na problémy s porozuměním či hodnocením ukotvujících vinět a své dotazy směřoval v intencích doplňujících dotazníkových položek k hodnocení vinět (viz výše), aby získal detailnější informace o případných problémech. O výrocích žáků si výzkumník vedl poznámky do předem připravených archů.

6.1.2 Výsledky

Sekci prezentující výsledky pilotního šetření, pro přehlednost, dělíme do několika dílčích částí. Nejprve se zabýváme hodnocením jednotlivých položek dotazníku BSCS, které doplňujeme postřehy žáků, které vyvstaly v rámci návazných rozhovorů. Následně se zabýváme hodnocením ukotvujících vinět respondenty, rozdílů v hodnocení sebekontroly a

ukotvujících vinět mezi jednotlivými ročníky, vztahem mezi hodnocením sebekontroly a studijními výsledky žáků a nakonec prezentujeme výsledky doplňujících otázek k hodnocení ukotvujících vinět, které opět doplňujeme postřehy z návazných rozhovorů s žáky.

Čtenáře předem upozorňujeme, že z průběhu rozhovorů nebyl činěn zvukový záznam a uváděné informace z rozhovorů jsou tedy založené na poznámkách výzkumníka, nikoliv na prepisu autentických výpovědí participantů. Doplňkové rozhovory též měly skutečně „doplňující“ úlohu a postřehy z nich zmiňované nepředstavují komplexní hloubkovou analýzu výpovědí participantů. Spíše jsou vybírány záměrně, s cílem dokreslit zjištění získaná pomocí dotazníků a poukázat na to, co mohlo stát za odpověďmi respondentů. Jejich význam tak byl spíše napomoci přípravě optimálního dotazníku pro hlavní sběr dat v rámci hlavní studie v této práci (viz kapitolu 7).

Sebehodnocení v oblasti sebekontroly

Nejprve se zaměříme na výsledky získané pomocí dotazníku BSCS. Tabulka 7 prezentuje základní deskriptivní statistiky pro jednotlivé položky dotazníku pro celý soubor respondentů. V následných rozhovorech s žáky bylo zjišťováno zejména: (a) věcné porozumění dotazníku zejména z jazykového hlediska (tedy zdali žáci rozuměli všem otázkám a slovům v nich obsažených); (b) problémy se ohodnotit (obtížnost hodnocení se) v některých položkách.

Pokud jde o jazykovou stránku dotazníku, participantů v drtivé většině případů neuváděli žádné problémy s porozuměním. I přes to však byl opakovaně zmiňován pojem „disciplína“ z položek 7 a 8, a to zejména v prvním ročníku (ve 3 z 10 rozhovorů). Ačkoliv participantů třeba explicitně neudávali, že by dané slovo „neznali“, museli nad ním často déle přemýšlet a někdy jim jeho význam nebyl zcela jasný. Někteří mu rozuměli jako určitá „spolehlivost“, jiní jako „řád v životě“ či určité „hranice“, a další zase jako „jde si za svými cíli“. Jedna participantka též naznačila problémy v otázce 6, kde nevěděla, co přesně si má pod touto otázkou představit.

Tabulka 7

Deskriptivní statistiky pro sebehodnocení respondentů v oblasti sebekontroly (1. a 4. ročník, první fáze pilotní studie)

Položka	Body škály (% respondentů)							Průměr	S.D.
	1	2	3	4	5	6	7		
1. Dobře zvládám odolávat pokušení.	1,8	5,5	29,1	40,0	10,9	12,7	0,0	3,91	1,14
2. Je pro mne obtížné zbavovat se svých zlovyků.	0,0	5,5	20,0	21,8	25,5	20,0	7,3	4,56	1,36
3. Jsem líný/á.	1,8	12,7	29,1	20,0	20,0	10,9	5,5	3,98	1,46
4. Říkávám nevhodné věci.	5,5	36,4	14,5	14,5	14,5	9,1	5,5	3,45	1,69
5. Když mě něco baví, dělám to, i když je to pro mě špatné.	5,5	9,1	21,8	10,9	16,4	25,5	10,9	4,44	1,76
6. Odmítám dělat věci, které jsou pro mě špatné.	3,6	9,1	10,9	14,5	20,0	23,6	18,2	4,82	1,72
7. Přál(a) bych si být více disciplinovaný/á.	9,1	10,9	9,1	29,1	16,4	10,9	14,5	4,24	1,81
8. Lidé by o mně řekli, že jsem velmi disciplinovaný/á.	5,5	12,7	7,3	32,7	27,3	12,7	1,8	4,09	1,43
9. Příjemné a zábavné věci mi někdy brání v dokončení povinností.	1,8	5,5	14,5	0,0	18,2	27,3	32,7	5,40	1,68
10. Mívám problémy se soustředit.	7,3	14,5	12,7	10,9	20,0	21,8	12,7	4,38	1,87
11. Jsem schopen/schopna efektivně pracovat na dlouhodobých cílech.	3,6	5,5	12,7	20,0	16,4	29,1	12,7	4,78	1,61
12. Někdy se nedokážu ovládnout a udělám něco, i když vím, že je to špatné.	7,3	14,5	12,7	12,7	20,0	20,0	12,7	4,35	1,86
13. Často jedním, aniž bych promyslel(a) veškeré možnosti.	9,1	10,9	21,8	16,4	18,2	16,4	7,3	4,02	1,74

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. N = 55. Škála: 1 = rozhodně nesouhlasím, 7 = rozhodně souhlasím.

Druhá otázka, týkající se obtížnosti hodnocení sebe sama v některých položkách, pak přinesla spíše odpovědi týkající se originální verze dotazníku a způsobu konstrukce položek, a nikoliv jazykových aspektů překladu. Respondenti se zamýšleli nad některými otázkami a vyjadřovali se k obtížnosti „generalizace“ vlastního chování pro účely hodnocení,

vzpomínání na konkrétní situace ze svého života, které by odpovídaly daným položkám dotazníku, či jisté náročnosti připouštět si některé (třeba nelichotivé) osobní charakteristiky.

Hodnocení ukotvujících vinět respondenty

V Tabulce 8 jsou prezentovány základní popisné statistiky pro hodnocení ukotvujících vinět žáky obou tříd. Jak je vidět, rozložení hodnocení v zásadě odpovídá přirozenému pořadí vinět s rozdílnou mírou variability v hodnocení jednotlivých vinět respondenty. Vskutku, u celých 80% žáků hodnocení odpovídalo přirozenému pořadí vinět.

Tabulka 8

Deskriptivní statistiky pro ukotvující viněty (1. a 4. ročník, první fáze pilotní studie)

Viněty	Body škály (% respondentů)							Průměr	S.D.
	1	2	3	4	5	6	7		
Viněta 1 (Tereza)	70,9	23,6	3,6	1,8	0,0	0,0	0,0	1,36	0,65
Viněta 2 (Petr)	9,1	50,9	27,3	9,1	1,8	1,8	0,0	2,49	0,98
Viněta 3 (Jana)	0,0	1,8	20,0	21,8	40,0	16,4	0,0	4,49	1,05
Viněta 4 (Tomáš)	0,0	1,8	0,0	1,8	12,7	36,4	47,3	6,24	0,96

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. N = 55. Škála: 1 = *rozhodně nesouhlasím*, 7 = *rozhodně souhlasím*. Viněta 1 reprezentuje nejnižší úroveň sebekontroly, viněta 4 pak nejvyšší úroveň.

Nejmenší variabilita byla u viněty 1, která reprezentuje nejnižší úroveň, kde téměř 71 % respondentů zvolilo při hodnocení nejnižší škálovou kategorii. Naopak, nejvyšší míra variability v hodnocení respondenty je u viněty 3, kde se hodnocení žáků rozkládá mezi třetím až šestým bodem škály s nezanedbatelnou proporcí žáků (>15 %) volící jednotlivé škálové kategorie.

Porovnání hodnocení vlastní sebekontroly a ukotvujících vinět mezi ročníky

Tabulka 9 prezentuje průměrné hodnoty a směrodatné odchylky pro oba ročníky jednak pro celkovou úroveň sebekontroly, ale též pro hodnocení jednotlivých vinět (na tomto místě zdůrazňujeme, že vzhledem k nízkému počtu respondentů se jedná o údaje pouze orientační). Jak je vidět, žáci prvního ročníku v průměru hodnotí svoji sebekontrolu znatelně lépe než žáci ročníku čtvrtého (rozdíl 0,67 na sedmibodové škále). U hodnocení ukotvujících vinět se situace obrací a žáci prvního ročníku hodnotí všechny ukotvujících viněty

systematicky níže než žáci čtvrtého ročníku (rozdíly se pohybují mezi 0,10 a 0,53 na sedmibodové škále).

Tabulka 9

Porovnání hodnocení sebekontroly a ukotvujících vinět mezi ročníky (první fáze pilotní studie)

	Ročník	Průměr	S.D.	N
Sebekontrola (BSCS celkový skór)	1	4,20	0,72	31
	4	3,53	0,71	24
Viněta 1 (Tereza)	1	1,32	0,54	31
	4	1,42	0,78	24
Viněta 2 (Petr)	1	2,35	0,92	31
	4	2,67	1,05	24
Viněta 3 (Jana)	1	4,26	1,15	31
	4	4,79	0,83	24
Viněta 4 (Tomáš)	1	6,03	1,14	31
	4	6,50	0,59	24

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. Sebekontrola i viněty byly hodnoceny na škále: 1 = *rozhodně nesouhlasím*, 7 = *rozhodně souhlasím*. Viněta 1 reprezentuje nejnižší úroveň sebekontroly, viněta 4 pak nejvyšší úroveň.

Analýza vztahu mezi sebekontrolou a studijními výsledky žáků

V rámci dotazníkového šetření byly od žáků zjišťovány i některé další informace týkající se jejich pohlaví, studijních výsledků a vzdělanostní úrovně rodičů, které mohly být dávány do vztahu se sebekontrolou žáků. Vzhledem k nízkému počtu chlapců v našem souboru (5 z celkových 55 respondentů) nemá analýza dle pohlaví smysl. Pokud jde o vzdělanostní úroveň matky a otce, nebyl v datech nalezen žádný jednoznačný trend, a proto zde tuto analýzu dále neprezentujeme. Zajímavé výsledky však přináší analýza úrovně sebekontroly v závislosti na studijních výsledcích žáků (známce z daných předmětů na posledním vysvědčení).

Jak je z Tabulky 10 patrné, v případě výsledků z českého a anglického jazyka můžeme pozorovat jasný trend zvyšující se průměrné úrovně sebekontroly se zlepšujícími se

studijními výsledky. V případě matematiky však tento trend nepozorujeme, což může být dáno rozdílnou povahou daných předmětů.

Tabulka 10

Úroveň sebekontroly ve vztahu ke studijním výsledkům žáků (první fáze pilotní studie)

Předmět	Známka	N	Sebekontrola (BSCS celkový skór)	S.D.
Český jazyk	1	17	4,31	0,62
	2	25	3,76	0,74
	3	10	3,58	0,87
	4	1	2,77	-
	5	0	-	-
Matematika	1	17	3,77	0,77
	2	20	4,10	0,80
	3	11	3,99	0,70
	4	5	3,18	0,55
	5	0	-	-
Anglický jazyk	1	19	4,40	0,66
	2	22	3,66	0,73
	3	12	3,48	0,63
	4	0	-	-
	5	0	-	-

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. N = 53.

Analýza doplňujících položek k hodnocení ukotvujících vinět

Analýza doplňujících otázek k hodnocení ukotvujících vinět, které mířily zejména na porozumění vinětám a naplnění některých základních předpokladů metody, nabízí poměrně povzbudivé výsledky (viz Tabulku 11). Přes 90 % respondentů uvedlo, že spíše souhlasí či rozhodně souhlasí s tím, že sebe i osoby ve vinětách hodnotili stejně přísně (otázka 1), což koresponduje zejména se základním předpokladem metody ukotvujících vinět – konzistence

odpovědí. I následné rozhovory s žáky naznačují dodržení tohoto předpokladu ve většině případů až na občasné výjimky. Jedna participantka například vypověděla, že si u jedné z vinět představila konkrétní osobu ze svého života a danou vinětu následně hodnotila mírněji. Druhá participantka následně též vypověděla, že si představila ve vinětě konkrétní osobu, na kterou byla ale naopak přísnější. Dva participanti zas uvedli, že při hodnocení sebekontroly byl na sebe přísnější než na osoby ve vinětách. Jedna participantka pak na tuto otázku vůbec nedokázala odpovědět.

Pokud jde o dodržení druhého předpokladu metody (ekvivalence vinět), kterého se zejména dotýkají otázky 2, 3 a 4, výsledky jsou též poměrně pozitivní. S dočítáním příběhů (otázka 2) nenastaly výraznější problémy, kdy naprostá většina žáků volila možnost *rozhodně souhlasím* (více než 95 %) a i doplňující rozhovory potvrzovaly, že žáci příběhy dočítali až do konce. Pokud jde o hodnocení žáků v příbězích čistě na základě toho, co v nich bylo napsáno, opět více než 85 % žáků zaujalo souhlasné stanovisko (tj. zvolilo možnosti *spíše souhlasím* či *rozhodně souhlasím*).

Poněkud komplikovanější je situace v otázce 4, která se ptá na to, zdali respondentům chyběly nějaké informace, aby mohli žáka ohodnotit. Zde se odpovědi respondentů rozprostřely relativně rovnoměrně po celé škále a více než 45 % respondentů s tímto tvrzením do jisté míry souhlasilo. Zajímavá zjištění v tomto ohledu přinesly doplňkové rozhovory s žáky. Žáci v některých případech skutečně zmiňovali, že by rádi věděli více o popisovaných osobách (např. jejich koníčky, náročnost jejich studia, více o jejich povaze či osobnosti, více o jejich interpersonálním chování, rodinném zázemí). Někteří participanti pak udávali, že by museli daného člověka přímo znát, aby ho mohli adekvátně ohodnotit.

Hlubší dotazování však též ukázalo, že ačkoliv participanti udávali, že by chtěli mít o hypotetických žácích více informací, při svém hodnocení si tyto chybějící informace v mnohých případech údajně nedomýšleli (protože nevěděli, jak na tom hypotetická osoba v rámci dané oblasti je) a pokoušeli se viněty skutečně ohodnotit pouze na základě informací, které jim byly poskytnuty. Zdá se tedy, že ačkoliv viněty neposkytovaly komplexní informace o hypotetických žácích, k jejich hodnocení se participanti nakonec často snažili vystačit s tím, co měli k dispozici. Na druhé straně však například jedna participantka vypověděla, že si u osob ve vinětách domýšlela motivy jejich chování. Jiný participant též

uvedl, že se kvůli nedostatku informací raději vyhýbal extrémnímu hodnocení. Výsledky analýzy této otázky tak přinášejí důležité informace, které jsou dále reflektovány v diskuzi.

Tabulka 11

Deskriptivní statistiky pro doplňující otázky k vyplňování dotazníku (1. a 4. ročník, první fáze pilotní studie)

Položky	Body škály (% respondentů)					Průměr	S.D.	N
	1	2	3	4	5			
1. Sebe a osobu v příbězích jsem hodnotil(a) stejně přísně (na stejné škále, stejným způsobem).	0,0	3,6	5,5	45,5	45,5	4,33	0,75	55
2. Příběhy jsem dočetl(a) až do konce.	0,0	0,0	1,8	1,8	96,4	4,95	0,30	55
3. Žáky v příbězích jsem hodnotil(a) čistě na základě toho, co v nich bylo napsáno.	1,8	9,1	3,6	25,5	60,0	4,33	1,04	55
4. V příbězích mi chyběly některé informace, abych mohl(a) žáka ohodnotit.	12,7	23,6	18,2	30,9	14,5	3,11	1,29	55
5. Příběhy byly snadné na pochopení.	3,6	5,5	7,3	29,1	54,5	4,25	1,06	55
6. Příběhům jsem dobře rozuměl(a).	0,0	1,9	11,1	25,9	61,1	4,46	0,77	54
7. Příběhy (a v nich popsaní žáci) mi připadaly věrohodné.	0,0	9,1	21,8	45,5	23,6	3,84	0,90	55
8. Bylo těžké se na příběhy soustředit.	38,2	36,4	16,4	7,3	1,8	1,98	1,01	55
9. Pohlaví žáka v příběhu ovlivnilo moje hodnocení.	87,3	9,1	3,6	0,0	0,0	1,16	0,46	55

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. Škála: 1 = *rozhodně nesouhlasím*, 2 = *spíše nesouhlasím*, 3 = *ani souhlas ani nesouhlas*, 4 = *spíše souhlasím*, 5 = *rozhodně souhlasím*.

Otázky 5 a 6 se zaměřovaly na porozumění vinětám a náročnost jejich formulace na pochopení. Tyto položky opět přinesly povzbudivé výsledky, kdy vždy více než 80 % respondentů uvedlo souhlasné stanovisko (tj. zvolilo možnosti *spíše souhlasím* či *rozhodně souhlasím*) s těmito tvrzeními. Důležité zjištění též je, že se neobjevily výrazné rozdíly v úrovni pochopení či porozumění mezi zkoumanými ročníky (viz Tabulku 12). Ačkoliv tak žáci čtvrtých ročníků udávali mírně vyšší míru souhlasu s těmito tvrzeními, rozdíly nejsou zásadního rázu. Rozhovory s žáky obecně potvrdily bezproblémové pochopení a porozumění vinětám.

Důležitým aspektem, na který mířila otázka č. 7, je věrohodnost vinět a žáků v nich popisovaných pro respondenty. Téměř 70 % respondentů uvedlo souhlasné stanovisko s tímto tvrzením, což je výsledek hovořící ve prospěch vinět, avšak i přes to více než jedna pětina respondentů zaujala nevyhraněné stanovisko (*ani souhlas ani nesouhlas*) a téměř 10 % respondentů s tímto tvrzením spíše nesouhlasilo. Zajímavý je zde i poměrně výraznější rozdíl mezi žáky prvního a čtvrtého ročníku (Tabulka 12), kdy starším žákům připadaly příběhy věrohodnější.

Rozhovory s žáky pak přinesly zajímavé postřehy. Jedna participantka ze čtvrtého ročníku uvedla, že viněta 4 (Tomáš) je již trochu extrémní a může se zdát trochu nevěrohodná. Jiná participantka zmiňovala vinětu 1 (Tereza) a vinětu 4 (Tomáš), kteří již jsou oba trochu extrémní. Jedna participantka z prvního ročníku pak poskytla na konci rozhovoru zajímavý rozbor viněty 3 (Jana), kde našla pro ni určitý rozpor. Ve vinětě se uvádí, že Jana je schopna efektivně pracovat na dlouhodobých cílech, avšak zároveň 2x až 3x týdně podlehně nějaké lákavé či zábavné věci. Participantka v tomto cítila rozpor a předpokládala by, že osoba, která umí efektivně pracovat na svých cílech, bude zodpovědnější (tj. nebude tak často podléhat lákavým věcem).

Jak dále ukazují výsledky, výrazná většina žáků (téměř 75%) zaujala k otázce číslo 8: „Bylo těžké se na příběhy soustředit.“, nesouhlasné stanovisko (tj. zvolilo možnosti *spíše nesouhlasím* či *rozhodně nesouhlasím*). Rozhovory s žáky víceméně potvrdily absenci problémů se soustředěním, ačkoliv někteří žáci vypovídali, že museli některé viněty číst vícekrát. Dva participanté se vyjádřili ve smyslu, že jejich soustředění trochu opadávalo a museli se k vinětám vracet. Někteří participanté též zmiňovali, že při čtení měli tendenci vynechávat popisy v závorkách, které se ve vinětách opakovaly.

Jednou z nejjednoznačnějších položek pak byla otázka číslo 9, která se týkala vlivu pohlaví na hodnocení vinět. Více než 95 % žáků zaujímá k tvrzení, že pohlaví žáka ve vinětě ovlivnilo jejich hodnocení, nesouhlasné stanovisko a žádný ze žáků nezvolil stanovisko souhlasné. I v rámci rozhovorů se opakovaně objevovaly výpovědi žáků, kteří udávali, že si pohlaví při hodnocení vůbec nevšimli (popřípadě si rozdílů v pohlaví všimli až dodatečně), popřípadě si v příbězích dokonce představovali skutečné osoby opačného pohlaví, než bylo pohlaví hypotetického žáka.

Tabulka 12

Porovnání hodnocení doplňujících otázek k vyplňování dotazníku mezi ročníky (první fáze pilotní studie)

Položka:	Ročník	Průměr	S.D.	N
1. Sebe a osobu v příbězích jsem hodnotil(a) stejně přísně (na stejné škále, stejným způsobem).	1	4,32	0,75	31
	4	4,33	0,76	24
2. Příběhy jsem dočetl(a) až do konce.	1	4,97	0,18	31
	4	4,92	0,41	24
3. Žáky v příbězích jsem hodnotil(a) čistě na základě toho, co v nich bylo napsáno.	1	4,13	1,09	31
	4	4,58	0,93	24
4. V příbězích mi chyběly některé informace, abych mohl(a) žáka ohodnotit.	1	3,16	1,16	31
	4	3,04	1,46	24
5. Příběhy byly snadné na pochopení.	1	4,19	0,98	31
	4	4,33	1,17	24
6. Příběhům jsem dobře rozuměl(a).	1	4,30	0,88	30
	4	4,67	0,57	24
7. Příběhy (a v nich popsaní žáci) mi připadaly věrohodné.	1	3,61	0,96	31
	4	4,13	0,74	24
8. Bylo těžké se na příběhy soustředit.	1	2,03	1,11	31
	4	1,92	0,88	24
9. Pohlaví žáka v příběhu ovlivnilo moje hodnocení.	1	1,19	0,54	31
	4	1,13	0,34	24

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. Škála: 1 = rozhodně nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = ani souhlas ani nesouhlas, 4 = spíše souhlasím, 5 = rozhodně souhlasím.

6.1.3 Diskuze a závěr

V rámci studie jsme se snažili přeložit dotazník BSCS a pilotně jej vyzkoušet na vzorku žáků středních škol. Na základě výsledků hodnotíme překlad dotazníku jako úspěšný. Jediný jazykový problém, který se systematicky opakoval u různých participantů, se vázal ke slovu „disciplína“, které participantům v některých případech nebylo zcela jasné. Pro budoucí

výzkum se tedy nabízí jeho obměna jiným, respondentům bližším, výrazem. Pokud jde o vnímanou obtížnost hodnocení sebe sama v některých položkách, participanti se u této otázky spíše zamýšleli nad charakteristikami dotazníku jako takového a způsobu formulace otázek, které se však netýkaly primárně překladu dotazníku a jeho jazykové stránky, ale spíše reflektovali jeho originální verzi a způsob jeho konstrukce obecně.

Dobrym znamením je jistě i fakt, že naše analýza naznačila vztah mezi celkovým skórem, počítaným na základě dotazníku, a studijními výsledky žáků. Sebekontrola byla v literatuře dávána opakovaně do vztahu se studijními výsledky žáků a studentů (např. Duckworth & Seligman, 2005; Tangney et al., 2004), je tedy jistě pozitivní, že se sebekontrola měřená námi přeloženým dotazníkem chová v tomto ohledu obdobně. Musíme však zdůraznit, že naše výsledky jsou limitovány malou velikostí výzkumného vzorku. Také si musíme uvědomit, že žáci prvního ročníku uváděli známky na posledním vysvědčení, tj. v jejich případě vysvědčení na konci posledního ročníku základní školy. Můžeme se domnívat, že žáci se na střední školu hlásili z různých základních škol, kde se mohly standardy pro hodnocení v daných předmětech lišit. Pro vyhodnocení vztahu mezi sebekontrolou a pohlavím, který je v literatuře též velmi často zmiňován, bohužel nemáme dostatečné zastoupení chlapců ve vzorku.

Jistě zajímavý výsledek byl nalezen při srovnání průměrné úrovně sebekontroly mezi prvním a čtvrtým ročníkem, tedy že žáci čtvrtých ročníků udávali nižší míru sebekontroly než žáci prvních ročníků. Podobný výsledek dokumentují West a kol. (2016), kteří pomocí longitudinálních dat zaznamenali pokles v úrovni nekognitivních dovedností (jednou z nichž byla i sebekontrola) u žáků dvou amerických charterových škol, které opakovaně měřili po dobu tří let. Autoři hovoří o tom, že tento překvapivý výsledek může být způsoben zkreslením (*bias*), kdy se žákům, kteří navštěvují náročné školy, může změnit vnímání toho, co to znamená mít například dobrou sebekontrolu – mohou na sebe být kritičtější.

Rozdíly ve standardech pro hodnocení by měly být patrné z hodnocení ukotvujících vinět respondenty. Žáci čtvrtého ročníku hodnotí úroveň sebekontroly osob ve vinětách systematicky výše než žáci prvního ročníku, což indikuje, že jsou při hodnocení mírnější (mají nižší standardy pro hodnocení). Tyto výsledky tak nedokáží vysvětlit nižší sebehodnocení žáků čtvrtých ročníků v oblasti sebekontroly. Ačkoliv tedy autoři West a kol.

(2016) sami zmiňují možnost užití metody ukotvujících vinět k řešení problému se zkreslením, naše prvotní výsledky v tomto ohledu nejsou příliš slibné.

Úlohu zde mohlo sehrát několik faktorů: (a) v průběhu studia na škole se u žáků skutečně snižuje úroveň sebekontroly a nejedná se tak o důsledek zkreslení; (b) naše výsledky jsou ovlivněné zjevnými limitacemi studie pramenícími z malého vzorku. Je možné, že námi zkoumané třídy jsou specifické a přináší tak do určité míry nestandardní výsledky. Toto vysvětlení může podporovat i informace, kterou výzkumník neformálně obdržel v rámci pobytu ve škole, a to že první ročník, ve kterém studie probíhala, je skutečně poněkud specifický a žáci v něm velmi „šikovní“; (c) naše výsledky jsou ovlivněné metodologickými nedostatky ve vlastní aplikaci metody ukotvujících vinět. Pokud by například nebyly dodrženy základní předpoklady metody ukotvujících vinět, nemůže její užití přinášet spolehlivé výsledky.

Pokud jde o vlastní formulaci a hodnocení ukotvujících vinět, naše studie přinesla několik zjištění. Na základě hodnocení doplňujících dotazníkových položek k hodnocení vinět respondenty můžeme usuzovat, že si viněty ve sledovaných faktorech (naplnění předpokladu konzistence odpovědí a ekvivalence vinět, srozumitelnost, věrohodnost aj.) vedly docela obstojně. Obvykle u každé položky více než 70 % respondentů odpovídalo ve smyslu, který podporoval naplnění daného kritéria (respondenti tedy rozhodně souhlasili či spíše souhlasili s daným tvrzením a naopak). Doplňkové rozhovory pak přinesly spíše podnětnou hlubší analýzu případů, ve kterých tomu tak nebylo.

Jedinou výjimkou byla otázka č. 4 (*V přiběžích mi chyběly některé informace, abych mohl(a) žáka ohodnotit.*), kde se objevila značná heterogenita v odpovědích respondentů. Výsledky naznačují, že značné části žáků chyběly ve vinětách některé informace k tomu, aby mohly vinětu ohodnotit. Ačkoliv tato heterogenita může být zřejmě i částečně způsobena obrácenou polaritou položky oproti třem položkám předcházejícím (ve třech předcházejících dodatečných položkách k hodnocení vinět indikoval vyšší bod škály kladnou odpověď vzhledem k zachování předpokladů metody, v této položce tomu bylo naopak), jedná se o výsledek, který je nutné vzít v úvahu při dalším vývoji vinět.

Doplňkové rozhovory sice ukázaly, že ačkoliv by si participanti přáli vědět o osobách ve vinětách více informací, aby je mohli adekvátně ohodnotit, někdy nakonec „vzali za vděk“

tím, co bylo ve vinětách napsáno, a žádné doplňující informace si do vinět nedomyšleli. Množství poskytnutých informací v našich vinětách je však aspekt, který může narušit dodržení předpokladů metody a měla by mu být věnována další pozornost při dalším vývoji vinět.

Narážíme zde na problém určitého balancu (*trade-off*) mezi množstvím poskytnutých informací a délkou ukotvujících vinět. S přibývajícimi informacemi se viněty prodlužují a je tedy nutné najít určitý kompromis mezi přijatelnou délkou vinět při zachování jejich dostatečné informační bohatosti. Příliš dlouhé viněty mohou respondenty unavit, či dokonce odradit od zodpovědného hodnocení, zvláště v obsáhlém dotazníku. Příliš krátké viněty zas mohou poskytovat příliš málo informací a vést tak participanty k jejich domýšlení, což ohrožuje dodržení předpokladu ekvivalence vinět.

Pokud jde o problematiku vázanou k pohlaví hypotetických žáků popisovaných ve vinětách, která je diskutována v Grol-Prokopczyk (2014), u našich vinět na sebekontrolu můžeme podobný problém nejspíše vyloučit, jelikož jej neodhalily ani odpovědi na dotazníkovou otázku, ani navazující rozhovory.

Limitace studie a návrh úprav do další fáze studie

Výsledky v této fázi naší studie, v souladu s obecným modelem navrženým autory Vonkova a kol. (2019), naznačují vhodnost provedení druhého kola ověřování ukotvujících vinět po jejich vhodných úpravách. Pilotní studie pak odhalila i několik dalších limitací našeho měřicího nástroje, jejichž eliminace může přispět ke zvýšení jeho kvality, a tedy i kvality dále získaných dat. Úprava měřicího nástroje před opětovným pilotním zadáním by se pak měla zaměřit zejména na tyto body:

1. Náhrada slova „disciplína“ v otázkách 7 a 8 dotazníku BSCS.

V rámci rozhovorů vyvstaly určité problémy, které respondenti měli s porozuměním dotazníku – jmenovitě se slovem „disciplína“. Do další fáze pilotáže se tedy nabízí tento problematický pojem nahradit pojmem jiným, který by byl respondentům v dané věkové skupině obecně známější a srozumitelnější.

2. Úprava ukotvujících vinět na sebekontrolu.

Z hlediska úpravy ukotvujících vinět se nabízí zejména reflektovat odpovědi na doplňující položku k hodnocení ukotvujících vinět číslo 4, tedy zdali respondentům chyběly nějaké informace, aby mohli osoby ve vinětách ohodnotit. Nabízí se vzít v úvahu výpovědi respondentů a doplnit do vinět některé vybrané informace, které respondenti ve svých výpovědích zmiňovali, že by jim pomohly danou osobu lépe ohodnotit. Vzhledem k délce a náročnosti vinět, která se respondentům zdála přiměřená (neobjevovaly se výpovědi o přehnané délce vinět či problémech s dočítáním), tedy zřejmě můžeme v rámci výše zmiňovaného trade-off mezi délkou vinět a množstvím poskytnutých informací délku vinět trochu navýšit.

Další úprava by měla zřejmě mířit k opakovaným závorkám, u kterých někteří respondenti zmiňovali, že je při čtení přeskakovali, a s tím spojenou určitou „schematičností“ současných vinět. Nabízí se tedy závorky z vinět odstranit a trochu „rozbít“ či narušit možná až příliš pevnou strukturu vinět, která může vést k jejich snad až příliš výrazné schematičnosti.

3. Úprava instrukcí k hodnocení ukotvujících vinět.

Oproti původní formulaci zadání k hodnocení ukotvujících vinět užitá v této fázi pilotáže se nabízí tuto formulaci přepracovat. Ačkoliv se instrukce, aby si respondenti představili osobu ve stejném věku, vyskytuje ve výzkumech s cílem podpořit předpoklad konzistence odpovědí (Grol-Prokopczyk, 2014), může tato formulace narušovat předpoklad ekvivalence vinět. Ačkoliv je naše cílová skupina věkově značně homogenní, mohou si ve vinětách různě staří respondenti představovat různě staré hypotetické žáky, což narušuje předpoklad ekvivalence vinět. Tento předpoklad pak bývá v literatuře uváděn jako „citlivější“ nebo snáze porušitelný (Grol-Prokopczyk, 2018; Kapteyn et al., 2011; Vonkova et al., 2019), což podporují i naše výsledky v této studii.

Instrukce, aby respondenti hodnotili sebekontrolu přesně tak, jako by hodnotili sami sebe, pak může vést respondenty k tomu, aby si ve vinětách představovali sama sebe. Toto může opět vnášet do porozumění vinětám prvky porušující předpoklad ekvivalence vinět, kdy si

každý respondent do viněty společně se sebou samým promítne i své specifické charakteristiky. Pro účely dalšího testování se nabízí tyto instrukce ze zadání vynechat.

4. Polarita doplňujících položek k hodnocení ukotvujících vinět.

U doplňkových položek k hodnocení ukotvujících vinět mohla respondentům činit určité problémy obrácená polarita některých položek. Tento dopad mohl například ovlivnit i značně heterogenní výsledky u otázky 4, která byla první z této sady položek, která měla obrácenou polaritu. Do další fáze studie se tedy nabízí otázky reformulovat tak, aby měly polaritu stejnou.

5. Doplnění celkového dotazníku o další proměnné na jeho finální délku.

V této fázi pilotáže byly viněty i dotazník BSCS zadávány v rámci krátkého celkového dotazníku, kde bylo pouze několik dalších proměnných. Toto řešení bylo voleno zejména z časových důvodů kvůli zátěži kladené na školu, kde byl pilotní výzkum realizován. Celkový dotazník, který by byl použit při „ostré“ části sběru dat v rámci rozsáhlejší studie, by však jistě obsahoval širší pole proměnných a byl tak v důsledku delší a náročnější na administraci. Tento faktor pak jistě může ovlivnit vnímání ukotvujících vinět respondenty (například míru jejich soustředění, dočítání vinět do konce aj.). V další fázi pilotáže se tedy nabízí (nehledě na administrativní zátěž) zadat dotazník ve své „finální“ podobě určené pro ostrý sběr dat.

6.2 Fáze 2 pilotní studie – Reformulace ukotvujících vinět a opětovné ověření předpokladů metody

6.2.1 Metodologie

Ve druhé fázi pilotní studie vycházíme zejména z materiálů použitých v první fázi, nebudeme je zde popisovat tak vyčerpávajícím způsobem, jako v případě fáze 1, ale zaměříme se zejména na úpravy, které byly oproti fázi 1 (a na základě výsledků z fáze 1) provedeny.

Dotazník Brief Self-Control Scale

Na základě zpětné vazby z rozhovorů se žáky z první fáze pilotního šetření byly provedeny některé úpravy v dotazníku BSCS, a to jmenovitě v otázkách 7 a 8. Z rozhovorů s žáky

vyplynulo, že slovo „disciplinovaný/á“ užívané v těchto položkách dělalo žákům problémy co do porozumění. Volba náhradního termínu byla konzultována s učitelkou anglického jazyka s několika letou zkušeností s výukou na střední škole, s cílem zvolit termín, který by byl cílové populaci co nejsrozumitelnější při zachování věrnosti originální verzi dotazníku. Položky 7 a 8 byly nakonec reformulovány za použití slova „sebekázeň“. Předpokladem bylo, že žáci budou v rámci své školní docházky dobře obeznámeni se slovem „kázeň“ a tato formulace jim tak bude celkově srozumitelnější než ta založená na slově „disciplína“. Žáci měli položky opět hodnotit na škále 1 = *rozhodně nesouhlasím*, 7 = *rozhodně souhlasím*. Finální podobu položek dotazníku BSCS užitých v této fázi studie prezentujeme v Tabulce 13.

Tabulka 13

Upravené znění položek dotazníku BSCS (druhá fáze pilotní studie)

Položky
1. Dobře zvládám odolávat pokušení.
2. Je pro mne obtížné zbavovat se svých zlovyků.
3. Jsem líný/á.
4. Říkávám nevhodné věci.
5. Když mě něco baví, dělám to, i když je to pro mě špatné.
6. Odmítám dělat věci, které jsou pro mě špatné.
7. Přál(a) bych si mít více sebekázně.
8. Lidé by o mně řekli, že mám silnou sebekázeň.
9. Příjemné a zábavné věci mi někdy brání v dokončení povinností.
10. Mívám problémy se soustředit.
11. Jsem schopen/schopna efektivně pracovat na dlouhodobých cílech.
12. Někdy se nedokážu ovládnout a udělám něco, i když vím, že je to špatné.
13. Často jedním, aniž bych promyslel(a) veškeré možnosti.

Tvorba ukotvujících vinět

Ukotvující viněty z první fáze studie byly dle výsledků z rozhovorů se žáky a z nich plynoucích doporučení upraveny následujícím způsobem. Z vinět byla odstraněna závorka, kterou žáci v předchozí fázi studie, dle jejich výpovědí, přeskakovali (byla ve všech vinětách

stejná) a celkově byla snaha narušit schematičnost ukotvujících vinět po jazykové i obsahové stránce, avšak při zachování jasné struktury.

Tabulka 14

Upravené znění vinět popisujících sebekontrolu žáků seřazených dle zamýšlené úrovně (druhá fáze pilotní studie)

Zamýšlená úroveň viněty:	Znění viněty:
1 – nejnižší úroveň	<i>Tereza není schopna pracovat na dlouhodobých cílech. Mívá problémy se soustředit a jedná, aniž by promýšlela další možnosti. Několikrát za den dělá něco, co ji láká či baví, například si pustí televizi místo práce, ačkoliv ví, že je to pro ní špatné nebo jí to brání v dokončení povinností. Každou středu chodí přibližně na hodinu hrát tenis.</i>
2	<i>Petr neumí příliš efektivně pracovat na dlouhodobých cílech. Než něco udělá, promýšlí i další možnosti, ačkoliv mívá problémy se soustředit. Prakticky každý den udělá něco, co ho láká či baví, například si pustí v počítači seriál místo toho, aby pracoval, ačkoliv ví, že je to pro něj špatné nebo mu to brání v dokončení povinností. Jednou týdně chodí na hodinu plavat.</i>
3	<i>Jana umí efektivně pracovat na dlouhodobých cílech. Se soustředěním mívá problémy, ale než jedná, promýšlí všechny možnosti. Zhruba dvakrát až třikrát týdně udělá něco, co ji láká či baví, i když jí to brání v dokončení povinností nebo je to pro ní špatné, například si pustí videa na YouTube místo práce. Jednou za týden navštěvuje šedesáti minutovou lekci tance.</i>
4 – nejvyšší úroveň	<i>Tomáš je schopen pracovat na dlouhodobých cílech velmi efektivně. Než jedná, promýšlí vždy veškeré možnosti a bývá soustředěný. Přibližně jednou týdně udělá něco, co ho láká či baví, například si pustí film místo toho, aby pracoval, i když ví, že je to pro něj špatné nebo mu to brání v dokončení povinností. Každé úterý večer hodinu cvičí v posilovně.</i>

Ve vinětách jsou nyní užita různá synonyma (*není schopna/neumí*), je prohozeno pořadí prezentovaných informací (*Mívá problémy se soustředit a jedná, aniž by promýšlela další možnosti./Než něco udělá, promýšlí i další možnosti, ačkoliv mívá problémy se soustředit.*) a popsané osoby od práce odláká různá, avšak jakostně obdobná aktivita (*si pustí televizi místo práce/si pustí v počítači seriál místo toho, aby pracoval*).

Taktéž byla snaha doplnit do vinět některé informace, které žáci zmiňovali v první fázi pilotáže, že by o hypotetických osobách rádi věděli. Do vinět byla organicky doplněna informace o zájmech hypotetických osob, kdy byly zvoleny sportovní aktivity prováděné v přibližném rozsahu 60 minut týdně. Takto upravené viněty žáci opět hodnotili, stejně jako v dotazníku BSCS, na škále 1 = *rozhodně nesouhlasím*, 7 = *rozhodně souhlasím*. Zadání pro hodnocení ukotvujících vinět bylo upraveno do následujícího znění: *Nyní budeš hodnotit sebekontrolu druhých lidí. Při hodnocení se snaž uplatňovat stejné měřítko (být stejně přísný/přísná), jako u hodnocení sama sebe. Situace čti pečlivě až do konce a nic si do příběhů nedomyšlej. Konkrétní znění upravených ukotvujících vinět uvádíme v Tabulce 14.*

Tabulka 15

Upravené znění doplňujících dotazníkových položek k hodnocení ukotvujících vinět (druhá fáze pilotní studie)

Znění položek:

1. Sebe a osobu v příbězích jsem hodnotil(a) stejně přísně (na stejné škále, stejným způsobem).
 2. Příběhy jsem dočetl(a) až do konce.
 3. Osoby v příbězích jsem hodnotil(a) čistě na základě toho, co v nich bylo napsáno.
 4. V příbězích mi nechyběly žádné informace, abych mohl(a) osoby ohodnotit.
 5. Příběhy byly snadné na pochopení.
 6. Příběhům jsem dobře rozuměl(a).
 7. Příběhy (a v nich popsané osoby) mi připadaly věrohodné.
 8. Bylo snadné se na příběhy soustředit.
 9. Pohlaví osoby v příběhu nijak neovlivnilo moje hodnocení.
-

Doplňkové dotazníkové položky k hodnocení ukotvujících vinět

Doplňkové dotazníkové položky k hodnocení ukotvujících vinět byly na základě podnětů z první fáze pilotní studie upraveny tak, aby měly stejnou polaritu. Též byla upravena hodnoticí škála, na které měli žáci indikovat míru svého souhlasu s danými tvrzeními tak, aby byla v souladu s ostatními škálami souhlasu užitými v dotazníku (s výjimkou sebehodnocení sebekontroly a hodnocení ukotvujících vinět), a to: 1 = *nesouhlasím*, 2 =

spíše nesouhlasím, 3 = *spíše souhlasím*, 4 = *souhlasím*. Aktualizované znění položek může čtenář nalézt v Tabulce 15.

Doplňkové dotazníkové položky – další charakteristiky žáků

V této fázi pilotáže byly dotazník BSCS, ukotvující viněty a doplňkové položky k hodnocení vinět zařazeny do znatelně delšího celkového dotazníku, který svým rozsahem a počtem zahrnutých položek odpovídal již zamýšlené finální verzi určené pro hlavní sběr dat. Účelem tohoto opatření bylo jednak opilotovat i další položky, jejichž užití je plánováno pro hlavní studii, a zároveň otestovat viněty a jejich vlastnosti v kontextu celkového dotazníku, ve kterém budou v budoucnu zadávány. Výzkumník si též potřeboval udělat představu o časových nárocích takového komplexního dotazníku, který by se měl ideálně vměstnat do jedné vyučovací hodiny (tedy 45 minut).

Pro účely naší další analýzy v této fázi studie je klíčová pouze položka dotazující se žáků na jejich známky z českého jazyka, matematiky a anglického jazyka na posledním vysvědčení. Zbylé položky nyní nebudeme představovat, protože nejsou zahrnuty do další analýzy. Uvedeme pouze údaje o časových nárocích na vyplnění celkového dotazníku, kdy se čas administrace pohyboval mezi 11 minutami pro nejrychlejšího a 32 minutami pro nejpomalejšího žáka. Celkový dotazník tedy splňuje stanovený časový limit a pohodlně se vejde i s počátečním zadáním do jedné vyučovací hodiny.

Podklady pro doplňkové rozhovory se žáky

Podklady pro doplňkové rozhovory se žáky byly ve druhé fázi pilotáže užity stejné, jako ve fázi 1. Otázky tak mířily jednak na porozumění dotazníku BSCS, a dále pak na porozumění ukotvujícím vinětám a dodržení základních předpokladů metody, které kopírovaly výše uvedené doplňující dotazníkové položky k hodnocení vinět. K zaznamenávání odpovědí participantů byl použit stejný záznamový arch, jako ve fázi 1, který je možné nalézt v příloze 11.

Výzkumný vzorek

Dotazník byl zadán žákům střední odborné školy oboru pedagogické lyceum. Obor lyceum byl volen, stejně jako v první fázi pilotní studie, jelikož tvoří jakýsi kompromis mezi všeobecným a odborným vzděláváním, což může reflektovat zamýšlený vzorek pro hlavní

sběr dat, tedy různé typy středních škol (gymnázia, střední odborné školy). Vybráni byli tentokrát žáci 3. ročníku. Druhá fáze pilotní studie byla svým rozsahem menší co do výzkumného vzorku. Výzkumník, vzhledem ke slibným výsledkům první fáze studie, očekával, že nebude nutné realizovat kvalitativní šetření již v takovém rozsahu jako ve fázi první (kde výzkumník nemohl v tomto směru činit žádné predikce) a půjde tak spíše o doladění některých dílčích aspektů výzkumného nástroje.

Vzorek tak tvořili žáci jedné třídy třetího ročníku. V den administrace bylo ve škole přítomno 28 z celkových 29 žáků. Dotazník tak vyplnili všichni přítomní žáci ($N = 28$) a rozhovory byly následně realizovány s 8 z těchto žáků ($N_R = 8$). Žáci pro rozhovory byli, stejně jako v první fázi studie, vybíráni dle předem stanovených kritérií s cílem zahrnout do rozhovorů co nejvíce heterogenní výběr žáků (dívky i chlapci, žáci s dobrým i špatným studijním prospěchem, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami).

Postup

Výzkumník ve zkoumané třídě nejprve zadal dotazník žákům. Žáci byli požádáni o dobrovolnou spolupráci, byli ujištěni o anonymitě šetření a bylo zdůrazněno, že data budou užita pouze pro výzkumné účely. Žáci byli nabádáni k tomu, aby odpovídali upřímně a aby pozorně četli zadání jednotlivých otázek až do konce. Bylo dohlédnuto, aby ve třídě vládl klid a vyučující neprocházel mezi žáky a „nekontroloval“ jejich odpovědi.

Poté, co všichni žáci vyplnili dotazník, vedl výzkumník rozhovory s vybranými žáky, ve kterých se zaměřoval na porozumění dotazníku BSCS. Dále se výzkumník ptal na problémy s porozuměním či hodnocením ukotvujících vinět a své dotazy směřoval v intencích doplňujících dotazníkových položek k hodnocení vinět (viz výše). Žáci byli též dotazováni, zdali měli problémy s porozuměním či odpovídáním ve kterékoliv z dalších zahrnutých položek v dotazníku, aby bylo možné „odladit“ i tyto nově zařazené položky před hlavním sběrem dat. O výrocích žáků si výzkumník vedl poznámky do předem připravených archů.

6.2.2 Výsledky

Sekce prezentující výsledky je opět dělena do několika částí, kdy se nejprve zabýváme vyhodnocením položek dotazníku BSCS a následně se blíže díváme na vztah sebekontroly a studijních výsledků žáků. Následuje vyhodnocení ukotvujících vinět a doplňujících otázek

k jejich hodnocení. V průběhu dílčích sekcí pak prezentujeme výsledky získané v rámci rozhovorů, které jsou uváděny v kontextu dat z dotazníku, a nebyla jim vyhrazena samostatná subsekcce.

Čtenáře opět předem upozorňujeme, že z průběhu rozhovorů nebyl činěn zvukový záznam a uváděné informace z rozhovorů jsou tedy založené na poznámkách výzkumníka, nikoliv na přepisu autentických výpovědí participantů. Doplnkové rozhovory též měly skutečně „doplňující“ úlohu a postřehy z nich zmiňované nepředstavují komplexní hloubkovou analýzu výpovědí participantů, ale jsou vybírány spíše záměrně s cílem dokreslit zjištění získaná pomocí dotazníků a poukázat na to, co mohlo stát za odpověďmi respondentů. Jejich význam je tedy spíše napomoci přípravě optimálního dotazníku (a zejména vinět) pro další sběr dat.

Sebehodnocení v oblasti sebekontroly

Nejprve prezentujeme základní deskriptivní údaje pro jednotlivé položky dotazníku BSCS dle odpovědí respondentů třetího ročníku (Tabulka 16). Vzhledem k nízké četnosti odpovědí v jednotlivých škálových kategoriích prezentujeme pouze souhrnné informace o průměru a směrodatné odchylce pro jednotlivé položky. Celkový skóre BSCS reflektující úroveň sebekontroly byl po překódování některých položek počítán jako průměr ze všech 13 položek tak, že vyšší hodnota udává vyšší úroveň sebekontroly. Vzhledem k chybějícím hodnotám u některých položek (u položky č. 1 je celkové N pouze 27) byli pro další analýzu s celkovým BSCS skórem tito respondenti (resp. tento respondent) vynecháni. Tuto techniku nakládání s chybějícími daty považujeme v tuto chvíli za adekvátní vzhledem k orientační povaze naší analýzy v této fázi studie a nízké úrovni chybějících hodnot. Pro práci s celkovým skórem byl tak celkový vzorek redukován na 27 respondentů.

Pokud jde o postřehy z doplňujících rozhovorů, většina participujících žáků neuváděla v kontextu znění položek žádné problémy s porozuměním. U jedné participantky vyvstal problém se slovem sebekázeň v otázkách 7 a 8, kdy zmiňovala, že tento výraz nemusí být zcela jasný, nicméně že se ve výsledku dá vyvodit z širšího kontextu dotazníku. Jeden participant se pak zamýšlel nad otázkou 6 a přesným významem slova „špatné“ v této položce.

Tabulka 16

Deskriptivní statistiky pro sebehodnocení respondentů v oblasti sebekontroly (druhá fáze pilotní studie)

Položka:	Průměr	S.D.	N
1. Dobře zvládám odolávat pokušení.	3,93	1,14	27
2. Je pro mne obtížné zbavovat se svých zlovyků.	4,50	1,48	28
3. Jsem líný/á.	3,89	1,87	28
4. Říkávám nevhodné věci.	4,11	1,89	28
5. Když mě něco baví, dělám to, i když je to pro mě špatné.	4,93	1,33	28
6. Odmítám dělat věci, které jsou pro mě špatné.	4,29	1,72	28
7. Přál(a) bych si mít více sebekázně.	3,93	1,86	28
8. Lidé by o mně řekli, že mám silnou sebekázeň.	3,71	1,46	28
9. Příjemné a zábavné věci mi někdy brání v dokončení povinností.	5,32	1,72	28
10. Mívám problémy se soustředit.	4,61	1,95	28
11. Jsem schopen/schopna efektivně pracovat na dlouhodobých cílech.	4,71	1,38	28
12. Někdy se nedokážu ovládnout a udělám něco, i když vím, že je to špatné.	4,36	1,87	28
13. Často jedním, aniž bych promyslel(a) veškeré možnosti.	4,39	1,81	28

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. Škála: 1 = rozhodně nesouhlasím, 7 = rozhodně souhlasím.

Vztah mezi sebekontrolou a studijními výsledky žáků

Pokud jde o vztah sebekontroly a studijních výsledků žáků, můžeme pozorovat obdobné výsledky jako v první fázi studie (při vědomí všech limitací plynoucích z omezeného počtu respondentů). Výsledky naznačují, že úroveň sebekontroly žáků je vyšší s lepším prospěchem v českém jazyce a matematice (Tabulka 17). Pro anglický jazyk a sebekontrolu výsledky nenaznačují jasný trend.

Tabulka 17

Úroveň sebekontroly ve vztahu ke studijním výsledkům žáků (druhá fáze pilotní studie)

Předmět	Známka	N	Sebekontrola (BSCS celkový skór)	S.D.
Český jazyk	1	2	4,54	1,20
	2	13	3,88	0,70
	3	11	3,51	0,72
	4	1	2,38	-
	5	0	-	-
Matematika	1	3	4,85	0,80
	2	12	3,83	0,47
	3	10	3,39	0,81
	4	2	3,00	0,87
	5	0	-	-
Anglický jazyk	1	4	3,27	0,69
	2	12	3,99	0,82
	3	7	3,26	0,72
	4	4	4,15	0,37
	5	0	-	-

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. N = 27.

Hodnocení ukotvujících vinět respondenty

Distribuce odpovědí respondentů i průměrné hodnocení jednotlivých vinět naznačuje, že v obecné rovině respondenti hodnotili viněty v souladu s jejich přirozeným pořadím, tj. průměrné hodnocení stoupá se zvyšující se úrovní sebekontroly popsané v jednotlivých vinětách (Tabulka 18). Bližší analýza dat však ukazuje, že pouze 14 z 28 respondentů (tedy přesně 50 %) skutečně seřadilo při hodnocení viněty v přirozeném pořadí. Toto je jistě alarmující výsledek, zvláště oproti výsledkům první fáze pilotáže, kdy počet správných řazení dosahoval 80 %.

Tabulka 18

Deskriptivní statistiky pro ukotvující viněty (druhá fáze pilotní studie)

Viněty	Body škály (% respondentů)							Průměr	S.D.
	1	2	3	4	5	6	7		
Viněta 1 (Tereza)	32,1	42,9	7,1	10,7	3,6	3,6	0,0	2,21	1,32
Viněta 2 (Petr)	7,1	32,1	32,1	17,9	10,7	0,0	0,0	2,93	1,12
Viněta 3 (Jana)	3,6	3,6	21,4	17,9	32,1	17,9	3,6	4,39	1,40
Viněta 4 (Tomáš)	3,6	3,6	0,0	0,0	14,3	50,0	28,6	5,82	1,39

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. N = 28. Škála: 1 = *rozhodně nesouhlasím*, 7 = *rozhodně souhlasím*. Viněta 1 reprezentuje nejnižší úroveň sebekontroly, viněta 4 pak nejvyšší úroveň.

Analýza doplňujících položek k hodnocení ukotvujících vinět

Analýza doplňujících položek k hodnocení ukotvujících vinět přináší vcelku pozitivní výsledky. Ve většině otázek volilo souhlasné stanovisko (tedy škálové kategorie *spíše souhlasím* nebo *souhlasím*) více než 80 % respondentů (viz Tabulku 19). Podotkneme, že otázky byly reformulovány tak, že souhlasné stanovisko indikuje pozitivní hodnocení vinět v daném kritériu. Více než 90 % respondentů uvádí souhlasné stanovisko s otázkou 1, která přímo míří na předpoklad konzistence odpovědí. Ve výpovědích žáků participujících v rozhovorech se ve většině případů neobjevily, v kontextu této otázky, žádné problémy, ačkoliv dvě participantky zmiňovaly jistou tendenci být na osoby ve vinětách trochu mírnější. Ve výpovědích participantů, kteří nedávali v rámci rozhovorů na tuto otázku zcela jednoznačnou odpověď, se však často objevuje též to, že se (třeba i přes jisté problémy) snažili být stejně přísní.

Všichni, až na jednoho respondenta, pak dočítali viněty až do konce (otázka 2). Pokud jde o hodnocení osob ve vinětách čistě na základě toho, co bylo ve vinětách napsáno (otázka 3), souhlasné stanovisko zvolilo opět téměř 90 % respondentů. Jako trochu problematická se opět (stejně jako v první fázi pilotní studie) jeví otázka 4, kde se respondenti vyjadřují k tomu, zdali jim v příbězích chyběly nějaké informace, aby mohli osoby ohodnotit. Zde souhlasné stanovisko uvedlo pouze něco málo přes 50 % respondentů. V rámci těchto dvou otázek opět přinesly rozhovory některé zajímavé postřehy.

Tabulka 19

Deskriptivní statistiky pro doplňující otázky k vyplňování dotazníku (druhá fáze pilotní studie)

Položky	Body škály (% respondentů)				Průměr	S.D.	N
	1	2	3	4			
1. Sebe a osobu v příbězích jsem hodnotil(a) stejně přísně (na stejné škále, stejným způsobem).	0,0	3,6	64,3	32,1	3,29	0,54	28
2. Příběhy jsem dočetl(a) až do konce.	0,0	3,6	0,0	96,4	3,93	0,38	28
3. Osoby v příbězích jsem hodnotil(a) čistě na základě toho, co v nich bylo napsáno.	0,0	10,7	32,1	57,1	3,46	0,69	28
4. V příbězích mi nechyběly žádné informace, abych mohl(a) osoby ohodnotit.	17,9	28,6	28,6	25,0	2,61	1,07	28
5. Příběhy byly snadné na pochopení.	0,0	0,0	32,1	67,9	3,68	0,48	28
6. Příběhům jsem dobře rozuměl(a).	0,0	0,0	35,7	64,3	3,64	0,49	28
7. Příběhy (a v nich popsané osoby) mi připadaly věrohodné.	7,4	14,8	63,0	14,8	2,85	0,77	27
8. Bylo snadné se na příběhy soustředit.	3,6	10,7	35,7	50,0	3,32	0,82	28
9. Pohlaví osoby v příběhu nijak neovlivnilo moje hodnocení.	0,0	0,0	14,3	85,7	3,86	0,36	28

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. Škála: 1 = *nesouhlasím*, 2 = *spíše nesouhlasím*, 3 = *spíše souhlasím*, 4 = *souhlasím*.

V první řadě nás může těšit, že jedna participantka zcela nezávisle na výzkumníkovi pochválila poskytnutí informací o sportovních zájmech osob, což byla informace zahrnutá do vinět na základě výsledků první fáze pilotní studie. Bohužel však i přes to participant v rozhovorech zmiňovali některé další informace, které jim ve vinětách chybí, a to zejména: věk osoby, rodinné zázemí, práce/studium, potažmo osobnostní rysy a vzhled. Vskutku, rozhovory například odhalily, že zatímco některý participant si představoval osobu ve vinětě jako svého vrstevníka, jiný si zase představoval dospělou osobu.

S pochopením (otázka 5) a porozuměním vinětám (otázka 6) zdá se respondenti neměli žádné problémy, kdy v obou případech 100 % respondentů uvedlo souhlasné stanovisko. Pokud jde o věrohodnost vinět a v nich popsaných osob, opět téměř 80 % respondentů volilo

souhlasné stanovisko. Tento výsledek však není při bližším pohledu tak jednoznačný, jelikož plných 63 % respondentů zvolilo možnost *spíše souhlasím*, zatímco možnost *souhlasím* byla oproti tomu volena pouze okrajově v necelých 15 %. Rozhovory zde sice neindikují zásadnější problémy, nicméně dva participanti se zamýšleli nad úrovněmi sebekontroly popisovanými v jednotlivých vinětách, kdy jednomu přišly „krajní“ viněty (Tereza a Tomáš) již trochu příliš a druhému se zdál již trochu příliš Tomáš a možná mezi Janou a Petrem byl rozdíl v sebekontrolě na jeho vkus příliš malý. Jedna participantka pak zmiňovala, že jí přišla zvláštní informace o pracování na dlouhodobých cílech, kdy podle ní nikdo nedokáže pracovat na cílech každý den bez prokrastinace.

Pokud jde o soustředění (otázka 8), respondenti neuváděli žádné zásadní problémy, kdy přes 85 % z nich zvolilo souhlasné stanovisko. 100 % respondentů pak souhlasilo či spíše souhlasilo s tím, že pohlaví osoby popsané ve vinětě neovlivnilo jejich hodnocení (otázka 9). Pouze jedna participantka zde zmiňovala, že měla tendenci být na chlapce tvrdší, ale snažila se, aby ji při hodnocení pohlaví osoby neovlivňovalo.

6.2.3 Diskuze a závěr

Druhá fáze pilotní studie přinesla několik zajímavých výsledků, které si zaslouží hlubší pojednání. Zaprvé, zdá se, že reformulace položek dotazníku BSCS, které obsahovaly problematický pojem „disciplína“, přineslo určité zlepšení v porozumění žáků (problémy s porozuměním zmiňoval pouze 1 participant, který však též zmínil, že se dá význam odvodit z kontextu). Tento výsledek však není zcela jednoznačný, jelikož se jedná o žáky třetího ročníku, zatímco v první fázi pilotní studie byli zahrnuti i žáci ročníku prvního. Do budoucna se nabízí tedy ověřit současnou verzi položek 7 a 8 dotazníku BSCS na vzorku mladších žáků a možná i žáků studujících méně studijně orientovaný obor než je pedagogické lyceum.

Zdá se tak, že anglický originál – slovo „self-discipline“ – může být běžně známý pojem u studentů ve Spojených státech, ale jeho české ekvivalenty (disciplína, sebekázeň, sebedisciplína) mohou dělat českým žákům středních škol (zejména mladších ročníků) problémy. Pramenit to může z frekvence užívání těchto pojmů ve školách, v rodině, v médiích atp. Ačkoliv pro tuto úvahu nemá výzkumník empirické podklady a nerad by se pouštěl do hlubších jazykových rozborů, mohou problémy s neporozuměním „přímým“ překladům slova „self-discipline“ u českých žáků v rámci výzkumu vést až k nutnosti

zvolení opisného vyjádření tohoto slova při formulaci těchto položek BSCS. Tato úvaha však vyžaduje další výzkum.

Druhým markantním výsledkem, který si zaslouží hlubší rozbor, je relativně vysoký počet respondentů, kteří neseřadili viněty v jejich přirozeném pořadí, a to zejména v porovnání s první fází studie. V první fázi studie hodnotilo viněty v přirozeném pořadí 80 % respondentů, ve druhé fázi pak pouze 50 %. Důvodů pro tento výsledek může být několik. Viněty oproti první fázi studie prošly jistými úpravami, které měly do jisté míry „nabourat“ jejich schematičnost a doplnit některé informace, které respondenti považovali za potřebné pro hodnocení. Samotné toto nabourání velmi pevné struktury vinět mohlo vést ke snížení procenta respondentů, kteří hodnotili viněty v přirozeném pořadí. Viněty však stále, i po těchto úpravách, drží přiměřeně pevnou strukturu a výzkumník se tak nedomnívá, že tento markantní pokles je způsoben pouze úpravou vinět. Navíc výsledky z doplňkových otázek k hodnocení vinět ukazují, že respondenti viněty považují za snadné na pochopení a dobře jim rozumí.

Dalším faktorem, který může hrát roli, je zasazení ukotvujících vinět do kontextu delšího, komplexního dotazníku. Ačkoliv jsou viněty v tomto dotazníku umístěny prakticky téměř na začátku (po otázce na pohlaví, věk, ročník studia a dotazníku BSCS), takže únava respondentů by měla být v této fázi stále minimální, možná zde mohl zapůsobit určitý psychologický efekt vidiny dlouhého dotazníku, který mohl vést k celkovému menšímu nasazení respondentů při odpovídání na jednotlivé položky (oproti krátkému dotazníku v první fázi studie). Výzkumník, zadávající dotazník žákům, si při administraci též všiml některých rozdílů oproti první fázi studie. Úroveň hluku ve třídě byla v porovnání s první fází studie vyšší a míra soustředěnosti žáků se zdála menší. I tyto externí faktory tak mohou mít vliv na míru „nepřirozeného“ řazení vinět respondenty.

Pokud jde o doplňující otázky k hodnocení ukotvujících vinět respondenty a jejich výsledky, viněty obecně fungovaly dobře. Jedinou problematickou otázkou byla opět, podobně jako v první fázi pilotní studie, otázka číslo 4 – V příbězích mi nechyběly žádné informace, abych mohl(a) osoby ohodnotit. I v této fázi studie téměř 50 % žáků udalo nesouhlasné stanovisko. Rozhovory poté ukázaly, že respondentům chyběly takové informace jako věk osoby, rodinné zázemí, práce/studium, potažmo osobnostní rysy a vzhled. Tyto výsledky mohou

indikovat narušení předpokladu ekvivalence vinět. Ačkoliv tak většina žáků udávala souhlasné stanovisko s položkou 3 (Osoby v příbězích jsem hodnotil(a) čistě na základě toho, co v nich bylo napsáno.), tedy byla zde snaha žáků hodnotit pouze na základě poskytnutých informací, vyžaduje dodržení tohoto předpokladu u našich vinět další výzkumné snahy.

Limitace studie a návrh úprav do další fáze studie

Na základě výsledků druhé fáze pilotní studie se nabízí pilotní ověření dotazníku BSCS a našich ukotvujících vinět ještě jednou zopakovat v souladu se schématem navrženým ve Vonkova a kol. (2019). Pozornost by měla být věnována zejména porozumění položkám 7 a 8 dotazníku BSCS, a to s důrazem na překlad slova „self-discipline“. Dále je třeba se zaměřit na předpoklad ekvivalence vinět a jeho podpoření v rámci našich ukotvujících vinět. Úpravy do další fáze studie by se tak měly zaměřit především na:

1. Další testování porozumění dotazníku BSCS, a to zejména položkám 7 a 8

Ačkoliv se již nevyskytují problémy s porozuměním v dalších položkách dotazníku a v současné fázi studie nebyly výrazné problémy ani s výše uvedenými položkami, zůstává překlad slova „self-discipline“ a podoba položek dotazníku, které s tímto slovem pracují, stále otevřen. Nabízí se ověřit tyto položky ve stejném znění jako ve druhé fázi pilotáže (tedy se slovem „sebekázeň“) na vzorku žáků mladších (1. nebo 2. ročník SŠ) a studujících méně „studijně“ orientovaný obor nežli pedagogické lyceum. Při úmyslu vytvořit viněty a dotazník, které by byly použitelné pro výzkum u studentů různých oborů středního vzdělávání, je nutné prozkoumat, jak vinětám a dotazníku rozumí zejména mladší žáci, kteří volí praktičtější orientované studijní obory směřující více k praxi nežli k dalšímu studiu na VOŠ a VŠ.

2. Úprava ukotvujících vinět na sebekontrolu

Žáci ve druhé fázi pilotní studie opakovaně vyjadřovali, že jim ve vinětách chybí některé informace, aby mohli osoby ve vinětách ohodnotit. Do další fáze studie se tak nabízí doplnit viněty o některé žáky zmiňované informace. Toto je však třeba učinit citlivě při zachování mezinárodní a interkulturní univerzality vinět, které by v ideálním případě mohly sloužit v budoucích výzkumech pro účely mezinárodního srovnávání.

6.3 Fáze 3 pilotní studie – Reformulace ukotvujících vinět a (finální) ověření předpokladů metody

6.3.1 Metodologie

Pro třetí fázi pilotní studie zůstalo mnoho z použitých materiálů stejných jako pro fázi druhou, popíšeme je zde tedy pouze stručně (čtenář komplexnější pojednání nalezne v kapitole věnované druhé fázi pilotáže) a větší pozornost bude věnována pouze těm částem, které doznaly výraznějších změn.

Znění položek dotazníku BSCS pro třetí fázi pilotní studie zůstává stejné jako ve druhé fázi. To samé se týká doplňkových položek k hodnocení ukotvujících vinět a podkladů pro doplňkové rozhovory se žáky, kde výzkumník opět použil záznamový arch, jehož položky vycházely z doplňkových dotazníkových položek k hodnocení vinět. Viněty i dotazník BSCS byly opět zařazeny, stejně jako ve druhé fázi, do rozsáhlejšího dotazníku, který svým rozsahem a počtem zahrnutých položek odpovídá již zamýšlené finální verzi určené pro hlavní sběr dat. Oproti druhé fázi došlo k drobným úpravám jistých položek, avšak nebyly ubírány ani přidávány žádné položky nové. Celková délka dotazníku tak zůstává obdobná jako ve druhé fázi pilotáže.

Tvorba ukotvujících vinět

V kontextu výsledků druhé fáze pilotní studie došlo k některým úpravám ve znění ukotvujících vinět v našem šetření (Tabulka 20). Snahou bylo do vinět doplnit nejčastěji zmiňované charakteristiky osob, které žákům při hodnocení chyběly – tedy základní studijní charakteristiky a základní informace o rodinném zázemí. Osoby popisované ve vinětách tedy studují na střední škole a rodiče je doma podporují. Tyto informace by měly respondentům dodávat chybějící informace.

Obecnější formulace vinět nám umožňuje zachovávat určitou mezinárodní univerzalitu našich vinět tak, aby mohly být případně v budoucnu použity i pro mezinárodní srovnávání. Podání konkrétnějších informací – například že Tereza studuje na gymnáziu – by pak mohlo činit problémy s užitím vinět v zemích, kde gymnázia nemají. Takto upravené viněty žáci opět hodnotili, stejně jako v dotazníku BSCS, na škále 1 = *rozhodně nesouhlasím*, 7 = *rozhodně souhlasím*.

Tabulka 20

Upravené znění vinět popisujících sebekontrolu žáků seřazených dle zamýšlené úrovně (třetí fáze pilotní studie)

Zamýšlená úroveň viněty:	Znění viněty:
1 – nejnižší úroveň	<i>Tereza studuje střední školu a rodiče ji doma podporují. Tereza není schopna pracovat na dlouhodobých cílech. Mívá problémy se soustředit a jedná, aniž by promýšlela další možnosti. Několikrát za den dělá něco, co ji láká či baví, například si pustí televizi místo práce, ačkoliv ví, že je to pro ni špatné nebo jí to brání v dokončení povinností. Každou středu chodí přibližně na hodinu hrát tenis.</i>
2	<i>Petr studuje střední školu a rodiče ho doma podporují. Petr neumí příliš efektivně pracovat na dlouhodobých cílech. Než něco udělá, promýšlí i další možnosti, ačkoliv mívá problémy se soustředit. Prakticky každý den udělá něco, co ho láká či baví, například si pustí v počítači seriál místo toho, aby pracoval, ačkoliv ví, že je to pro něj špatné nebo mu to brání v dokončení povinností. Jednou týdně chodí na hodinu plavat.</i>
3	<i>Jana studuje na střední škole a rodiče ji doma podporují. Jana umí efektivně pracovat na dlouhodobých cílech. Se soustředěním mívá problémy, ale než jedná, promýšlí všechny možnosti. Zhruba dvakrát až třikrát týdně udělá něco, co ji láká či baví, i když jí to brání v dokončení povinností nebo je to pro ni špatné, například si pustí videa na YouTube místo práce. Jednou za týden navštěvuje šedesáti minutovou lekci tance.</i>
4 – nejvyšší úroveň	<i>Tomáš studuje na střední škole a rodiče ho doma podporují. Tomáš je schopen pracovat na dlouhodobých cílech velmi efektivně. Než jedná, promýšlí vždy veškeré možnosti a bývá soustředěný. Přibližně jednou týdně udělá něco, co ho láká či baví, například si pustí film místo toho, aby pracoval, i když ví, že je to pro něj špatné nebo mu to brání v dokončení povinností. Každé úterý večer hodinu cvičí v posilovně.</i>

Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek byli zvoleni žáci druhého ročníku střední školy studující obor Předškolní a mimoškolní pedagogika (75-31-M/01; dále jen PMP). Tato skupina byla volena záměrně vzhledem k předcházející fázi pilotáže. Dotazník i viněty byly zadány spíše mladším žákům studujícím více odborně profilovaný obor, nežli v předcházejících fázích

studie, kdy byli voleni žáci studující obor Pedagogické lyceum (78-42-M/03). Pro využití dotazníku a vinět při porovnávání žáků studujících různé obory středního vzdělávání je třeba zjistit, jak dotazníku a vinětám rozumí právě mladší žáci z oborů orientovaných spíše na praxi než další studium na VOŠ či VŠ.

Při pohledu na RVP obou výše zmiňovaných oborů (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009, 2010) vidíme, že žáci pedagogického lycea mají více hodin jazyků – 6 týdenních hodin českého jazyka a 21 týdenních hodin pro dva cizí jazyky oproti 5 hodinám českého jazyka a 10 hodinám pro jeden cizí jazyk u žáků PMP. Obdobná situace je u vzdělávání společenskovedního (8 hodin vs. 5 hodin), přírodovědného (9 hodin vs. 4 hodiny), matematického (10 hodin vs. 8 hodin), estetického (10 hodin vs. 5 hodin), vzdělávání v IT (5 hodin vs. 4 hodiny) i ekonomického vzdělávání (3 hodiny vs. 2 hodiny).

Podíváme-li se na uplatnění absolventa obou těchto oborů, nalezneme zcela odlišný akcent. Popis absolventa pedagogického lycea začíná tím, že „je připraven k dalšímu vzdělávání na vysokých a vyšších odborných školách, zejména v oborech pedagogika, psychologie, sociální pedagogika a sociální práce nebo v oborech připravujících učitele a vychovatele“ (MŠMT, 2010, s. 11). Absolvent PMP se naopak „uplatní jako učitel mateřské školy nebo jiného zařízení pro děti předškolního věku, jako vychovatel nebo pedagog volného času ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech, nebo jako vychovatel ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních...“ (MŠMT, 2009, s. 12).

Dotazník tak byl zadán celkem 25 žákům druhého ročníku (z celkových 28) oboru PMP a následně byly s 12 z těchto žáků učiněny doplňující rozhovory. Žáci pro rozhovory byli, stejně jako v předchozích fázích studie, vybíráni dle předem stanovených kritérií s cílem zahrnout do rozhovorů co nejvíce heterogenní výběr žáků (žáci s dobrým i špatným studijním prospěchem, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami). Jako kritérium výběru pro rozhovory nebylo tentokrát bráno pohlaví žáka, jelikož třída byla složena výhradně z dívek.

Postup

Postup výzkumu byl obdobný jako v předchozích fázích studie. Nejprve byl žákům ve třídě zadán dotazník. Žáci byli požádáni o dobrovolnou spolupráci na studii, byli ujištěni o anonymitě výzkumného šetření a bylo zdůrazněno, že data budou užita pouze pro výzkumné účely. Žáci byli též nabádáni k tomu, aby odpovídali upřímně a aby pozorně četli zadání jednotlivých otázek až do konce. Bylo dohlédnuto, aby ve třídě vládl klid a vyučující neprocházel mezi žáky a „nekontroloval“ jejich odpovědi.

Po vyplnění dotazníku vedl výzkumník rozhovory s vybranými žáky. Rozhovory se opět zaměřovaly na problémy s porozuměním dotazníku BSCS a na problémy s porozuměním a hodnocením ukotvujících vinět. Dotazy byly směřovány v intencích doplňujících dotazníkových položek k hodnocení vinět. Žáci byli též dotazováni, zdali měli problémy s porozuměním či odpovídáním v dalších položkách zahrnutých v dotazníku, aby bylo možné i tyto další položky „odladit“ před hlavním sběrem dat. Výroky žáků výzkumník zaznamenával do předem připravených záznamových archů.

6.3.2 Výsledky

V této sekci opět představíme výsledky třetí fáze pilotní studie v jednotlivých podsekcích, které se vždy zaměřují na některou dílčí část šetření. Výsledky a podněty získané od žáků v rámci doplňujících rozhovorů opět organicky zařazujeme do jednotlivých částí jako doplňující podklady k údajům získaných z dotazníku.

Sebehodnocení v oblasti sebekontroly

V Tabulce 21 prezentujeme základní deskriptivní údaje pro jednotlivé položky dotazníku BSCS současně s aktuálním zněním jednotlivých položek. Jedním z dílčích cílů třetí fáze pilotáže bylo ověřit porozumění jednotlivým položkám u mladších žáků studujících odlišný studijní obor, nežli v předchozích fázích studie. Důvodem pro toto další ověřování byly zejména položky 7 a 8, ve kterých se nachází poněkud problematické slovo „sebekázeň“. Doplňující rozhovory se žáky ukázaly, že tyto položky pro některé žáky skutečně představují problém, kdy dva z celkových dvanácti dotazovaných žáků zmínili, že se slovem „sebekázeň“ měli problémy. U jiných položek participantů žádné problémy s porozuměním nezmiňovali.

Tabulka 21

Deskriptivní statistiky pro sebehodnocení respondentů v oblasti sebekontroly (třetí fáze pilotní studie)

Položka:	Průměr	S.D.	N
1. Dobře zvládám odolávat pokušení.	3,88	1,27	25
2. Je pro mne obtížné zbavovat se svých zlovyků.	4,64	1,60	25
3. Jsem líný/á.	5,04	1,57	25
4. Říkávám nevhodné věci.	3,76	1,62	25
5. Když mě něco baví, dělám to, i když je to pro mě špatné.	4,32	1,52	25
6. Odmítám dělat věci, které jsou pro mě špatné.	4,88	1,64	25
7. Přál(a) bych si mít více sebekázně.	3,88	1,69	25
8. Lidé by o mně řekli, že mám silnou sebekázeň.	4,12	1,20	25
9. Příjemné a zábavné věci mi někdy brání v dokončení povinností.	5,92	1,47	25
10. Mívám problémy se soustředit.	4,60	1,96	25
11. Jsem schopen/schopna efektivně pracovat na dlouhodobých cílech.	4,36	1,55	25
12. Někdy se nedokážu ovládnout a udělám něco, i když vím, že je to špatné.	4,96	1,67	25
13. Často jednám, aniž bych promyslel(a) veškeré možnosti.	4,56	1,78	25

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. Škála: 1 = rozhodně nesouhlasím, 7 = rozhodně souhlasím.

Vztah mezi sebekontrolou a studijními výsledky žáků

V této podsekcí uvádíme orientační analýzu vztahu mezi sebekontrolou reprezentovanou celkovým BSCS skórem a známkami na vysvědčení z českého jazyka, matematiky a anglického jazyka. BSCS celkový skór byl počítán jako průměr ze všech 13 položek dotazníku po překódování některých položek tak, že vyšší hodnota na škále vyjadřuje vyšší úroveň sebekontroly. Výsledky této analýzy jsou však pouze orientační vzhledem k nízkému počtu respondentů.

Tabulka 22

Úroveň sebekontroly ve vztahu ke studijním výsledkům žáků (třetí fáze pilotní studie)

Předmět	Známka	N	Sebekontrola (BSCS celkový skór)	S.D.
Český jazyk	1	14	3,91	0,56
	2	10	3,44	1,12
	3	1	2,38	-
	4	-	-	-
	5	-	-	-
Matematika	1	3	4,15	0,48
	2	9	3,85	0,74
	3	8	3,78	0,97
	4	4	2,94	0,85
	5	1	2,38	-
Anglický jazyk	1	5	3,26	0,96
	2	13	4,15	0,58
	3	6	2,83	0,68
	4	1	4,23	-
	5	-	-	-

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka.

Výsledky analýzy (Tabulka 22) naznačují, že žáci s lepšími známkami z českého jazyka a matematiky taktéž vykazují vyšší celkový skór sebekontroly. Tento vztah však není patrný při pohledu na výsledky z anglického jazyka, kde nedochází ke zvyšování reportované úrovně sebekontroly se zlepšující se známkou z tohoto předmětu.

Hodnocení ukotvujících vinět respondenty

Podíváme-li se na hodnocení jednotlivých ukotvujících vinět respondenty na sedmibodové škále (Tabulka 23), vidíme, že hodnocení v obecných rysech odpovídá přirozenému pořadí vinět, tj. průměrné hodnocení na sedmibodové škále se zvyšuje v souladu se zamýšleným řazením vinět. Podíváme-li se na řazení hodnocení vinět respondenty blíže, 16 z 25 (tedy 64

%) jich skutečně seřadilo viněty v přirozeném pořadí. Největší variabilitu žákovských odpovědí můžeme pozorovat u viněty 2 (Petr), kde respondenti užili 6 ze 7 nabízených škálových kategorií a směrodatná odchylka dosáhla hodnoty 1,31. Naopak, nejmenší variabilita odpovědí byla u viněty 4 (Tomáš), se směrodatnou odchylkou 0,65, kde většina respondentů volila nejvyšší škálové hodnocení.

Tabulka 23

Deskriptivní statistiky pro ukotvující viněty (třetí fáze pilotní studie)

Viněty	Body škály (% respondentů)							Průměr	S.D.
	1	2	3	4	5	6	7		
Viněta 1 (Tereza)	36,0	36,0	16,0	4,0	8,0	0,0	0,0	2,12	1,20
Viněta 2 (Petr)	8,0	28,0	24,0	24,0	12,0	4,0	0,0	3,16	1,31
Viněta 3 (Jana)	0,0	0,0	4,0	16,0	32,0	48,0	0,0	5,24	0,88
Viněta 4 (Tomáš)	0,0	0,0	0,0	0,0	8,0	32,0	60,0	6,52	0,65

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. N = 25. Škála: 1 = *rozhodně nesouhlasím*, 7 = *rozhodně souhlasím*. Viněta 1 reprezentuje nejnižší úroveň sebekontroly, viněta 4 pak nejvyšší úroveň.

Analýza doplňujících položek k hodnocení ukotvujících vinět

Analýza doplňujících otázek k hodnocení ukotvujících vinět (Tabulka 24) poskytuje velmi pozitivní výsledky, kdy ve všech otázkách výrazná část respondentů uvádí souhlasné stanovisko (tj. volí škálové kategorie *spíše souhlasím* či *souhlasím*). U otázky 1, která přímo sleduje předpoklad konzistence odpovědí, uvedlo souhlasné stanovisko 100 % respondentů. Respondenti též konzistentně uváděli souhlasné stanovisko s tím, že viněty dočítali až do konce (otázka 2, 100 %) a že osoby v příběhu hodnotili čistě na základě toho, co bylo ve vinětách napsáno (otázka 3, 92 %).

Výrazný posun oproti předchozím fázím studie můžeme sledovat u otázky číslo 4 (V příbězích mi nechyběly žádné informace, abych mohl(a) osoby ohodnotit.), kde 72 % respondentů uvedlo souhlasné stanovisko. 100 % respondentů též uvedlo souhlasné stanovisko s tím, že viněty byly snadné na pochopení (otázka 5) a že vinětám dobře rozuměli (otázka 6). Většině respondentů též viněty připadaly věrohodné (96 % respondentů uvedlo souhlasné stanovisko) a že bylo snadné se na viněty soustředit (92 %). S tvrzením, že pohlaví

osoby v příběhu neovlivnilo jejich hodnocení, pak uvedlo souhlasné stanovisko 96 % respondentů.

Tabulka 24

Deskriptivní statistiky pro doplňující otázky k vyplňování dotazníku (třetí fáze pilotní studie)

Položky	Body škály (% respondentů)				Průměr	S.D.
	1	2	3	4		
1. Sebe a osobu v příbězích jsem hodnotil(a) stejně přísně (na stejné škále, stejným způsobem).	0,0	0,0	44,0	56,0	3,56	0,51
2. Příběhy jsem dočetl(a) až do konce.	0,0	0,0	0,0	100,0	4,00	0,00
3. Osoby v příbězích jsem hodnotil(a) čistě na základě toho, co v nich bylo napsáno.	0,0	8,0	12,0	80,0	3,72	0,61
4. V příbězích mi nechyběly žádné informace, abych mohl(a) osoby ohodnotit.	4,0	24,0	52,0	20,0	2,88	0,78
5. Příběhy byly snadné na pochopení.	0,0	0,0	28,0	72,0	3,72	0,46
6. Příběhům jsem dobře rozuměl(a).	0,0	0,0	24,0	76,0	3,76	0,44
7. Příběhy (a v nich popsané osoby) mi připadaly věrohodné.	0,0	4,0	48,0	48,0	3,44	0,58
8. Bylo snadné se na příběhy soustředit.	4,0	4,0	60,0	32,0	3,20	0,71
9. Pohlaví osoby v příběhu nijak neovlivnilo moje hodnocení.	0,0	4,0	4,0	92,0	3,88	0,44

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. N = 25. Škála: 1 = *nesouhlasím*, 2 = *spíše nesouhlasím*, 3 = *spíše souhlasím*, 4 = *souhlasím*.

Doplňkové rozhovory s žáky, které se zaměřovaly právě primárně na další prozkoumání naplnění předpokladů metody, v této fázi studie již neodhalovaly systematické problémy s vinětami. Pouze jeden participant například uvedl, že nehodnotil sebe a osoby v příbězích stejně přísně (odpovídá otázce 1). Jednalo se však o izolovaný jev, který nekoresponduje s odpověďmi v dotazníkovém šetření (respondent zřejmě mohl svoji odpověď s odstupem času mezi vyplněním dotazníku a rozhovorem přehodnotit). V kontextu chybějících informací ve vinětách (koresponduje s otázkou 4, u které nejmenší část žáků uvedla souhlasné stanovisko) pak rozhovory s žáky neodhalily žádné systematické, opakující se požadavky respondentů na další informace a většina žáků v rozhovorech potvrzovala

výsledky získané pomocí dotazníkové položky, tj. že respondentům nechyběly žádné informace k tomu, aby mohli osoby ve viněťách ohodnotit.

6.3.3 Diskuze a závěr

Třetí fáze pilotní studie přinesla některá klíčová zjištění. Zaprvé, zdá se, že v dotazníku BSCS stále může pro některé respondenty činit problém porozumění otázkám 7 a 8, které obsahují výraz „sebekázeň“, který není zcela jasný. Ačkoliv tak toto slovo zmiňovala pouze malá část žáků, kteří se zúčastnili rozhovorů (2 z 12), lze tento výsledek brát jako platný a důležitý. Dá se předpokládat, že při zadání dotazníku u žáků ještě mladších (1. ročník SŠ), kteří studují některé praktičtější zaměřené studijní obory, by problém s porozuměním tomuto slovu přetrvával, popřípadě by mohl být ještě výraznější.

Tento výsledek může pramenit, jak jsme již naznačovali dříve, z rozdílné míry familiarity českých a zahraničních žáků se slovem sebekázeň, resp. „self-discipline“. V angličtině může být tento pojem žákům v této věkové kategorii běžně známý (například Duckworth & Seligman, 2005, užívali dotazník BSCS při výzkumu žáků s průměrným věkem 13,4; resp. 13,8 let). Český ekvivalent slova „self-discipline“, tedy „sebekázeň“, pak může být dokonce i pro některé starší žáky⁴⁸ než v případě výzkumu Duckworth a Seligman (2005) pojem neznámý, popřípadě pojem s ne zcela jasným významem. Pro budoucí užití dotazníku se tedy nabízí pro tento výraz užít opisné vyjádření a mírně tak reformulovat tyto dvě položky.

Až na problémy se slovem „sebekázeň“ se však zdá, že dotazník BSCS funguje v případě českých žáků středních škol obstojně. Naše předběžné výsledky například naznačují vztah mezi studijními výsledky a sebekontrolou, vztah často dokumentovaný v literatuře (např. Duckworth & Seligman, 2005; Tangney et al., 2004). Ačkoliv se jedná o velmi limitované výsledky, mohou nám sloužit jako určitý pozitivní indikátor.

Pokud jde o hodnocení ukotvujících viněť popisujících různé úrovně sebekontroly hypotetických osob, většina respondentů řadila viněty v přirozeném pořadí (64 %). V těch případech (celkem 9 respondentů), kdy tomu tak nebylo, pak nejčastěji (6 respondentů) došlo k přiřazení stejného hodnocení na škále dvěma „přílehlým“ viněťám (tj. viněťám, které se

⁴⁸ Průměrný věk žáků druhého ročníku střední školy v této fázi pilotního šetření byl 16,3 let.

nachází dle přirozeného pořadí hned za sebou). Počet řazení v jiném než přirozeném pořadí tedy nedosahoval tak vysokého počtu jako ve druhé fázi studie.

Pokud jde o další indikátory získané z doplňkových dotazníkových položek k hodnocení vinět a navazujících rozhovorů, viněty v této fázi studie, zdá se, fungovaly velice dobře. Ve všech položkách se výrazná většina respondentů vyjadřovala pozitivně v dílčích kritériích a ani rozhovory neodkryly žádné zásadní problémy s vinětami a jejich hodnocením. Oproti předchozím fázím studie došlo k výraznému zlepšení u položky číslo 4 (V příbězích mi nechyběly žádné informace, abych mohl(a) osoby ohodnotit.), kde nyní uvedlo souhlasné stanovisko 72 % všech respondentů. Tyto výsledky tak naznačují, že úprava vinět před třetí fází pilotní studie mohla vést k lepšímu hodnocení vinět žáky v této položce, která se dotýká zejména předpokladu ekvivalence vinět.

Limitace studie a podněty pro další výzkum

Výsledky třetí fáze pilotní studie přinesly v mnohých aspektech uspokojivé výsledky. Ukotvující viněty nyní po úpravách, které vyvstaly z předchozích fází pilotáže, dosahují takových parametrů, které dle našeho názoru umožňují opustit iterativní proces kvalitativního ověřování dle schématu navrženého autory Vonkova a kol. (2019) a užít viněty pro další výzkum. Ačkoliv viněty jistě nedosahují parametrů ideálních, výsledky ukazují převažující pozitivní výsledky současných vinět ve sledovaných kritériích.

U dotazníku BSCS můžeme stále spatřovat určité limitace ve formulaci problematických položek obsahujících výraz „sebekázeň“ (v originále „self-discipline“), který může být pro české žáky středních škol obtížně srozumitelný a kde se tedy jako možnost nabízí využít opisné formy tohoto slova. Podíváme-li se na definice slova „self-discipline“ v některých slovnících, nalezneme tyto výklady:

Oxford Dictionaries⁴⁹: *The ability to control one's feelings and overcome one's weaknesses.*

Oxford English Dictionary⁵⁰: *Self-imposed discipline; esp. the fact or quality of behaving in a controlled or orderly manner; the capacity for this.*

⁴⁹ <https://en.oxforddictionaries.com/>

⁵⁰ <http://www.oed.com/>

Online slovník linge⁵¹ pak překládá pojem „self-discipline“ jako sebekázeň či sebeovládání, „self-disciplined“ je pak dle slovníku takový člověk, který je disciplinovaný, ukázněný, s velkou sebekázní, někdo *schopný se sám ukáznit či ovládat*.

Na základě těchto výkladů, které zdůrazňují zejména aspekt jisté kontroly nad sebou samým či ovládání sebe sama, by se dotazníkové položky 7 a 8 daly reformulovat takto:

7. *Přál(a) bych si se lépe kontrolovat/ovládat.*

8. *Lidé by o mně řekli, že se dokážu dobře kontrolovat/ovládat.*

V tuto chvíli se již nejedná o zcela doslovný překlad původních položek. Ačkoliv tak opisná forma těchto položek může být pro žáky srozumitelnější, je otázkou, nakolik jsou tyto opisné verze věrné původnímu významu.

Dotazník BSCS s těmito opisnými verzemi položek 7 a 8 byl pokusně zadán ve dvou třídách žáků studujících obor Obchodní akademie (63-41-M/02) a následně po jeho vyplnění byli žáci kolektivně požádáni o vyjádření, zdali se v dotazníku nacházela nějaká slova, fráze či otázky, které by jim nebyly jasné či srozumitelné. Verze se slovem „kontrolovat“ byla zadána žákům druhého ročníku (N = 15), verze se slovem „ovládat“ byla zadána žákům prvního ročníku (N = 24). I přes limitace plynoucí z omezeného vzorku a kolektivního dotazování žáků (méně průbojní žáci se mohou například stydět hovořit před zbytkem třídy o věcech, kterým nerozumí), zde podněty z této diskuze krátce zmíníme.

Zdá se, že opisné formy položek fungovaly relativně dobře, avšak detailnější analýza porozumění jednotlivým slovním spojením by vyžadovala hlubší výzkum. Jeden z žáků druhého ročníku otevřel diskuzi právě nad položkami 7 a 8 obsahujícími spojení „kontrolovat se“ (a po vyslovení připomínky se k němu připojil i další žák), avšak při požádání o vysvětlení, jak danému pojmu rozuměl, se ukázalo, že žák porozuměl spojení správně a položku interpretoval dobře. Žáci prvního ročníku, kteří obdrželi verzi se slovem „ovládat se“, položky 7 a 8 v následné diskuzi vůbec nezmiňovali.

V tuto chvíli se nabízí krátce pojednat o problematice adaptace dotazníku týkajícího se sebekontroly pro české prostředí. Již dříve jsme zmiňovali, že zatímco v angličtině může být

⁵¹ <https://slovníky.lingea.cz/>

například pojem „self-discipline“ běžně známý (například Duckworth & Seligman, 2005, užívali dotazník BSCS při výzkumu žáků s průměrným věkem 13,4; resp. 13,8 let), pro české žáky může být tento termín (případně i jiné termíny týkající se konceptu sebekontroly či sebekázně) problematický i ve starším věku. Již v předchozím textu jsme naznačovali, že může jít o jazykově-kulturní záležitost, kdy žáci ve Spojených státech mohou být vystaveni slovům jako je právě „self-discipline“ mnohem častěji ve školách, v rodině, ale například i v médiích. Oproti tomu čeští žáci se mohou s pojmy jako „sebekázeň“ setkávat mnohem méně. Pro tuto linii uvažování však autor postrádá empirické doklady a jedná se tak pouze o jedno z možných vysvětlení.

Na problematiku (ne)znalosti pojmů spojených se sebekontrolou však upozorňuje Strayhorn (2002b), který se odvolává na tzv. Sapirovu-Whorfovu hypotézu, tedy že jazykové koncepty v našich repertoárech nejen reflektují, ale též do značné míry ovlivňují způsob, jakým přemýšlíme o světě. Podle autora je pak tato hypotéza, že jazyk ovlivňuje naše vnímání světa a chování, klíčová pro rozvoj sebekontroly. Mnoho dětí a adolescentů pak podle autora nemá ve svých repertoárech koncepty synonymní se sebekontrolou, sebekázní či oddálením gratifikace. Pro takového adolescenta je možné si myslet větu „Můj život by byl mnohem lepší, kdybych dokázal zlepšit svoji sebekontrolu.“ pouze v případě, že má koncept sebekontroly ve své slovní zásobě. Naše zjištění naznačují, že absence slovní zásoby týkající se konceptů sebekontroly či sebekázně může být u některých žáků problém, který může komplikovat i porozumění žáků dotazníkovým položkám. Tento fenomén by si v budoucnu žádal hlubší prozkoumání jak z hlediska metodologického, tak i z hlediska lingvistického.

Jako finální verze položek pro další výzkum pak byla zvolena následující kombinovaná forma, kde užíváme původní termín „sebekázeň“ doplněný a do jisté míry blíže specifikovaný spojením „ovládat se“, u kterého nebyly ze strany žáků reportovány žádné problémy s porozuměním.

7. Prál(a) bych si mít více sebekázně (ovládání sebe sama).

8. Lidé by o mně řekli, že mám silnou sebekázeň (sebeovládání).

I přes zjevné limitace tohoto řešení se domníváme, že se v dané chvíli jedná o řešení adekvátní s cílem zajistit co možná nejlepší srozumitelnost těchto položek respondentům.

Další adaptace dotazníku pro české prostředí by však měla výše uvedené problémy reflektovat a dále se zabývat adekvátní formulací vhodných položek.

6.4 Shrnující diskuze a závěr k pilotní studii

Pilotní studie si kladla následující dílčí cíle:

1. Přeložit a uzpůsobit sebehodnoticí dotazník zaměřený na sebekontrolu pro užití ve výzkumu na českých žácích středních škol.
2. Vytvořit ukotvující viněty zaměřené na sebekontrolu.
3. Ověřit vytvořené viněty na vzorku českých žáků středních škol s důrazem na naplnění základních předpokladů metody ukotvujících vinět.

V rámci pilotní studie byl nejprve přeložen dotazník BSCS metodou dvojitého překladu (*double translation method*) a následně bylo porozumění jednotlivým položkám dotazníku ověřováno v rámci rozhovorů s žáky středních škol, kteří se pilotního šetření účastnili. Tyto rozhovory se ukázaly jako velice podnětné, jelikož poukázaly na problémy s porozuměním přímému překladu slova „self-discipline“, které se vyskytovalo ve dvou položkách originálního dotazníku. Analýza dat získaných pomocí dotazníku též opakovaně naznačovala souvislost mezi sebekontrolou a studijními výsledky žáků, vztah, který je často dokládán v literatuře (např. Duckworth & Seligman, 2005; Tangney et al., 2004).

Naše studie má v rámci adaptace dotazníku samozřejmě své limity. U dotazníku nebyly ověřovány jeho psychometrické vlastnosti (faktorová struktura, reliabilita). Též by se nejspíše nabízelo diskutovat znění jednotlivých položek dotazníku s dalšími odborníky, zejména z oblasti psychologie a výzkumné metodologie. Vzhledem k povaze našeho šetření však považujeme současnou podobu dotazníku za dostačující. Cílem práce nebylo vytvořit standardizovanou adaptovanou verzi dotazníku, ale spíše poskytnout výzkumníkovi orientační nástroj, pomocí kterého by se mohl zaměřit na žakovské sebehodnocení vlastní sebekontroly a dále zkoumat problematiku rozdílů v užívání škály mezi žáky z různých škol pomocí metody ukotvujících vinět. Další práce na adaptaci dotazníku BSCS tak jistě zůstává jako podnět pro další výzkum v této oblasti.

Dále byly v rámci pilotní části naší studie vytvořeny ukotvující viněty zaměřené na sebekontrolu žáků, jejichž formulace byla dále upravována s ohledem na naplnění

základních předpokladů metody ukotvujících vinět: konzistence odpovědí a ekvivalence vinět. Pro ověřování předpokladů bylo zvoleno iterativní schéma navržené ve Vonkova a kol. (2019). Pro zjišťování míry naplnění předpokladů a důvodů jejich případného porušení byly využity doplňkové dotazníkové položky, které se zaměřovaly na různé aspekty hodnocení vinět respondenty, a též rozhovory s žáky, které umožňovaly hlubší prozkoumání důvodů, které mohly vést k porušení předpokladů.

Výsledky naší pilotní studie ukázaly, že naplnění předpokladů metody ukotvujících vinět v oblasti žákovské sebekontroly skutečně může být problémem a vyžaduje pozornost výzkumníků. Jako problematický (či náchylný k porušení) se ukázal zejména předpoklad ekvivalence vinět, což je v souladu se současnou literaturou (Grol-Prokopczyk, 2018; Kapteyn et al., 2011; Vonkova et al., 2019). V souladu se schématem navrženém ve Vonkova a kol. (2019) jsme v rámci naší pilotní studie reformulovali viněty a opakovaně ověřovali naplnění předpokladů metody, dokud jsme nedosáhli uspokojivých výsledků (pilotní studie tak měla celkově 3 fáze). Výsledné viněty, ačkoliv jistě ne ideální, nyní zdá se vykazují dostatečné vlastnosti co do naplnění předpokladů metody, že mohou být využity v rámci hlavního šetření.

Práce na formulaci a reformulaci ukotvujících vinět v oblasti žákovské sebekontroly se však zdaleka nedá považovat za ukončenou. Naše práce představuje prvotní počín v této oblasti a vývoj ukotvujících vinět by měl dále pokračovat ve snaze co nejlépe docílit naplnění konzistence odpovědí a ekvivalence vinět. Další výzkumné snahy v této oblasti by se mohly zaměřit například na důvody nepřírozeného řazení vinět respondenty, či které konkrétní prvky vinět v této oblasti mohou podporovat/ohrožovat dodržení předpokladů metody, zejména předpokladu ekvivalence vinět.

7 Hlavní studie – Analýza rozdílů v užívání škály při hodnocení vlastní sebekontroly u žáků studujících na vybraných středních školách různého typu

Jak ve svém článku uvádí autoři West a kol. (2016), rozvoj nekognitivních dovedností se v poslední době těší velké pozornosti, jelikož hrají důležitou roli v úspěchu jedince jak ve škole, tak v životě. Pozornost se tak obrací i k rozvoji těchto dovedností ve školách. Ačkoliv, jak uvádí Nichols (2017), není otázka ovlivnitelnosti těchto dovedností stále definitivně rozřešena, výzkum naznačuje, že se tyto dovednosti s časem mohou měnit. Pokud jsou tyto dovednosti skutečně ovlivnitelné, pak může být podle autora důležitým faktorem volba školy.

Jak uvádí Mills (2013) v kontextu amerických soukromých škol, existuje několik důvodů, proč se můžeme domnívat, že tyto školy mohou lépe rozvíjet žádoucí projevy chování a nekognitivní dovednosti. Soukromé školy mívají lepší kázeňské přístupy, a navíc placení školného zvyšuje „cenu“ (*opportunity cost*) za špatné chování – když nerespektuješ pravidla, nemůžeš chodit do této školy. Katolické školy se též často aktivně zapojují do aktivit budujících charakter. Vzhledem k důrazu kladeném na rozvoj charakteru se, dle autora, nabízí jako pravděpodobné, že soukromé školy úspěšně rozvíjejí dobré chování svých žáků.

Obdobně se Mills (2013) vyjadřuje o charterových školách, které často kladou důraz na rozvoj žádoucího chování u svých žáků. Autor zmiňuje, že některé tyto školy například přijaly přístup „Žádné výmluvy“ (*No Excuses*), který zahrnuje kodexy chování a kázeňské postihy za drobné přestupky. Některé tyto školy (tzv. KIPP⁵² školy) pak kladou explicitní důraz na rozvoj nekognitivních dovedností jako vůle (*grit*). Autor též shrnuje, že je možné se domnívat, že tyto školy úspěšně rozvíjejí žádoucí chování a nekognitivní dovednosti u svých žáků.

⁵² KIPP, neboli *Knowledge is Power Program* (Angrist et al., 2012) je největší národní organizací, resp. sítí škol, která rozvíjí kurikulární materiály, vzdělává učitele i ředitele a centralizuje některé administrativní prvky. Tyto školy zdůrazňují znalosti a dovednosti v oblasti matematiky a čtení, rozvoj silné pracovní morálky, přísná pravidla chování, dlouhé vyučovací dny, selektivní výběr učitelů a jejich pravidelné kontroly.

West a kol. (2016) ve svém výzkumu srovnávali úroveň nekognitivních dovedností (svědomitost, sebekontrola, vůle [*grit*] a růstové myšlení [*growth mindset*]) mezi žáky z okrskových škol s otevřeným zápisem (*open-enrollment district schools*) a charterových škol (*charter schools*). Autoři ve své studii však dokumentují paradoxní výsledek, kdy na individuální úrovni existuje pozitivní vztah mezi svědomitostí, sebekontrolou, vůlí i růstovým myšlením a žákovským chováním, docházkou a přírůstkem v testových skórech, avšak na agregované školní úrovni vztah mezi svědomitostí, sebekontrolou, vůlí a přírůstkem v testových skórech není. Navíc, žáci z charterových škol vykazují nižší úroveň těchto konceptů než žáci z okrskových škol.

Tento paradoxní výsledek pro charterové školy autoři interpretují jako způsobený zkreslením ovlivňujícím způsob, jakým žáci sami sebe hodnotí v dotaznících. Žáci z charterových škol tak mají podle autorů posunuté standardy pro hodnocení, což může být dané standardy kladenými na žáky v těchto školách a jejich celkovým klimatem. Charterové školy ve studii autorů užívají výše zmiňovaný model „Žádné výmluvy“ (*No Excuses*). Školy spadající do tohoto přístupu jsou charakteristické dlouhými vyučovacími dny, častým testováním žáků, intenzivním procesem výběru a rozvoje učitelů a vysoce strukturovaným kázeňským systémem (Golann, 2015).

Pokud bychom přenesli tuto problematiku do prostředí českého školství, nabízí se otázka, jaká je míra (a do jaké míry jsou případně rozvíjeny) nekognitivních dovedností u žáků studujících na různých typech českých středních škol. Otázka, která dále vyvstává, je, jaké jsou rozdíly ve standardech pro hodnocení těchto dovedností mezi žáky z různých středních škol a jak tyto rozdíly případně ovlivňují výsledky získané pomocí dat založených na sebehodnocení.

V současném českém vzdělávacím systému dochází po ukončení vzdělávací úrovně ISCED 2 ke značné diferenciaci dalších vzdělávacích drah jednotlivých žáků, kteří pokračují v dalším vzdělávání na úrovni ISCED 3.

Na úrovni středního vzdělávání existuje několik kategorií rámcových vzdělávacích programů⁵³ umožňujících získat buďto střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem,

⁵³ Informace jsou získány z internetových stránek Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV).

popřípadě střední vzdělání s maturitní zkouškou. Střední vzdělání je možno získat úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce jednoho či dvou let denní formy vzdělávání a jedná se o obory kategorie J (dvouleté obory určené např. pro žáky bez studijních aspirací) a kategorie C (jedno- a dvouleté obory praktických škol určené především pro žáky s těžšími a kombinovanými formami zdravotního postižení).

Střední vzdělání s výučním listem se dá získat úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce dvou či tří let denní formy, a to buďto v oborech kategorie E (dvouleté či tříleté obory s nižšími nároky v oblasti všeobecného i obecně odborného vzdělání, které jsou určeny především pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) a kategorie H (tradiční tříleté učební obory ve středních odborných učilištích).

Střední vzdělání s maturitou⁵⁴ se dá získat v oborech kategorie L (čtyřleté obory připravující na náročná dělnická povolání a nižší řídicí funkce, jejichž významnou složkou je odborný výcvik a které vznikly z dřívějších tříletých učebních oborů), kategorie M (čtyřleté studium s profesním charakterem) a kategorie K (všeobecná příprava na čtyřletých a víceletých gymnáziích, která je neprofesní a připravuje především pro vysokoškolské nebo vyšší odborné vzdělávání).

Jak je z výše uvedených charakteristik patrné, žáci volící obory z různých kategorií čekají velmi rozdílné vzdělávací dráhy, které směřují k rozdílnému budoucímu uplatnění. Zatímco u některých oborů se předpokládá spíše nástup do zaměstnání a příprava má tak více odbornou povahu, jinde studium připravuje spíše pro další vzdělávání na vysokých školách a příprava je tak značně všeobecná. Dá se tedy předpokládat, že nejen úroveň výstupních znalostí, ale i samotná příprava žáků v rámci jednotlivých kategoriích oborů bude rozdílná.

Při pohledu na agregované výsledky⁵⁵ u státních maturitních zkoušek skutečně vidíme, že víceletá gymnázia a potažmo i čtyřletá gymnázia dopadají lépe než studenti středních odborných škol různých kategorií. Podíváme-li se na výsledky za rok 2018 z didaktického testu v předmětu český jazyk a literatura, vidíme, že průměr percentilového umístění pro osmiletá gymnázia je 76,7; pro čtyřletá gymnázia 66,9; pro lycea 50,7; pro střední odborné

⁵⁴ Nezmiňujeme zde vzdělávání v konzervatořích, obory kategorie P.

⁵⁵ Výsledky jsou dostupné na stránkách CERMAT: <https://vysledky.cermat.cz/data/Default.aspx>

školy nabízející obory kategorie M se výsledky pohybují mezi 41,3 až 31,3 a pro obory kategorie L mezi 29,2 až 26,2. Tyto výsledky skutečně dokládají rozdíly v úrovni znalostí absolventů různých typů středních škol a mohou naznačovat míru určité studijní „orientace“ různých typů škol.

Ačkoliv tedy máme k dispozici informace o studijních výsledcích žáků studujících na různých typech škol, nabízí se zjišťovat též úroveň jejich nekognitivních charakteristik (a zejména sebekontroly) s cílem zjistit, zdali existují rozdíly v míře sebekontroly mezi žáky studujícími na různých typech středních škol. V návaznosti na West a kol. (2016) se však můžeme domnívat, že žáci z různých typů škol mohou mít rozdílné standardy pro hodnocení vlastní sebekontroly, které se promítnou ve způsobu, jakým při hodnocení sebekontroly užívají škálu. Metoda ukotvujících vinět umožňuje tyto případné rozdíly identifikovat a očistit o tyto rozdíly žákovské sebehodnocení.

Tato část studie si tedy klade následující dílčí cíle:

1. Analyzovat heterogenitu v užívání škály žáky studujícími na vybraných středních školách různého typu při hodnocení ukotvujících vinět zaměřených na sebekontrolu.
2. Porovnat nekorigované hodnocení vlastní sebekontroly a hodnocení korigované o rozdíly v užívání škály pomocí metody ukotvujících vinět u žáků studujících na vybraných středních školách různého typu.

7.1 Metodologie

V této sekci bude popsán výzkumný vzorek a jeho konstrukce, použitý výzkumný nástroj a jednotlivé klíčové škály, položky a ukotvující viněty, a nakonec bude popsán způsob administrace dotazníku na školách.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek pro hlavní šetření se sestával z pražských středních škol různého typu. Vybírány byly školy (resp. studijní obory) z celkem 4 kategorií: (a) elitní nestátní osmiletá gymnázia, (b) státní čtyřletá gymnázia, (c) střední odborné školy (ekonomické), (d) střední odborná učiliště.

Školy pro náš vzorek byly vybírány metodou záměrného výběru (*purposive* či též *judgment sampling*; Gay, Mills, & Airasian, 2009). Dle Gay a kol. (2009) tento způsob výběru spočívá ve výběru takového vzorku, o kterém výzkumník na základě svých zkušeností a znalostí předpokládá, že reprezentuje danou populaci. Pro každou z výše uvedených kategorií jsme se tak snažili vybrat takové školy, o kterých bylo usouzeno, že mohou reprezentovat danou kategorii pražských středních škol.

Pro výběr škol byla volena zejména následující kritéria (detailnější popis kritérií pro každou kategorii škol je popsán níže): (a) zřizovatel školy; (b) nabízený studijní program; (c) způsob výběrového řízení a index výběrovosti (tj. úspěšnost přijetí na danou školu); (d) výsledky školy v rámci maturitní zkoušky z českého jazyka (didaktický test).

Průměrný index výběrovosti pro daný typ škol byl získán na základě Statistické ročenky školství⁵⁶ a pro střední odborné školy vypočítán dle údaje o počtu přihlášených uchazečů v prvním kole přijímací zkoušky a počtu přijetí v prvním kole přijímací zkoušky (tabulka D1.1.22). Pro státní čtyřletá gymnázia byl průměrný index výběrovosti počítán na základě údaje o počtu přihlášených uchazečů v prvním kole přijímací zkoušky a informaci o počtu přijetí v prvním kole přijímací zkoušky pro oblast Hlavní město Praha (tabulka D1.2.7). Pro elitní nestátní osmiletá gymnázia byl údaj o průměrném indexu výběrovosti počítán na základě údaje o počtu přihlášených uchazečů v prvním kole přijímací zkoušky a informaci o počtu přijetí v prvním kole přijímací zkoušky pro osmileté obory, oblast Hlavní město Praha (tabulka D1.2.7). Informace o míře výběrovosti jednotlivých škol, které byly vybrány do našeho vzorku, pak byly brány z jejich výročních zpráv zveřejněných na internetových stránkách škol dle počtu přihlášek a počtu přijatých žáků. Tyto zprávy byly brány za školní rok 2017/2018 či nejnovější zveřejněné. Ačkoliv se tak jedná o ukazatel aproximativní, může napomoci vytvoření kvalitního záměrného výběru.

Výsledky škol v rámci státní maturitní zkoušky z českého jazyka (didaktický test) pak byly čerpány z databáze Cermat⁵⁷ dostupné online. Jako průměrná hodnota pro daný typ škol byla brána hodnota republikového průměrného percentilového umístění pro daný typ škol (tedy

⁵⁶ Statistická ročenka školství: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

⁵⁷ Cermat databáze: <https://vysledky.cermat.cz/data/Default.aspx>

gymnázium osmileté, gymnázium čtyřleté a SOŠ ekonomické). Výsledky pro jednotlivé školy pak byly brány v téže databázi.

Elitní nestátní osmiletá gymnázia

Elitní nestátní osmiletá gymnázia byla vybírána na základě následujících kritérií: (a) zřizovatelem školy je privátní subjekt či církev; (b) vzdělávání je poskytováno za úplatu (tedy platí se tzv. školné), (c) škola nabízí studijní program osmiletého gymnázia, (d) studium na škole je podmíněno školní částí přijímacího řízení zahrnující testování žáka, (e) na škole je relativně vysoký index výběrovosti (přijato je méně než 30% uchazečů), (f) škola dopadá v rámci státní části maturitní zkoušky z českého jazyka (didaktický test) nad republikovým průměrem percentilového umístění pro daný typ škol (tj. 76,7). Poznáváme, že výzkumník neměl pro některé školy z této kategorie dostupné údaje v kritériu (e), toto kritérium tak bylo suplováno celkovou prestiží a mírou „elitnosti“ dané školy, popřípadě nebylo bráno v potaz.

Státní čtyřletá gymnázia

Státní gymnázia byla vybírána podle následujících kritérií: (a) jedná se o státní školu, (b) škola nabízí program čtyřletého gymnázia, (c) škola dopadá v rámci státní části maturitní zkoušky z českého jazyka (didaktický test) blízko republikového průměru percentilového umístění pro daný typ škol (tj. 66,9), (d) míra výběrovosti školy (tj. procento přijatých žáků) odpovídá průměrné míře výběrovosti čtyřletých gymnázií v Praze (cca 60 %).

Střední odborné školy (ekonomické)

Jako další skupina škol byly zvoleny pražské státní střední odborné školy ekonomického charakteru. Kritéria pro výběr škol byly: (a) jedná se o státní školu, (b) škola nabízí studijní obory kategorie 63 Ekonomika a administrativa (tedy 63-41-M/01 Ekonomika a podnikání či 63-41-M/02 Obchodní akademie), (c) škola dopadá v rámci státní části maturitní zkoušky z českého jazyka (didaktický test) blízko republikového průměru percentilového umístění pro daný typ škol (tj. 40,8), (d) míra výběrovosti školy (tj. procento přijatých žáků) odpovídá průměrné míře výběrovostí ekonomických škol v ČR (cca 80 %).

Střední odborná učiliště

Střední odborná učiliště byla vybírána na základě následujících kritérií: (a) jedná se o státní školu, (b) škola nabízí studijní obory kategorie H (tradiční učební obory s tříletou přípravou ve středních odborných učilištích) – konkrétně obor v kategorii 65 Gastronomie, hotelnictví a turismus tedy 65-51-H/01 Kuchař – číšník. Dle Statistické ročenky školství (tabulka D1.1.22) bylo v této kategorii ve školním roce 2017/2018 k 30. 9. přijato do prvního ročníku celkem 5118 žáků a z toho 2836 dívek (cca 55 %), naznačující relativně rovnoměrné zastoupení dívek a chlapců v této kategorii.

V rámci výzkumu bylo osloveno celkem 16 škol (4 z každé kategorie), které nejlépe odpovídaly stanoveným kritériím a dle výzkumníka tak nejlépe reprezentovaly dané kategorie škol. Ředitelům škol byl zaslán jmenovitý email společně se jmenovitým oslovovacím dopisem (který byl přílohou tohoto emailu), ve kterém byli požádáni o spolupráci a kde byl vysvětlen účel studie a též její krátký popis. Ředitelům škol byla zdůrazněna nízká časová i administrativní zátěž, kterou by šetření pro jejich školu představovalo (výzkumník dotazník zadá osobně, pro administraci není potřeba zvláštní učebna, délka administrace dotazníku je přibližně 30 minut). V případě, že ředitel na oslovení nereagoval, byl email zaslán ještě jednou s přibližně týdenním odstupem. Pokud ředitel nereagoval ani na druhé oslovení, byl kontaktován zástupce ředitele⁵⁸.

Celkově na pokusy o kontakt reagovalo 13 z 16 oslovených škol. Pro úplnost doplňme, že na první oslovovací email odpovědělo 5 z 16 oslovených škol, na druhý email řediteli škol odpověděly další 4 školy a třetím krokem (tedy kontaktem zástupce ředitele, viz výše) se podařilo získat odpověď od dalších 4 škol. Z těchto škol, které na oslovení odpověděly, se podařilo dotazník zadat celkem v 7 školách (některé školy svoji účast ve výzkumu odmítly atp.). Počty respondentů z jednotlivých (typů) škol popisuje následující Tabulka 25.

⁵⁸ Pokud výzkumník osobně znal některého učitele ze škol, jejichž ředitelé neodpověděli na první dva emaily s oslovením, kontaktoval výzkumník namísto zástupce ředitele přímo tohoto učitele a informoval se u něj, jakým způsobem a případně koho by bylo nejvhodnější ve věci realizace výzkumu na dané škole kontaktovat. Tento případ nastal pouze jednou. Ve dvou dalších případech pak též nebyl kontaktován přímo zástupce ředitele, ale jednou byla pro oslovení školy využita obecná školní emailová adresa a jednou byl kontaktován manažer školy.

Tabulka 25

Počty respondentů dle jednotlivých (typů) škol

Typ školy	Škola	Ročník	Počet žáků
Elitní nestátní gymnázium	1	1	23
		3	22
	2	1	20
		3	26
Státní gymnázium	3	1	30
		3	25
	4	1	23
		3	22
Střední odborná škola (ekonomická)	5	1	25
		3	20
	6	1	23
		3	---
Střední odborné učiliště	7	1	31
		3	22
Celkem			312

Pozn. U školy číslo 6 se z organizačních důvodů nepodařilo sebrat data od žáků třetího ročníku, máme tedy za tuto školu k dispozici pouze data za první ročník.

Podíváme-li se na kompozici vzorku blíže z hlediska pohlaví (Tabulka 26), vidíme, že poměr dívek a chlapců je poměrně vyrovnaný – 158 dívek a 151 chlapců (tři respondenti neuvedli své pohlaví – jeden ze státního čtyřletého gymnázia a dva z kategorie ekonomických škol). Tento relativně vyrovnaný poměr dívek a chlapců můžeme pozorovat napříč všemi typy škol. Mírně více dívek můžeme nalézt na gymnáziích, mírně více chlapců pak na středním odborném učilišti. Vzorek se pak celkově skládal ze 175 žáků prvního ročníku (průměrný věk 15,98) a 137 žáků třetího ročníku (průměrný věk 18,09).

Tabulka 26

Složení výzkumného vzorku z hlediska pohlaví respondentů

	Typ školy			
	1	2	3	4
Dívky	51	54	33	20
Chlapci	40	45	33	33
Celkem	91	99	66	53

Výzkumný nástroj

Žákům byl zadán dotazník v papírové podobě. Hlavní důraz byl v dotazníku kladen na sebehodnocení vlastní sebekontroly a ukotvující viněty v této oblasti, které představovaly stěžejní část dotazníku a byly umístěny hned v úvodní fázi dotazníku po několika úvodních položkách (např. pohlaví, věk). Sebehodnocení předcházelo ukotvujícím vinětám, které byly následně respondentům prezentovány ve fixním pořadí, které však neodpovídalo jejich přirozenému řazení. Dotazník obsahoval i řadu dalších položek zaměřených například na různé oblasti života žáků jako je studium, volnočasové aktivity, či základní informace o jejich rodinném zázemí. Pro naši analýzu jsou v tuto chvíli relevantní zejména položky zjišťující sebekontrolu a ukotvující viněty (jejich aktuální podoba je představena níže) a dále pak dotazníková položka zjišťující pohlaví (dívka/chlapec).

Sebekontrola – dotazník BSCS

Pro měření sebekontroly žáků byl využit dotazník BSCS. Aktuální znění položek (Tabulka 27) vychází z podnětů, které byly získány v rámci rozhovorů realizovaných v průběhu pilotní studie (viz kapitolu 6). Respondenti měli u každého tvrzení vyjádřit míru svého souhlasu na sedmibodové škále ukotvené 1 = *rozhodně nesouhlasím*, 7 = *rozhodně souhlasím*.

Ukotvující viněty v oblasti sebekontroly

Znění ukotvujících vinět (Tabulka 28) zaměřených na sebekontrolu vychází z výsledků pilotní studie (viz kapitolu 6), a to zejména její třetí fáze, kdy doplňkové položky

k hodnocení vinět a následné rozhovory poukázaly na relativně dobré vlastnosti těchto vinět co do míry dodržení základních předpokladů metody.

Tabulka 27

Znění položek dotazníku Brief Self-Control Scale pro hlavní studii

Položky
1. Dobře zvládám odolávat pokušení.
2. Je pro mne obtížné zbavovat se svých zlovyků.
3. Jsem líný/á.
4. Říkávám nevhodné věci.
5. Když mě něco baví, dělám to, i když je to pro mě špatné.
6. Odmítám dělat věci, které jsou pro mě špatné.
7. Přál(a) bych si mít více sebekázně (ovládání sebe sama).
8. Lidé by o mně řekli, že mám silnou sebekázeň (sebeovládání).
9. Příjemné a zábavné věci mi někdy brání v dokončení povinností.
10. Mívám problémy se soustředit.
11. Jsem schopen/schopna efektivně pracovat na dlouhodobých cílech.
12. Někdy se nedokážu ovládnout a udělám něco, i když vím, že je to špatné.
13. Často jedním, aniž bych promyslel(a) veškeré možnosti.

Zadání předcházející ukotvující viněty bylo následující: *Nyní budeš hodnotit sebekontrolu druhých lidí. Při hodnocení se snaž uplatňovat stejné měřítko (být stejně přísný/přísná), jako u hodnocení sama sebe. Situace čti pečlivě až do konce a nic si do příběhů nedomyšlej. Za každou ukotvující vinětou pak následovala tato otázka: *Do jaké míry nesouhlasíš nebo souhlasíš s tím, že se <jméno> umí kontrolovat?* Respondenti viněty hodnotili na sedmibodové škále ukotvené 1 = *rozhodně nesouhlasím*, 7 = *rozhodně souhlasím*.*

Postup

Dotazník ve třídách administroval přímo výzkumník. Žáci byli vždy nejprve požádáni o dobrovolnou spolupráci, byli ujištěni o anonymitě šetření a bylo zdůrazněno, že data budou užita pouze pro výzkumné účely. Žáci byli nabádáni k tomu, aby odpovídali upřímně a aby

pozorně četli zadání jednotlivých otázek až do konce. Bylo dohlédnuto, aby ve třídě vládli klid a vyučující neprocházel mezi žáky a „nekontroloval“ jejich odpovědi.

Tabulka 28

Znění vinět popisujících sebekontrolu žáků pro hlavní studii (seřazené dle zamýšlené úrovně)

Zamýšlená úroveň viněty:	Znění viněty:
1 – nejnižší úroveň	<i>Tereza studuje střední školu a rodiče ji doma podporují. Tereza není schopna pracovat na dlouhodobých cílech. Mívá problémy se soustředit a jedná, aniž by promýšlela další možnosti. Několikrát za den dělá něco, co ji láká či baví, například si pustí televizi místo práce, ačkoliv ví, že je to pro ni špatné nebo jí to brání v dokončení povinností. Každou středu chodí přibližně na hodinu hrát tenis.</i>
2	<i>Petr studuje střední školu a rodiče ho doma podporují. Petr neumí příliš efektivně pracovat na dlouhodobých cílech. Než něco udělá, promýšlí i další možnosti, ačkoliv mívá problémy se soustředit. Prakticky každý den udělá něco, co ho láká či baví, například si pustí v počítači seriál místo toho, aby pracoval, ačkoliv ví, že je to pro něj špatné nebo mu to brání v dokončení povinností. Jednou týdně chodí na hodinu plavat.</i>
3	<i>Jana studuje na střední škole a rodiče ji doma podporují. Jana umí efektivně pracovat na dlouhodobých cílech. Se soustředěním mívá problémy, ale než jedná, promýšlí všechny možnosti. Zhruba dvakrát až třikrát týdně udělá něco, co ji láká či baví, i když jí to brání v dokončení povinností nebo je to pro ni špatné, například si pustí videa na YouTube místo práce. Jednou za týden navštěvuje šedesáti minutovou lekci tance.</i>
4 – nejvyšší úroveň	<i>Tomáš studuje na střední škole a rodiče ho doma podporují. Tomáš je schopen pracovat na dlouhodobých cílech velmi efektivně. Než jedná, promýšlí vždy veškeré možnosti a bývá soustředěný. Přibližně jednou týdně udělá něco, co ho láká či baví, například si pustí film místo toho, aby pracoval, i když ví, že je to pro něj špatné nebo mu to brání v dokončení povinností. Každé úterý večer hodinu cvičí v posilovně.</i>

Pozn. Za každou ukotvující vinětou následovala otázka: *Do jaké míry nesouhlasíš nebo souhlasíš s tím, že se <jméno> umí kontrolovat?* Respondenti viněty hodnotili na sedmibodové škále ukotvené 1 = rozhodně nesouhlasím, 7 = rozhodně souhlasím.

7.2 Výsledky

V této sekci budeme prezentovat výsledky z rozsáhlejšího sběru dat, který proběhl na vybraných pražských středních školách. Výsledky jsou pro lepší přehlednost strukturovány

do několika subsekcí. Pro statistické vyhodnocení dat byl využit zejména software Microsoft Excel, IBM SPSS a statistický balíček *anchors* (Wand et al., 2011) pro R.

Pro nakládání s chybějícími daty užíváme přístup tzv. *pairwise* či *listwise deletion* (tedy vynechání z analýzy) a nevolíme tedy žádné způsoby imputace chybějících dat. U výsledků vždy prezentujeme počet platných odpovědí, ze kterých jsou výsledky počítány. Pro většinu analýz je procento chybějících odpovědí nižší než 10 %. Upozorňujeme tedy čtenáře, aby měl při interpretaci výsledků výzkumu na paměti omezení, která z přítomnosti chybějících hodnot mohou plynout.

7.2.1 Analýza rozdílů v hodnocení ukotvujících vinět mezi žáky z různých typů středních škol

Nežli se zaměříme na analýzu po jednotlivých školách, podívejme se nejprve na základní deskriptivní statistiky u hodnocení vinět pro celý výzkumný vzorek (Tabulka 29). Vidíme, že viněty jsou v průměru seřazeny vzestupně dle jejich zamýšleného, přirozeného pořadí. Zároveň můžeme pozorovat značnou heterogenitu co do hodnocení jednotlivých vinět. Například viněta 2 (Petr) byla hodnocena všemi možnými škálovými kategoriemi, přičemž kategorie 2, 3, 4 a 5 zvolilo vždy nezanedbatelné množství respondentů (více než 10 %, tedy v přepočtu vždy více než 30 žáků). Zdá se tedy, že respondenti mají skutečně rozdílné standardy pro hodnocení úrovně sebekontroly.

Tabulka 29

Deskriptivní statistiky pro ukotvující viněty (hlavní studie)

Viněty	Body škály (% respondentů)							Průměr	S.D.
	1	2	3	4	5	6	7		
Viněta 1 (Tereza)	23,1	40,4	18,3	8,3	5,8	3,2	1,0	2,47	1,34
Viněta 2 (Petr)	3,2	22,1	35,6	21,8	11,2	3,8	2,2	3,36	1,26
Viněta 3 (Jana)	0,6	1,6	7,1	15,1	34,6	34,3	6,7	5,11	1,13
Viněta 4 (Tomáš)	0,0	1,0	2,2	4,8	7,7	42,6	41,7	6,14	1,01

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. N = 312. Škála: 1 = *rozhodně nesouhlasím*, 7 = *rozhodně souhlasím*. Viněta 1 reprezentuje nejnižší úroveň sebekontroly, viněta 4 pak nejvyšší úroveň.

Podíváme-li se nyní na hodnocení ukotvujících vinět žáky z různých typů škol (Tabulka 30), můžeme spatřit některé zajímavé rozdíly. U viněty 1 (Tereza) reprezentující nejnižší úroveň

sebekontroly volili v průměru nejnižší škálové body (a byli tedy při hodnocení nejpřísnější, jinými slovy měli nejvyšší standardy pro hodnocení) žáci nestátních osmiletých gymnázií následovaní žáky ze čtyřletých gymnázií, středních odborných škol ekonomických a nakonec žáky ze středního odborného učiliště, kteří tedy v průměru volili v porovnání s žáky z ostatních typů škol škálové kategorie nejvyšší (a měli tedy nejnižší standardy pro hodnocení).

V případech vinět 3 (Jana) a 4 (Tomáš) se však situace zcela obrací. Při hodnocení těchto vinět volili v průměru nejnižší škálové kategorie (a byli tedy nejpřísnější, měli nevyšší standardy pro hodnocení) žáci ze středního odborného učiliště, následovaní žáky ze středních odborných škol ekonomických, státních čtyřletých gymnázií, a nakonec nestátních osmiletých gymnázií. Tyto výsledky naznačují, že se užívání škály respondenty z různých typů škol může lišit na různých koncích škály. Zatímco tedy žáci z nestátních osmiletých gymnázií jsou velmi přísní při hodnocení první viněty reprezentující nejnižší úroveň sebekontroly, při hodnocení sebekontroly ve čtvrté vinětě (nejvyšší úroveň) jsou velmi benevolentní. U žáků ze středního odborného učiliště je pak situace opačná.

Tabulka 30

Hodnocení vinět žáků z jednotlivých typů škol

Viněty	Typ školy							
	1		2		3		4	
	Průměr	S.D.	Průměr	S.D.	Průměr	S.D.	Průměr	S.D.
Viněta 1 (Tereza)	2,21	1,12	2,36	1,24	2,71	1,56	2,81	1,49
Viněta 2 (Petr)	3,24	1,20	3,43	1,32	3,15	1,03	3,72	1,47
Viněta 3 (Jana)	5,49	0,98	5,27	1,00	4,93	1,10	4,40	1,29
Viněta 4 (Tomáš)	6,42	0,79	6,35	0,73	5,96	1,18	5,49	1,25

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. Typ školy 1 = nestátní osmileté gymnázium (N = 91), typ školy 2 = státní čtyřleté gymnázium (N = 100), typ školy 3 = střední odborná škola ekonomická (N = 68), typ školy 4 = střední odborné učiliště (N = 53). Viněta 1 reprezentuje nejnižší úroveň sebekontroly, viněta 4 pak nejvyšší úroveň.

Další analýza poukázala na minimální rozdíly v hodnocení ukotvujících vinět mezi dívkami a chlapci (Tabulka 31). Hlubší analýza po jednotlivých ročnících pak ukázala některé zajímavé rozdíly v hodnocení vinět s přibývajícím věkem žáků (resp. délkou studia na dané škole). V Tabulce 32 můžeme při pohledu na celkové výsledky vidět výraznější rozdíly

v hodnocení pouze u první viněty (Tereza) reprezentující nejnižší úroveň sebekontroly, kde žáci ze třetích ročníků SŠ volí spíše nižší škálové kategorie v porovnání se žáky z prvních ročníků, a tedy mají vyšší standardy pro hodnocení (při hodnocení jsou přísnější). U ostatních vinět jsou rozdíly menší a nepřesahují hodnotu 0,1 při porovnání průměrného hodnocení na sedmibodové škále.

Tabulka 31

Hodnocení ukotvujících vinět dívkami a chlapci

Viněty	Pohlaví			
	Dívky		Chlapci	
	Průměr	S.D.	Průměr	S.D.
Viněta 1 (Tereza)	2,45	1,34	2,45	1,30
Viněta 2 (Petr)	3,39	1,28	3,37	1,24
Viněta 3 (Jana)	5,12	1,16	5,09	1,12
Viněta 4 (Tomáš)	6,17	1,05	6,09	0,98
N	158		151	

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. Viněta 1 reprezentuje nejnižší úroveň sebekontroly, viněta 4 pak nejvyšší úroveň.

Vidíme však, že vývoj v hodnocení vinět mezi prvním a třetím ročníkem se liší napříč různými skupinami škol. U nestátních osmiletých gymnázií můžeme pozorovat u prvních dvou vinět (Tereza, Petr) znatelný pokles v hodnocení u žáků třetího ročníku oproti žákům ročníku prvního. Žáci tak mohou být s přibývajícím věkem (délkou studia na škole) přísnější při hodnocení nižších úrovní sebekontroly. U vinět reprezentujících vyšší úrovně sebekontroly již rozdíly nejsou tak markantní. Naproti tomu u čtyřletých státních gymnázií nepozorujeme žádné výrazné rozdíly mezi žáky prvního a třetího ročníku.

Při analýze dat od žáků z ekonomických škol musíme mít na paměti, že máme pouze omezený počet žáků třetího ročníku (z jedné školy), zatímco žáky prvního ročníku máme ze dvou škol. Můžeme však i tak pozorovat jistý trend, kdy jsou žáci prvního ročníku mnohem mírnější při hodnocení první viněty (Tereza) a volí v průměru vyšší škálové kategorie, avšak se stoupající úrovní sebekontroly popsané ve „vyšších“ vinětách se stávají přísnějšími než žáci třetího ročníku a volí tedy v průměru nižší škálové kategorie. U žáků ze středního odborného učiliště je pak trend trochu odlišný, kdy jsou žáci prvního ročníku přísnější u

prvních dvou vinět (Tereza, Petr) reprezentujících spíše nižší úroveň sebekontroly, ale stávají se benevolentnějšími při hodnocení třetí a čtvrté viněty (Jana, Tomáš) reprezentujících vyšší úroveň sebekontroly.

Tabulka 32

Hodnocení ukotvujících vinět žáky z různých ročníků studujících na různých typech středních škol

Typ školy		Ročník					
		1			3		
		Průměr	S.D.	N	Průměr	S.D.	N
Celkem	Viněta 1 (Tereza)	2,60	1,41	175	2,30	1,25	137
	Viněta 2 (Petr)	3,40	1,26	175	3,31	1,27	137
	Viněta 3 (Jana)	5,07	1,17	175	5,16	1,09	137
	Viněta 4 (Tomáš)	6,15	1,02	175	6,12	1,00	137
1	Viněta 1 (Tereza)	2,42	1,33	43	2,02	0,86	48
	Viněta 2 (Petr)	3,56	1,40	43	2,96	0,90	48
	Viněta 3 (Jana)	5,47	1,12	43	5,52	0,85	48
	Viněta 4 (Tomáš)	6,47	0,70	43	6,38	0,87	48
2	Viněta 1 (Tereza)	2,36	1,32	53	2,36	1,17	47
	Viněta 2 (Petr)	3,51	1,41	53	3,34	1,22	47
	Viněta 3 (Jana)	5,26	1,15	53	5,28	0,83	47
	Viněta 4 (Tomáš)	6,40	0,74	53	6,30	0,72	47
3	Viněta 1 (Tereza)	2,96	1,57	48	2,10	1,37	20
	Viněta 2 (Petr)	3,10	0,91	48	3,25	1,29	20
	Viněta 3 (Jana)	4,90	1,19	48	5,00	0,86	20
	Viněta 4 (Tomáš)	5,90	1,24	48	6,10	1,02	20
4	Viněta 1 (Tereza)	2,71	1,32	31	2,95	1,73	22
	Viněta 2 (Petr)	3,45	1,26	31	4,09	1,69	22
	Viněta 3 (Jana)	4,48	1,00	31	4,27	1,64	22
	Viněta 4 (Tomáš)	5,68	1,19	31	5,23	1,31	22

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. Typ školy 1 = nestátní osmileté gymnázium, typ školy 2 = státní čtyřleté gymnázium, typ školy 3 = střední odborná škola ekonomická, typ školy 4 = střední odborné učiliště. Viněta 1 reprezentuje nejnižší úroveň sebekontroly, viněta 4 pak nejvyšší úroveň.

Můžeme tedy shrnout, že mezi žáky z různých typů škol existují rozdíly v užívání škály při hodnocení vinět popisujících různé úrovně sebekontroly. Tyto rozdíly je možné pozorovat jak při celkové analýze a „hrubém“ porovnání žáků z různých typů škol, tak při analýze po jednotlivých ročnících, kde se zdá být posun v hodnocení se zvyšujícím se věkem (a délkou studia na dané škole) specifický pro jednotlivé typy škol.

7.2.2 Analýza rozdílů v hodnocení vlastní sebekontroly mezi žáky z různých typů středních škol

Pro měření sebekontroly žáků jsme se pokusili přeložit a pilotně otestovat dotazník BSCS. Kompletní odpovědi na tento 13 položkový dotazník se podařilo získat celkem od 288 respondentů⁵⁹, pro které mohl být spočítán celkový skóre sebekontroly jako průměr hodnocení všech 13 položek dotazníku na sedmibodové škále (některé položky byly překódovány, vyšší hodnota skóre značí vyšší úroveň sebekontroly). Dotazník na základě dat od těchto 288 respondentů vykazoval reliabilitu $\alpha = 0,755$, což považujeme pro naše účely za hodnotu dostačující⁶⁰.

Reportovaná úroveň sebekontroly žáky z různých typů škol (Tabulka 33) je v průměru nejvyšší u žáků státních čtyřletých gymnázií, kteří jsou v těsném závěsu následováni žáky ze středních odborných škol ekonomických. Na třetím místě jsou žáci z nestátních osmiletých gymnázií a na čtvrtém místě žáci ze středního odborného učiliště. Pokud jde o rozdíly mezi žáky prvního a třetího ročníku, při celkovém porovnání nenalezme výraznější rozdíl – průměrná úroveň sebekontroly je 3,82 pro první ročník (N = 159) a 3,78 pro třetí ročník (N = 129).

⁵⁹ Chybějící hodnoty byly relativně rovnoměrně rozloženy napříč různými typy škol s trochou větším procentuálním zastoupením žáků z odborného učiliště: 7 (7,7 %) v případě nestátních osmiletých gymnázií, 6 (6 %) v případě státních čtyřletých gymnázií, 5 (7,3 %) v případě ekonomických škol a 6 (11,3 %) v případě středního odborného učiliště.

⁶⁰ Pouze v případě jedné položky (položka číslo 4 – *Říkávám nevhodné věci.*) by při jejím vynechání došlo k nepatrnému zvýšení hodnoty alfa na 0,758. Vzhledem k minimálnímu nárůstu hodnoty alfa a snaze držet se původní struktury dotazníku položku pro výpočet celkového skóre ponecháváme.

Tabulka 33

Úroveň sebekontroly žáků studujících různé typy středních škol dle ročníku

Typ školy		Sebekontrola		
		Průměr	S.D.	N
1	Celkem	3,74	0,85	84
	1. ročník	3,84	0,97	38
	3. ročník	3,66	0,73	46
2	Celkem	3,87	0,77	94
	1. ročník	3,88	0,68	51
	3. ročník	3,85	0,87	43
3	Celkem	3,85	0,83	63
	1. ročník	3,77	0,82	43
	3. ročník	4,02	0,85	20
4	Celkem	3,70	0,87	47
	1. ročník	3,74	0,84	27
	3. ročník	3,65	0,93	20

Pozn. S.D. = směrodatná odchylka. Typ školy 1 = nestátní osmileté gymnázium, typ školy 2 = státní čtyřleté gymnázium, typ školy 3 = střední odborná škola ekonomická, typ školy 4 = střední odborné učiliště.

Detailnější analýza (Tabulka 33) však ukazuje, že mezi různými skupinami škol existují rozdíly co do porovnání obou ročníků. V případě nestátních osmiletých gymnázií reportují žáci prvního ročníku v průměru vyšší úroveň sebekontroly než žáci třetího ročníku. Podobný, ačkoliv věcně menší, rozdíl je možno nalézt též u žáků ze středního odborného učiliště. V případě žáků státních čtyřletých gymnázií je reportovaná úroveň sebekontroly u obou ročníků prakticky totožná. U žáků ze středních odborných škol ekonomických pak reportovali žáci třetího ročníku vyšší úroveň sebekontroly než žáci prvního ročníku (opět zde však upozorňujeme, že máme k dispozici data za třetí ročník pouze z jedné školy, zatímco pro první ročník ze dvou škol). Při porovnání reportované úrovně sebekontroly mezi dívkami (3,78, N = 147) a chlapci (3,80, N = 138) byl podobně jako v případě hodnocení vinět nalezen pouze minimální rozdíl.

7.2.3 Korekce žakovského sebehodnocení úrovně sebekontroly pomocí metody ukotvujících vinět

Jak jsme již ukázali výše, existují rozdíly v tom, jak žáci z různých typů škol a ročníků hodnotí ukotvující viněty reprezentující různé úrovně sebekontroly. Můžeme tedy předpokládat, že existují rozdíly v užívání škály mezi různými skupinami respondentů, které mohou zkreslit výsledky získané pomocí jejich sebehodnocení úrovně sebekontroly. Podívejme se nyní, zdali může korekce pomocí metody ukotvujících vinět proměnit pořadí různých (typů) škol a pomoci vysvětlit některé, možná trochu neočekávané, výsledky, které jsme v rámci naší analýzy zatím našli.

Pro práci s daty v tuto chvíli budeme užívat statistický balíček *anchors* (Wand et al., 2011) určený pro R. V rámci metody ukotvujících vinět budeme pracovat s tzv. neparametrickým přístupem (viz kapitolu 5.3.2). Postup, jak analyzovat data vážící se k metodě ukotvujících vinět pomocí tohoto balíčku, můžeme nalézt zejména ve Voňková (2017). Podívejme se tedy nejprve na některé zásadní statistiky vážící se k námi zkonstruovaným ukotvujícím vinětám, s ohledem na jejich užití k očištění žakovského sebehodnocení.

Tabulka 34

Přehled deseti nejčastějších způsobů řazení vinět respondenty

Pořadí vinět	Počet respondentů	Počet respondentů v %
1, 2, 3, 4	162	51,92
1, 2, {3, 4}	34	10,90
{1, 2}, 3, 4	29	9,29
{1, 2}, {3, 4}	11	3,53
2, 1, 3, 4	8	2,56
1, 3, 2, 4	7	2,24
1, {2, 3}, 4	6	1,92
1, {2, 4}, 3	6	1,92
{1, 2, 3, 4}	4	1,28
1, 2, 4, 3	4	1,28

Pozn. Viněta 1 (Tereza) – nejnižší úroveň sebekontroly, viněta 2 (Petr), viněta 3 (Jana), viněta 4 (Tomáš) – nejvyšší úroveň sebekontroly. Závorky {} indikují, že dané viněty byly na škále respondenty hodnoceny stejně.

Při pohledu na řazení vinět respondenty vidíme, že v našem datovém souboru seřadilo celkem 162 respondentů (51,9 %) viněty v souladu s jejich přirozeným pořadím. Tabulka 34 obsahuje přehled deseti nejčastějších způsobů řazení vinět společně s počty respondentů, kteří takto viněty v našem výzkumu seřadili. Vidíme, že respondenti kromě zachování zamýšleného pořadí nejčastěji hodnotili stejně třetí a čtvrtou vinětu, dále první a druhou vinětu, popřípadě první a druhou vinětu a pak třetí a čtvrtou vinětu.

Podíváme-li se detailněji na řazení vinět respondenty (Tabulka 35), vidíme proporce případů, kdy je hodnocení viněty v řádku nižší než hodnocení viněty ve sloupci. Tato analýza ukazuje, že u respondentů nedocházelo k systematickému prohazování některých konkrétních vinět a ve většině případů je výzkumníkem zamýšlená vyšší úroveň sebekontroly skutečně respondenty hodnocena vyšší škálovou kategorií než úroveň nižší. Pro korekci žákovského sebehodnocení se tak nabízí použít viněty v původně zamýšleném pořadí.

Tabulka 35

Proporce případů, kdy je hodnocení viněty v řádku nižší než hodnocení viněty ve sloupci

	<1	<2	<3	<4
1	---	0,75	0,89	0,93
2	0,09	---	0,88	0,90
3	0,05	0,07	---	0,75
4	0,05	0,05	0,07	---

Pozn. Viněta 1 (Tereza) – nejnižší úroveň sebekontroly, viněta 2 (Petr), viněta 3 (Jana), viněta 4 (Tomáš) – nejvyšší úroveň sebekontroly.

Jak uvádí Voňková (2017), je důležité se též ptát, které viněty mají největší diskriminační sílu, tj. nejlépe rozlišují korigované sebehodnocení mezi respondenty. Je dobré též zmínit, že námi použité čtyři viněty mohou být pro respondenty náročnější co do soustředění při případném budoucím použití v jiném, rozsáhlém dotazníku, kde by hrozilo vyčerpání respondentů. Nabízí se tedy analyzovat diskriminační sílu různých kombinací vinět při

případné redukci jejich počtu pomocí tzv. entropie⁶¹ (Tabulka 36). Z tabulky je patrné, že při použití tří vinět bychom měli preferovat kombinaci vinět 1, 2, 3 a následně 1, 2, 4. Při použití dvou vinět bychom měli volit kombinaci 1, 3 následovanou kombinací 2, 3. Pokud bychom měli zvolit pouze jednu vinětu, nejlepší volbou by byla viněta 2, popřípadě viněta 1.

Tabulka 36

Hodnota entropie při použití různých ukotvujících vinět pro korekci žákovského sebehodnocení

Viněty	Entropie	Minimální entropie	Intervalové hodnoty	Počet kategorií
1234	2,05	1,99	44	9
234	1,67	1,64	17	7
134	1,68	1,64	23	7
124	1,82	1,78	34	7
123	1,90	1,86	33	7
34	0,97	0,95	13	5
14	1,39	1,38	8	5
24	1,42	1,41	7	5
12	1,46	1,43	28	5
23	1,50	1,50	6	5
13	1,53	1,52	11	5
4	0,57	0,57	0	3
3	0,79	0,79	0	3
1	0,98	0,98	0	3
2	1,04	1,04	0	3

Pozn. Viněta 1 (Tereza) – nejnižší úroveň sebekontroly, viněta 2 (Petr), viněta 3 (Jana), viněta 4 (Tomáš) – nejvyšší úroveň sebekontroly. Sloupec „Intervalové hodnoty“ uvádí počet intervalových hodnot při výpočtu korigovaného sebehodnocení na základě dané dotazníkové položky, sloupec „Počet kategorií“ udává počet kategorií korigovaného sebehodnocení.

⁶¹ Pro výpočet entropie zde byla použita dotazníková položka číslo 10 – *Mívám problémy se soustředit.*, pro kterou jsme v datovém souboru měli jednak plný počet odpovědí (N = 312) a zároveň nejvíce korelovala s celkovým skórem dotazníku BSCS $r = 0,61$.

Nyní můžeme přejít k vlastní korekci žákovského sebehodnocení pomocí metody ukotvujících vinět. Zde bychom rádi čtenáře upozornili na to, že námi prováděná analýza je v této fázi pouze ilustrativní a má některé, zejména technické, limitace. Jak již bylo zmíněno výše, používáme pro korekci žákovského sebehodnocení tzv. neparametrický přístup, který s sebou přináší jisté problémy, jako je například problematická práce s intervalovými hodnotami korigovaného sebehodnocení (Voňková, 2017). Nabádáme tak čtenáře, aby tuto část četl s vědomím možných limitací plynoucích z volby daného způsobu zpracování dat.

Pro výpočet korigovaného sebehodnocení sebekontroly vycházíme, podobně jako u výpočtu originálního, nekorigovaného, skóru ze všech 13 položek dotazníku BSCS u těch respondentů, pro které jsme měli k dispozici kompletní počet odpovědí (N = 288). Pro korekci žákovského sebehodnocení jsme zvolili z našeho datového souboru tři viněty, které vykazovaly v naší předchozí analýze nejvyšší diskriminační sílu⁶² (viněty 1, 2 a 3). Celkový korigovaný skór sebekontroly byl pak počítán jako průměr z korigovaného sebehodnocení pro každou ze 13 položek dotazníku BSCS. Pro práci s intervalovými hodnotami volíme způsob, který zmiňuje na základě přehledu současné literatury Voňková (2017), kdy autoři užívají při následném počítání deskriptivních statistik nejnižší hodnotu intervalu.

Porovnání nekorigovaného a korigovaného sebehodnocení sebekontroly pro různé typy škol shrnuje Tabulka 37. Z tabulky je patrné, že korekce o rozdíl v užívání škály pomocí metody ukotvujících vinět proměnila pořadí škol co do průměrné úrovně sebekontroly. Zatímco u nekorigovaného sebehodnocení je pořadí státní čtyřletá gymnázia, střední odborné školy ekonomické, nestátní osmiletá gymnázia a střední odborné učiliště, po korekci jsou na první místě státní čtyřletá gymnázia, nestátní osmiletá gymnázia, střední odborné školy ekonomické a střední odborné učiliště. Došlo tedy k posunu nestátních osmiletých gymnázií, která v pořadí typů škol přeskočila střední odborné školy ekonomické.

⁶² Výpočet diskriminační síly byl pro kontrolu proveden i se zbylými položkami, pro které jsme měli v našem datovém souboru k dispozici plný počet odpovědí (N = 312), a to s položkou 12 – *Někdy se nedokážu ovládnout a udělám něco, i když vím, že je to špatné.* a položkou 13 – *Často jedním, aniž bych promyslel(a) veškeré možnosti.* I v těchto případech vykazovala nejvyšší diskriminační sílu kombinace vinět 1, 2 a 3.

Tabulka 37

Porovnání nekorigovaného sebehodnocení sebekontroly a sebehodnocení korigovaného pomocí metody ukotvujících vinět pro jednotlivé typy škol

Typ školy	Nekorigovaný skór sebekontroly		Korigovaný skór sebekontroly		N
	Průměr	S.D.	Průměr	S.D.	
1	3,74	0,85	4,07	1,34	84
2	3,87	0,77	4,14	1,41	94
3	3,85	0,83	3,92	1,39	63
4	3,70	0,87	3,68	1,33	47

Pozn. Typ školy 1 = nestátní osmileté gymnázium, typ školy 2 = státní čtyřleté gymnázium, typ školy 3 = střední odborná škola ekonomická, typ školy 4 = střední odborné učiliště. S.D. = směrodatná odchylka.

Zajímavé výsledky též přináší analýza po jednotlivých ročnících (Tabulka 38). Z tabulky je patrné, že zatímco před očištěním u obou typů gymnázií vykazovali žáci třetích ročníků nižší úroveň sebekontroly než žáci prvních ročníků, po očištění se tento trend obrací a žáci třetích ročníků reportují vyšší úroveň sebekontroly než žáci z prvních ročníků.

Tabulka 38

Porovnání nekorigovaného sebehodnocení sebekontroly a sebehodnocení korigovaného pomocí metody ukotvujících vinět dle ročníků pro jednotlivé typy škol

Typ školy		Nekorigovaný skór sebekontroly		Korigovaný skór sebekontroly		N
		Průměr	S.D.	Průměr	S.D.	
1	1. ročník	3,84	0,97	4,01	1,52	38
	3. ročník	3,66	0,73	4,11	1,19	46
2	1. ročník	3,88	0,68	4,10	1,46	51
	3. ročník	3,85	0,87	4,18	1,37	43
3	1. ročník	3,77	0,82	3,67	1,33	43
	3. ročník	4,02	0,85	4,47	1,39	20
4	1. ročník	3,74	0,84	3,77	1,28	27
	3. ročník	3,65	0,93	3,57	1,42	20

Pozn. Typ školy 1 = nestátní osmileté gymnázium, typ školy 2 = státní čtyřleté gymnázium, typ školy 3 = střední odborná škola ekonomická, typ školy 4 = střední odborné učiliště. S.D. = směrodatná odchylka.

V případě středních odborných škol ekonomických reportovali i před očištěním žáci třetího ročníku vyšší úroveň sebekontroly, avšak po očištění se tento rozdíl ještě prohlubuje (upozorňujeme zde však opět na limitace plynoucí z neúplného vzorku pro tento typ škol). U žáků středního odborného učiliště zůstává trend nezměnen a jak před korekcí, tak po korekci reportují žáci prvního ročníku vyšší úroveň sebekontroly než žáci třetího ročníku. Rozdíl mezi dívkami a chlapci zůstal i po korekci minimální – průměr pro dívky (N = 147) je 4,01 a pro chlapce (N = 138) je 3,99.

7.3 Diskuze a závěr

Námi provedené výzkumné šetření přineslo některé zajímavé výsledky, které mohou obohatit současné poznání v oblasti měření nekognitivních dovedností (a konkrétně sebekontroly) pomocí sebehodnoticích dotazníků. V aktuální výzkumné literatuře se objevují paradoxní výsledky při měření žákovských nekognitivních dovedností (sebekontrolu nevyjímaje), které mohou být připsány rozdílům v užívání škály mezi respondenty (West et al., 2016). Mohou se tak objevovat rozdíly v tom, jak žáci z různých typů škol hodnotí sami sebe (resp. v jejich hodnoticích standardech). Jak uvádí West a kol. (2016) v případě jejich studie, žáci z charterových škol, které mají vysoké nároky jak v akademické oblasti, tak v oblasti chování, mohou redefinovat své pojetí toho, co to znamená mít sebekontrolu a hodnotit se tak kritičtěji.

Naše studie navazuje na tyto předchozí nálezy v literatuře aplikací metody ukotvujících vinět k prozkoumání rozdílů v užívání škály mezi respondenty z různých typů středních škol (podotkněme, že aplikace metody je zmíněna jako jedno z možných řešení i přímo autory West et al., 2016). Analýza hodnocení ukotvujících vinět žáky z různých typů středních škol ukazuje, že hodnoticí standardy se mezi různými typy škol skutečně mohou lišit a rozdíly v užívání škály tak reprezentují reálnou hrozbu při srovnávání sebehodnocení žáků napříč těmito typy škol.

Konkrétně naše analýza ukázala, že při hodnocení ukotvující viněty reprezentující nízkou úroveň sebekontroly (Viněta 1 – Tereza) byli velmi přísní žáci z nestátních osmiletých gymnázií a dále žáci ze státních čtyřletých gymnázií, zatímco žáci ze středních odborných škol ekonomických a středního odborného učiliště byli benevolentnější. V případě vinět reprezentujících vyšší úroveň sebekontroly (Viněta 3 – Jana, Viněta 4 – Tomáš) je pak

situace opačná. Nejprísnejší jsou žáci středního odborného učiliště následovaní středními odbornými školami ekonomickými, státními čtyřletými gymnázii, a nakonec nestátními osmiletými gymnázii, která byla v hodnocení nejmírnější. Tyto výsledky naznačují, že se užívání škály může lišit na různých koncích škály (žáci nestátních osmiletých gymnázií jsou velmi přísní u nižších bodů škály, ale mírnější u vyšších bodů, žáci středního odborného učiliště naopak). Zdá se tedy, že neplatí poněkud zjednodušená situace, kdy by žáci z gymnázií byli stabilně přísnější než žáci z ostatních typů škol.

Analýza po jednotlivých ročnících pak ukázala, že u žáků nestátních osmiletých gymnázií existuje výrazný rozdíl při hodnocení vinět reprezentující nižší úroveň sebekontroly (Viněta 1 – Tereza, Viněta 2 – Petr) mezi prvním a třetím ročníkem. Autoři West a kol. (2016) na příkladu longitudinálních dat ze dvou charterových škol poukazují na nečekaný pokles v úrovni nekognitivních dovedností (sebekontrolu nevyjímaje) v čase po dobu tří let. Jak již bylo zmíněno výše, žáci z charterových škol, které mají vysoké nároky jak v akademické oblasti, tak v oblasti chování, mohou redefinovat své pojetí toho, co to znamená mít sebekontrolu, a hodnotit se tak kritičtěji. Naše výsledky (i přes limitace plynoucí z absence longitudinálních dat) naznačují, že situace může být podobná i pro nestátní osmiletá gymnázia, která mají též vysoké nároky v akademické sféře i ve sféře chování. Žáci ve vyšších ročnících tak mohou vlivem působení školy postupem času zvyšovat své standardy pro hodnocení sebekontroly a být tak kritičtější zejména při hodnocení nižších úrovní sebekontroly. U žáků státních čtyřletých gymnázií jsme podobně výrazný trend nezaznamenali a odlišný trend byl nalezen u žáků ze středních odborných škol ekonomických a středního odborného učiliště. Zdá se tedy, že případný vývoj hodnoticích standardů je u žáků z různých typů škol odlišný.

Pokud jde o průměrnou úroveň sebekontroly žáků z jednotlivých typů škol na základě jejich nekorigovaného sebehodnocení (výsledky bez použití metody ukotvujících vinět), nejvyšší úroveň reportovali žáci ze státních čtyřletých gymnázií, v těsném závěsu za nimi žáci ze středních odborných škol ekonomických, dále žáci z nestátních osmiletých gymnázií, a nakonec žáci ze středního odborného učiliště. Korekce sebehodnocení pomocí metody ukotvujících vinět pořadí žáků z jednotlivých typů škol proměnila. Po korekci reportovali nejvyšší úroveň sebekontroly žáci ze státních čtyřletých gymnázií, následování žáky

z nestátních osmiletých gymnázií, žáky ze středních odborných škol ekonomických, a nakonec žáky ze středního odborného učiliště. Vidíme, že žáci z nestátních osmiletých gymnázií si v žebříčku polepšili a posunuli se před žáky ze středních odborných škol ekonomických. Interpretace tohoto posunu je však v tuto chvíli poněkud komplikovanější.

Ve studiích využívajících metodologické přístupy, jako je metoda ukotvujících vinět či overclaiming technique, se často nekorigovaný a korigovaný skór dává do vztahu s některým externím kritériem (např. výsledky žáků v testu) s cílem ukázat, že vztah korigovaného skóru s tímto kritériem lépe odpovídá předpokládanému vztahu mezi těmito proměnnými než vztah mezi tímto kritériem a nekorigovaným skórem. Takováto analýza dodává korigovanému skóru na hodnověrnosti v tom smyslu, že lépe reprezentuje skutečnou úroveň měřeného konceptu. Příkladem může být korelace na úrovni států mezi nekorigovaným hodnocením vlastní familiarity s matematickými pojmy a výsledky žáků v testu z matematiky ($r = 0,13$) a korigovaným hodnocením a výsledky žáků v testu ($r = 0,66$) ve Vonkova, Papajoanu a Stipek (2018). Jiným příkladem může být korelace na úrovni států mezi nekorigovaným hodnocením učitelova řízení třídy a výsledkem v testu z matematiky ($r = -0,33$), která se po očištění pomocí metody ukotvujících vinět změnila na $r = 0,45$ (Vonkova, Zamarro, & Hitt, 2018). V obou těchto případech korigovaný skór lépe odpovídá předpokládanému vztahu mezi danými dvěma proměnnými.

Podobným způsobem při porovnávání žáků z různých typů škol argumentují Vonkova a Hrabak (2015b), kteří porovnávali reportované ICT dovednosti mezi žáky studujícími obor zaměřený ICT a žáky studujícími ekonomický či pedagogický obor. U žáků studujících obor zaměřený na ICT se dá odůvodněně (např. vzhledem k počtu na ICT zaměřených předmětů a jejich časové dotaci) předpokládat vyšší úroveň ICT dovedností. Nižší průměrná reportovaná úroveň ICT dovedností u žáků studujících ICT obor před očištěním se tak dá považovat za výsledek paradoxní, zatímco vyšší reportovaná úroveň ICT dovedností z žáků studujících ICT po očištění se dá považovat za výsledek lépe odpovídající předpokládané úrovni dovedností u těchto skupin žáků.

V naší současné analýze takovéto porovnání (ne)korigovaného skóru s externí proměnnou chybí, což může být vnímáno jako jedna z limitací studie. Zároveň nemáme k dispozici podobně jednoznačné kritérium jako je typ studijního programu ve studii Vonkova a Hrabak

(2015b), které by nám dávalo podobnou jistotu ohledně očekávané úrovně sebekontroly, jako tomu bylo ve výše zmiňované studii autorů s úrovní ICT dovedností. Nemůžeme tedy v tuto chvíli s úplnou jistotou říci, zdali pořadí na základě korigovaného sebehodnocení lépe odpovídá skutečné úrovni sebekontroly žáků.

Některé úvahy v tomto kontextu však přeci jen můžeme rozvinout (při vědomí všech limitací přenosu závěrů jiných autorů pracujících v jiném geografickém kontextu pro naše podmínky). West a kol. (2016) v kontextu své studie zmiňují, že žáci z charterových škol reportují v průměru nižší úroveň nekognitivních dovedností než žáci z okrskových škol, navzdory svým neobvykle velkým přírůstkům v testových skórech. Tato reportovaná úroveň pak v průběhu studia u žáků dále klesala. Autoři pak mohou označit své výsledky za paradoxní ze dvou důvodů: (a) data z jejich studie naznačují, že přírůstky v testových skórech mohly být způsobeny přírůstkem v nekognitivních dovednostech; (b) charterové školy v jejich studii pracují s modelem „Žádné výmluvy“ a kladou důraz na rozvoj charakteru žáků, jakožto prostředku k úspěchu ve vzdělávání. Nižší úroveň nekognitivních dovedností a jejich pokles u žáků v charterových školách je tedy pro autory něco neočekávaného, protože by to znamenalo, že charterové školy snižují úroveň nekognitivních dovedností žáků navzdory testovým přírůstkům a svým stanoveným cílům.

Charterové školy jsou ve studii autorů popisovány jako školy s vysokými nároky jak v akademické sféře, tak i v oblasti chování, které se snaží rozvíjet charakter žáků jako prostředek k úspěchu ve vzdělávání. Tento popis asi lépe odpovídá nestátním osmiletým gymnáziím (a gymnáziím obecně) v našem vzorku než jiným typům středních škol, které nemusí být tolik studijně orientované. Pokud bychom tedy aplikovali perspektivu autorů na kontext naší studie, nabízelo by se očekávat, že vyšší úroveň sebekontroly bude na gymnáziích, které asi lépe odpovídají výše zmiňovanému profilu škol, než na jiných typech středních škol. Zároveň bychom též mohli předpokládat, že nebude v průběhu studia docházet k poklesu úrovně těchto dovedností. Pořadí škol po korekci (dva typy gymnázií na prvních dvou místech, následované dalšími typy středních škol) by tak lépe odpovídalo této úvaze než pořadí škol před korekcí.

Zároveň při pohledu na průměrnou reportovanou úroveň pro jednotlivé ročníky napříč různými typy škol vidíme, že korekce o rozdíly v užívání škály pomohla u obou typů

gymnází (u nestátních osmiletých gymnázií výrazněji) obrátit výsledky v souladu s očekáváními dle výše uvedené úvahy. Před korekcí reportovali žáci třetích ročníků nižší úroveň sebekontroly než žáci prvních ročníků (ačkoliv u státních čtyřletých gymnázií velmi nepatrně). To by naznačovalo, že se u žáků s postupem času snižuje úroveň nekognitivních dovedností (ačkoliv si musíme uvědomit limitace této úvahy plynoucí z absence longitudinálních dat). Po očištění reportují žáci třetích ročníků z obou typů škol v průměru vyšší úroveň sebekontroly než žáci prvních ročníků.

Abychom naše nálezy shrnuli, pomocí aplikace metody ukotvujících vinět při měření sebekontroly žáků jsme zdokumentovali rozdíly v hodnoticích standardech mezi žáky studujícími na různých typech středních škol v Praze. Rozdíly v užívání škály mezi respondenty jsou tak reálným problémem při porovnávání žákovského sebehodnocení v oblasti sebekontroly a mohou zkreslit výsledky získané pomocí těchto dat. Korekce žákovského sebehodnocení pomocí metody ukotvujících vinět skutečně proměnila pořadí žáků z různých typů škol a je třeba další výzkum, který by se zaměřil na analýzu vztahu nekorigovaného a korigovaného sebehodnocení s externími proměnnými. Cílem této analýzy by mělo být především ukázat, že korigovaný skóre lépe reprezentuje skutečnou úroveň měřeného konceptu. Naše studie v tomto směru učinila zatím pouze předběžné závěry.

Závěr

Tato práce je věnována fenoménu sebekontroly (resp. sebekázně). Jedná se o téma, které je nesmírně komplexní, a do kterého promlouvají odborníci z mnoha různých oborů. Je to též téma, které je nesmírně důležité právě pro pedagogiku a pro všechny, kteří se zabývají výchovou a vzděláváním. V rámci naší práce jsme se zaměřili zejména na aspekt měření sebekontroly, a to pomocí sebehodnoticích dotazníků. Jedná se o velmi rozšířený způsob měření sebekontroly (a nekognitivních dovedností obecně), který má své zjevné výhody, avšak i určité limitace.

V současné výzkumné literatuře se hromadí doklady o problémech s neporovnatelností sebehodnocení respondentů získaných pomocí sebehodnoticích dotazníků obsahujících položky s hodnoticími škálami. Jsou navrhovány inovativní metodologické přístupy, od nichž se očekává, že tento problém pomohou řešit. V této práci se zaměřujeme na jeden z těchto přístupů, který přinesl v oblasti pedagogického výzkumu některé slibné výsledky, a to na metodu ukotvujících vinět.

Hlavní linií této práce vytyčoval tento hlavní cíl: *Analyzovat rozdíly v úrovni sebekontroly žáků studujících na vybraných středních školách různého typu na základě jejich (nekorigovaného) sebehodnocení a sebehodnocení korigovaného o rozdíly v užívání škály pomocí metody ukotvujících vinět.* Podotkněme, že pokud jsme si vědomi, jedná se o vůbec první aplikaci metody ukotvujících vinět při měření sebekontroly žáků.

Empirická část práce byla rozdělena do dvou stěžejních sekcí. První sekce, pilotní studie, měla zejména tyto dílčí cíle:

1. Přeložit a uzpůsobit sebehodnoticí dotazník zaměřený na sebekontrolu pro užití ve výzkumu na českých žácích středních škol.
2. Vytvořit ukotvující viněty zaměřené na sebekontrolu.
3. Ověřit vytvořené viněty na vzorku českých žáků středních škol s důrazem na naplnění základních předpokladů metody ukotvujících vinět.

Podotkněme, že vzhledem k cílům této části práce probíhala celá pilotní studie ve třech fázích, v rámci kterých docházelo k postupným úpravám měřicího nástroje. V průběhu pilotáže pak byla sesbírána dotazníková data od více než 100 žáků a provedeno celkem 47

rozhovorů. Pro překlad a uzpůsobení byl vybrán třináctipoložkový sebehodnotící dotazník *Brief Self-Control Scale* (Tangney et al., 2004), který byl nejprve přeložen metodou dvojitého překladu, a porozumění žáků přeloženým položkám bylo následně ověřováno v rámci rozhovorů. Dále pak byly vytvořeny ukotvující viněty reprezentující různé úrovně sebekontroly a vhodné pro věkovou kategorii žáků středních škol (ISCED 3). Formulace těchto vinět pak byla dále analyzována s ohledem na dodržení klíčových předpokladů metody ukotvujících vinět: konzistence odpovědí a ekvivalence vinět. K této analýze a následným úpravám vinět byl použit iterativní model navržený autory Vonkova a kol. (2019). Před dosažením uspokojivých výsledků byly provedeny tři fáze pilotního ověřování v souladu s tímto modelem. Výsledné viněty vykazovaly natolik uspokojivé výsledky co do naplnění předpokladů metody, že mohlo být přikročeno k jejich dalšímu užití v rámci rozsáhlejšího výzkumu.

Studie však samozřejmě není bez svých limitací. Formulace a reformulace vinět s ohledem na dodržení předpokladů metody ukotvujících vinět zůstává otevřeným problémem napříč různými oblastmi výzkumu, výzkum sebekontroly nevyjímaje. V rámci naší studie se ukazoval jako problematický zejména předpoklad ekvivalence vinět (tedy že všichni respondenti interpretují viněty stejným způsobem), jehož dodržení je nezbytné pro správné fungování metody. Dále by se nabízelo více pracovat na adaptaci měřicího nástroje *Brief Self-Control Scale*, kde se nabízí dále se zabývat konkrétním zněním přeložených položek dotazníku a ověřováním jeho psychometrických vlastností.

Druhá sekce, hlavní studie, pak měla dílčí cíle následující:

1. Analyzovat heterogenitu v užívání škály žáky studujícími na vybraných středních školách různého typu při hodnocení ukotvujících vinět zaměřených na sebekontrolu.
2. Porovnat nekorigované hodnocení vlastní sebekontroly a hodnocení korigované o rozdíly v užívání škály pomocí metody ukotvujících vinět u žáků studujících na vybraných středních školách různého typu.

V rámci hlavní studie se nám podařilo metodou záměrného výběru sebrat data na sedmi pražských středních školách různého typu (N = 312). Ukázalo se, že žáci z různých typů škol hodnotí ukotvující viněty různým způsobem a existují tedy rozdíly v hodnoticích standardech mezi žáky studujícími na různých typech středních škol v Praze. Rozdíly

v užívání škály mezi respondenty tak představují skutečný problém při porovnávání žákovského sebehodnocení v oblasti sebekontroly a mohou zkreslit výsledky získané pomocí těchto dat. Korekce žákovského sebehodnocení pomocí námi vytvořených vinět pak změnila pořadí žáků z různých typů škol.

Mezi hlavní limitace, které můžeme v rámci hlavní studie spatřovat, patří zejména užití tzv. neparametrického přístupu metody ukotvujících vinět oproti technicky sofistikovanějšímu parametrickému přístupu. Námi provedené očištění dat je tedy zatím spíše ilustrativní. Budoucí výzkum by tak měl ke zkoumání rozdílů v úrovni sebekontroly mezi různými skupinami žáků využít parametrický přístup (tzv. CHOPIT model, viz kapitulu 5.3.2 či též Voňková, 2017). Další výzkum by se pak měl též zaměřit na analýzu vztahu nekorigovaného a korigovaného sebehodnocení s externími proměnnými. Tato analýza by se měla pokusit ukázat zejména to, zdali korigovaný skór lépe reprezentuje skutečnou úroveň měřeného konceptu. V rámci této problematiky naše studie učinila pouze předběžné závěry a tato otázka tedy zůstává i nadále otevřená.

Tato práce však i přes své limitace představuje významný příspěvek k současné literatuře zabývající se sebekontrolou a aplikací metody ukotvujících vinět. Práce se zaměřuje na velmi aktuální problematiku měření nekognitivních dovedností žáků a reaguje na některé současné problémy v této oblasti. Práce dále významně pojednává o aktuální problematice ve výzkumu aplikujícím metody ukotvujících vinět, tj. formulaci vinět s ohledem na dodržení základních předpokladů metody. V tomto ohledu práce aplikuje velmi aktuální model navržený autory Vonkova a kol. (2019) a představuje tak cenný příspěvek k literatuře zabývající se touto problematikou. Celkově pak práce poukazuje na velký potenciál metody ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu a podporuje její další užívání v této oblasti výzkumu.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Ainslie, G. (1975). Specious reward: A behavioral theory of impulsiveness and impulse control. *Psychological Bulletin*, 82(4), 463–496.
- Angelini, V., Cavapozzi, D., Corazzini, L., & Paccagnella, O. (2012). Age, health and life satisfaction among older Europeans. *Social Indicators Research*, 105(2), 293–308.
- Angelini, V., Cavapozzi, D., & Paccagnella, O. (2012). Cross-country differentials in work disability reporting among older Europeans. *Social Indicators Research*, 105(2), 211–226.
- Angrist, J. D., Dynarski, S. M., Kane, T. J., Pathak, P. A., & Walters, C. R. (2012). Who benefits from KIPP? *Journal of Policy Analysis and Management*, 31(4), 837–860.
- Bago d’Uva, T., Lindeboom, M., O’Donnell, O., & van Doorslaer, E. (2011). Slipping anchor? Testing the vignettes approach to identification and correction of reporting heterogeneity. *Journal of Human Resources*, 46(4), 875–906.
- Bago d’Uva, T., O’Donnell, O., & Van Doorslaer, E. (2008). Differential health reporting by education level and its impact on the measurement of health inequalities among older Europeans. *International Journal of Epidemiology*, 37(6), 1375–1383.
- Bandura, A., & Mischel, W. (1965). Modifications of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(5), 698–705.
- Baumeister, R. (2018). *Self-regulation and self-control: Selected works of Roy F. Baumeister*. New York: Routledge.
- Baumeister, R. F., & Alquist, J. L. (2009). Is there a downside to good self-control? *Self and Identity*, 8(2–3), 115–130.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351–355.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191.

- Beaver, K. M., DeLisi, M., Vaughn, M. G., Wright, J. P., & Boutwell, B. B. (2008). The relationship between self-control and language: Evidence of a shared etiological pathway. *Criminology, 46*(4), 939–970.
- Beaver, K. M., & Wright, J. P. (2005). Evaluating the effects of birth complications on low self-control in a sample of twins. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 49*(4), 450–471.
- Beaver, K. M., Wright, J. P., & DeLisi, M. (2007). Self-control as an executive function: Reformulating Gottfredson and Hirschi's parental socialization thesis. *Criminal Justice and Behavior, 34*(10), 1345–1361.
- Beaver, K. M., Wright, J. P., DeLisi, M., & Vaughn, M. G. (2008). Genetic influences on the stability of low self-control: Results from a longitudinal sample of twins. *Journal of Criminal Justice, 36*(6), 478–485.
- Beaver, K. M., Wright, J. P., & Maume, M. O. (2008). The effect of school classroom characteristics on low self-control: A multilevel analysis. *Journal of Criminal Justice, 36*(2), 174–181.
- Benda, B. B. (2005). The robustness of self-control in relation to form of delinquency. *Youth & Society, 36*(4), 418–444.
- Bennett, P., Elliott, M., & Peters, D. (2005). Classroom and family effects on children's social and behavioral problems. *The Elementary School Journal, 105*(5), 461–480.
- Beran, M. J. (2015). The comparative science of “self-control”: What are we talking about? *Frontiers in Psychology, 6*, 1–4.
- Blackwell, B. S., & Piquero, A. R. (2005). On the relationships between gender, power control, self-control, and crime. *Journal of Criminal Justice, 33*(1), 1–17.
- Boisvert, D., Wright, J. P., Knopik, V., & Vaske, J. (2013). A twin study of sex differences in self-control. *Justice Quarterly, 30*(3), 529–559.
- Bonsang, E., & van Soest, A. (2012). Satisfaction with social contacts of older Europeans. *Social Indicators Research, 105*(2), 273–292.

- Buckley, J. (2008). *Survey context effects in anchoring vignettes*. Dostupné z <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.9907&rep=rep1&type=pdf>
- Buker, H. (2011). Formation of self-control: Gottfredson and Hirschi's general theory of crime and beyond. *Aggression and Violent Behavior, 16*(3), 265–276.
- Caleza, C., Yañez-Vico, R. M., Mendoza, A., & Iglesias-Linares, A. (2016). Childhood obesity and delayed gratification behavior: A systematic review of experimental studies. *The Journal of Pediatrics, 169*, 201–207.
- Carlson, S. M., Shoda, Y., Ayduk, O., Aber, L., Schaefer, C., Sethi, A., ... & Mischel, W. (2018). Cohort effects in children's delay of gratification. *Developmental Psychology, 54*(8), 1395–1407.
- Cochran, J. K., Wood, P. B., Sellers, C. S., Wilkerson, W., & Chamlin, M. B. (1998). Academic dishonesty and low self-control: An empirical test of a general theory of crime. *Deviant Behavior, 19*(3), 227–255.
- Converse, P. D., Pathak, J., DePaul-Haddock, A. M., Gotlib, T., & Merbedone, M. (2012). Controlling your environment and yourself: Implications for career success. *Journal of Vocational Behavior, 80*(1), 148–159.
- Converse, P. D., Piccone, K. A., & Tocci, M. C. (2014). Childhood self-control, adolescent behavior, and career success. *Personality and Individual Differences, 59*, 65–70.
- Costa Jr, P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences, 12*(9), 887–898.
- Daly, M., Delaney, L., Egan, M., & Baumeister, R. F. (2015). Childhood self-control and unemployment throughout the life span: Evidence from two British cohort studies. *Psychological Science, 26*(6), 709–723.
- De Boer, B. J., van Hooft, E. A., & Bakker, A. B. (2011). Stop and start control: A distinction within self-control. *European Journal of Personality, 25*(5), 349–362.

- De Boer, B. J., Van Hooft, E. A., & Bakker, A. B. (2015). Self-control at work: Its relationship with contextual performance. *Journal of Managerial Psychology*, *30*(4), 406–421.
- De Kemp, R. A., Vermulst, A. A., Finkenauer, C., Scholte, R. H., Overbeek, G., Rommes, E. W., & Engels, R. C. (2009). Self-control and early adolescent antisocial behavior: A longitudinal analysis. *The Journal of Early Adolescence*, *29*(4), 497–517.
- De Ridder, D., Adriaanse, M., & Fujita, K. (2018). Self-control in health and well-being: Concepts, theories, and central issues. In D. de Ridder, M. Adriaanse, & K. Fujita (Eds.), *The Routledge international handbook of self-control in health and well-Being* (pp. 1–7). New York: Routledge.
- De Ridder, D. T., de Boer, B. J., Lugtig, P., Bakker, A. B., & van Hooft, E. A. (2011). Not doing bad things is not equivalent to doing the right thing: Distinguishing between inhibitory and initiatory self-control. *Personality and Individual Differences*, *50*(7), 1006–1011.
- De Ridder, D., & Gillebaart, M. (2017). Lessons learned from trait self-control in well-being: Making the case for routines and initiation as important components of trait self-control. *Health Psychology Review*, *11*(1), 89–99.
- De Ridder, D. T. D., Kroese, F. M., & Gillebaart, M. (2018). Whatever happened to self-control?: A proposal for integrating notions from trait self-control studies into state self-control research. *Motivation Science*, *4*(1), 39–49.
- De Ridder, D., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., Stok, M., & Baumeister, R. F. (2012). Taking stock of self-control: A meta-analysis of how self-control affects a wide range of behaviors. *Personality and Social Psychology Review*, *16*(1), 76–99.
- Desmond, S. A., Ulmer, J. T., & Bader, C. D. (2013). Religion, self control, and substance use. *Deviant Behavior*, *34*(5), 384–406.
- Dougherty, D. M., Mathias, C. W., Marsh, D. M., & Jagar, A. A. (2005). Laboratory behavioral measures of impulsivity. *Behavior Research Methods*, *37*(1), 82–90.
- Duckworth, A. L. (2009). Self-Discipline is empowering. *Phi Delta Kappan*, *90*(7), 536–536.

- Duckworth, A. L. (2011). The significance of self-control. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *108*(7), 2639–2640.
- Duckworth, A. L., & Carlson, S. M. (2013). Self-regulation and school success. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, & U. Müller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (s. 208–230). NY: Cambridge University Press.
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-control in school-age children. *Educational Psychologist*, *49*(3), 199–217.
- Duckworth, A. L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educational Psychology*, *31*(1), 17–26.
- Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, *23*(5), 319–325.
- Duckworth, A. L., & Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of Research in Personality*, *45*(3), 259–268.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, *16*(12), 939–944.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 198–208.
- Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & Kirby, T. A. (2013). Is it really self-control? Examining the predictive power of the delay of gratification task. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *39*(7), 843–855.
- Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & May, H. (2010). Establishing causality using longitudinal hierarchical linear modeling: An illustration predicting achievement from self-control. *Social Psychological and Personality Science*, *1*(4), 311–317.

- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251.
- Eigsti, I. M., Zayas, V., Mischel, W., Shoda, Y., Ayduk, O., Dadlani, M. B., ... & Casey, B. J. (2006). Predicting cognitive control from preschool to late adolescence and young adulthood. *Psychological Science*, 17(6), 478–484.
- Eysenck, S. B., Easting, G., & Pearson, P. R. (1984). Age norms for impulsiveness, venturesomeness and empathy in children. *Personality and Individual Differences*, 5(3), 315–321.
- Eysenck, S. B., Pearson, P. R., Easting, G., & Allsopp, J. F. (1985). Age norms for impulsiveness, venturesomeness and empathy in adults. *Personality and Individual Differences*, 6(5), 613–619.
- Findley, M., & Brown, R. (2018). Fifty states of self-control: A US statewide examination of the initiation and inhibition dimensions of self-regulation. *The Journal of Social Psychology*, 158(1), 23–36.
- Finkel, E. J., & Campbell, W. K. (2001). Self-control and accommodation in close relationships: An interdependence analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 263–277.
- Freeman, N., & Muraven, M. (2010). Self-control depletion leads to increased risk taking. *Social Psychological and Personality Science*, 1(2), 175–181.
- Gailliot, M. T., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Maner, J. K., Plant, E. A., Tice, D. M., ... & Schmeichel, B. J. (2007). Self-control relies on glucose as a limited energy source: Willpower is more than a metaphor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(2), 325–336.
- Gailliot, M. T., Gitter, S. A., Baker, M. D., & Baumeister, R. F. (2012). Breaking the rules: Low trait or state self-control increases social norm violations. *Psychology*, 3(12), 1074–1083.

- Garcia, E. (2014). *The need to address non-cognitive skills in the education policy agenda*. Economic Policy Institute: Briefing Paper #386. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558126.pdf>
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (9th ed). New Jersey: Pearson Education.
- Gibson, C. L., Sullivan, C. J., Jones, S., & Piquero, A. R. (2010). “Does it take a village?” Assessing neighborhood influences on children’s self-control. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 47(1), 31–62.
- Gillebaart, M., & de Ridder, D. (2018). Positioning self-control in a dual-systems framework. In D. de Ridder, M. Adriaanse, & K. Fujita (Eds.), *The Routledge international handbook of self-control in health and well-being* (pp. 35–46). New York: Routledge.
- Golann, J. W. (2015). The paradox of success at a no-excuses school. *Sociology of Education*, 88(2), 103–119.
- Grasmick, H. G., Tittle, C. R., Bursik Jr, R. J., & Arneklev, B. J. (1993). Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi’s general theory of crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 30(1), 5–29.
- Grol-Prokopczyk, H. (2014). Age and sex effects in anchoring vignette studies: Methodological and empirical contributions. *Survey Research Methods*, 8(1), 1–17.
- Grol-Prokopczyk, H. (2018). In pursuit of anchoring vignettes that work: Evaluating generality versus specificity in vignette texts. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(1), 54–63.
- Gudmundsson, E. (2009). Guidelines for translating and adapting psychological instruments. *Nordic Psychology*, 61(2), 29–45.
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. Institute of Education, University of London. Dostupné z https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_literature_review_1.pdf

- Hagger, M. S., Wood, C., Stiff, C., & Chatzisarantis, N. L. (2010). Ego depletion and the strength model of self-control: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *136*(4), 495–525.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- He, J., Buchholz, J., & Klieme, E. (2017). Effects of anchoring vignettes on comparability and predictive validity of student self-reports in 64 cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *48*(3), 319–334.
- He, J., & van de Vijver, F. J. R. (2016). The motivation-achievement paradox in international educational achievement tests: Toward a better understanding. In R. B. King & A. B. I. Bernardo (Eds.), *The psychology of Asian learners: A festschrift in honor of David Watkins* (pp. 253–268). Singapore: Springer Science.
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, *91*(2), 145–149.
- Heller, S., Borsay, F., & Ullrich, J. (2017). Social power and dimensions of self-control: Does power benefit initiatory self-control but impair inhibitory self-control? *Cogent Psychology*, *4*(1), 1–16.
- Hofmann, W., Friese, M., & Strack, F. (2009). Impulse and self-control from a dual-systems perspective. *Perspectives on Psychological Science*, *4*(2), 162–176.
- Hofmann, W., Luhmann, M., Fisher, R. R., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2014). Yes, but are they happy? Effects of trait self-control on affective well-being and life satisfaction. *Journal of Personality*, *82*(4), 265–277.
- Hoyle, R. H., & Davisson, E. K. (2018). Measurement of self-control by self-report: Considerations and recommendations. In D. de Ridder, M. Adriaanse, & K. Fujita (Eds.), *The Routledge international handbook of self-control in health and well-being* (pp. 74–87). New York: Routledge.
- Chapple, C. L., Hope, T. L., & Whiteford, S. W. (2005). The direct and indirect effects of parental bonds, parental drug use, and self-control on adolescent substance use. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, *14*(3), 17–38.

- Cheung, T. T., Gillebaart, M., Kroese, F., & De Ridder, D. (2014). Why are people with high self-control happier? The effect of trait self-control on happiness as mediated by regulatory focus. *Frontiers in Psychology, 5*, 1–6.
- Cheung, K. C., Mak, S. K., & Sit, P. S. (2018). Resolving the attitude-achievement paradox based on anchoring vignettes: Evidences from the PISA 2012 mathematics study. *Asia Pacific Education Review, 19*(3), 389–399.
- Chui, W. H., & Chan, H. C. O. (2013). Association between self-control and school bullying behaviors among Macanese adolescents. *Child Abuse & Neglect, 37*(4), 237–242.
- Imhoff, R., Schmidt, A. F., & Gerstenberg, F. (2014). Exploring the interplay of trait self-control and ego depletion: Empirical evidence for ironic effects. *European Journal of Personality, 28*(5), 413–424.
- Junger, M., & van Kampen, M. (2010). Cognitive ability and self-control in relation to dietary habits, physical activity and bodyweight in adolescents. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 7*(1), 22–34.
- Kapteyn, A., Smith, J. P., van Soest, A., & Vonkova, H. (2011). *Anchoring vignettes and response consistency* (RAND working paper WR-840). Santa Monica, CA: RAND Corporation. Retrieved from http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/working_papers/2011/RAND_WR840.pdf
- Kendall, P. C., & Wilcox, L. E. (1979). Self-control in children: Development of a rating scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47*(6), 1020–1029.
- Khan, Z. H., Watson, P. J., & Cothran, D. L. (2008). Self-control in Pakistani Muslims: Relationships with religious orientation, depression and anxiety. *Journal of Beliefs & Values, 29*(2), 213–216.
- Kidd, C., Palmeri, H., & Aslin, R. N. (2013). Rational snacking: Young children's decision-making on the marshmallow task is moderated by beliefs about environmental reliability. *Cognition, 126*(1), 109–114.

- Kim, E. J., Namkoong, K., Ku, T., & Kim, S. J. (2008). The relationship between online game addiction and aggression, self-control and narcissistic personality traits. *European Psychiatry, 23*(3), 212–218.
- King, G., Murray, C. J., Salomon, J. A., & Tandon, A. (2004). Enhancing the validity and cross-cultural comparability of measurement in survey research. *American Political Science Review, 98*(1), 191–207.
- Kirby, K. N., & Finch, J. C. (2010). The hierarchical structure of self-reported impulsivity. *Personality and Individual Differences, 48*(6), 704–713.
- Kirby, K. N., Petry, N. M., & Bickel, W. K. (1999). Heroin addicts have higher discount rates for delayed rewards than non-drug-using controls. *Journal of Experimental Psychology: General, 128*(1), 78–87.
- Kirby, K. N., Winston, G. C., & Santiesteban, M. (2005). Impatience and grades: Delay-discount rates correlate negatively with college GPA. *Learning and Individual Differences, 15*(3), 213–222.
- Kivetz, R., & Keinan, A. (2006). Repenting hyperopia: An analysis of self-control regrets. *Journal of Consumer Research, 33*(2), 273–282.
- Kohn, A. (2008). Why self-discipline is overrated: The (troubling) theory and practice of control from within. *Phi Delta Kappan, 90*(3), 168–176.
- Kristjansson, E. A., Desrochers, A., & Zumbo, B. (2003). Translating and adapting measurement instruments for cross-linguistic and cross-cultural research: A guide for practitioners. *Canadian Journal of Nursing Research, 35*(2), 127–142.
- Kyllonen, P. C., & Bertling, J. (2013). Innovative questionnaire assessment methods to increase crosscountry comparability. In L. Rutkowski, M. von Davier, & D. Rutkowski (Eds.), *A handbook of international large-scale assessment data analysis: Background, technical issues, and methods of data analysis* (pp. 277–286). London, England: Chapman Hall/CRC Press.
- Lee, J., & Stankov, L. (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences, 65*, 50–64.

- Lindner, C., Nagy, G., & Retelsdorf, J. (2015). The dimensionality of the Brief Self-Control Scale – An evaluation of unidimensional and multidimensional applications. *Personality and Individual Differences, 86*, 465–473.
- Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 173–177.
- Lovaš, L. (2011a). Agresia a sebakontrola. In L. Lovaš et al., *Osobné a situačné kontexty sebakontroly*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Lovaš, L. (2011b). Aktuálne otázky výskumu sebakontroly. In Lovaš, L. & Mesárošová, M. (Eds.), *Psychologické aspekty a kontexty sebaregulácie* (s. 7–13). Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košicach. Dostupné z <https://www.upjs.sk/public/media/5596/Psychologicke-aspekty-a-kontexty-sebaregulacie.pdf>
- Lovaš, L. (2011c). Teoretické otázky sebakontroly. In L. Lovaš et al., *Osobné a situačné kontexty sebakontroly*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- MacLeod, C. M. (1991a). Half a century of research on the Stroop effect: An integrative review. *Psychological Bulletin, 109*(2), 163–203.
- MacLeod, C. M. (1991b). John Ridley Stroop: Creator of a landmark cognitive task. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 32*(3), 521–524.
- MacLeod, C. M. (1992). The Stroop task: The “gold standard” of attentional measures. *Journal of Experimental Psychology: General, 121*(1), 12–14.
- Mahrer, A. R. (1956). The role of expectancy in delayed reinforcement. *Journal of Experimental Psychology, 52*(2), 101–106.
- McCrae, R. R., & Löckenhoff, C. E. (2010). Self-regulation and the Five-Factor Model of personality traits. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (s. 145–168). Wiley-Blackwell.

- McGloin, J. M., Pratt, T. C., & Maahs, J. (2004). Rethinking the IQ-delinquency relationship: A longitudinal analysis of multiple theoretical models. *Justice Quarterly*, *21*(3), 603–635.
- Meldrum, R. C., Trucco, E. M., Cope, L. M., Zucker, R. A., & Heitzeg, M. M. (2018). Brain activity, low self-control, and delinquency: An fMRI study of at-risk adolescents. *Journal of Criminal Justice*, *56*, 107–117.
- Melikian, L. (1959). Preference for delayed reinforcement: An experimental study among Palestinian Arab refugee children. *The Journal of Social Psychology*, *50*(1), 81–86.
- Mills, J. N. (2013). Behaviors, noncognitive skills, and school choice. *Journal of School Choice*, *7*(3), 372–388.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2009). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Dostupné z http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2010). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78-42-M/03 Pedagogické lyceum*. Dostupné z http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_7842M03_Pedagogicke_lyceum.pdf
- Mischel, W. (1958). Preference for delayed reinforcement: An experimental study of a cultural observation. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *56*(1), 57–61.
- Mischel, W. (1961a). Father-absence and delay of gratification. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *63*(1), 116–124.
- Mischel, W. (1961b). Preference for delayed reinforcement and social responsibility. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *62*(1), 1–7.
- Mischel, W., Ayduk, O., Berman, M. G., Casey, B. J., Gotlib, I. H., Jonides, J., ... & Shoda, Y. (2011). ‘Willpower’ over the life span: Decomposing self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *6*(2), 252–256.
- Mischel, W., & Baker, N. (1975). Cognitive appraisals and transformations in delay behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*(2), 254–261.

- Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, *16*(2), 329–337.
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Zeiss, A. R. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, *21*(2), 204–218.
- Mischel, W., & Gilligan, C. (1964). Delay of gratification, motivation for the prohibited gratification, and responses to temptation. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *69*(4), 411–417.
- Mischel, W., & Grusec, J. (1967). Waiting for rewards and punishments: Effects of time and probability on choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, *5*(1), 24–31.
- Mischel, W., & Metzner, R. (1962). Preference for delayed reward as a function of age, intelligence, and length of delay interval. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *64*(6), 425–431.
- Mischel, H. N., & Mischel, W. (1983). The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development*, *54*, 603–619.
- Mischel, W., & Moore, B. (1973). Effects of attention to symbolically presented rewards on self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, *28*(2), 172–179.
- Mischel, W., & Moore, B. (1980). The role of ideation in voluntary delay for symbolically presented rewards. *Cognitive Therapy and Research*, *4*(2), 211–221.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(4), 687–696.
- Mischel, W., & Staub, E. (1965). Effects of expectancy on working and waiting for larger reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, *2*(5), 625–633.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *108*(7), 2693–2698.

- Moore, B., Mischel, W., & Zeiss, A. (1976). Comparative effects of the reward stimulus and its cognitive representation in voluntary delay. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(3), 419–424.
- Mõttus, R., Allik, J., Realo, A., Pullmann, H., Rossier, J., Zecca, G., ... & Barry, O. (2012). Comparability of self-reported conscientiousness across 21 countries. *European Journal of Personality*, 26(3), 303–317.
- Mõttus, R., Allik, J., Realo, A., Rossier, J., Zecca, G., Ah-Kion, J., ... & Bhowon, U. (2012). The effect of response style on self-reported conscientiousness across 20 countries. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(11), 1423–1436.
- Muraven, M., Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1999). Longitudinal improvement of self-regulation through practice: Building self-control strength through repeated exercise. *The Journal of Social Psychology*, 139(4), 446–457.
- Muraven, M., Shmueli, D., & Burkley, E. (2006). Conserving self-control strength. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(3), 524–537.
- Muraven, M., Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 774–789.
- Murray, J., Theakston, A., & Wells, A. (2016). Can the attention training technique turn one marshmallow into two? Improving children's ability to delay gratification. *Behaviour Research and Therapy*, 77, 34–39.
- Mýlek, V. (2016). *Role motivace v silovém a procesním modelu sebekontroly* (Bakalářská práce). Masarykova univerzita, Brno.
- Newman, J. P., Kosson, D. S., & Patterson, C. M. (1992). Delay of gratification in psychopathic and nonpsychopathic offenders. *Journal of Abnormal Psychology*, 101(4), 630–636.
- Nichols, M. (2017). Can I choose to have grit? Non-cognitive skills, behavior, and school choice. *Journal of School Choice*, 11(4), 622–641.

- Obereignerů, R. (2017). Exekutivní funkce. In Kulišťák P. (Ed.), *Klinická neuropsychologie v praxi* (s. 174–204). Praha: Karolinum.
- O’Gorman, J. G., & Baxter, E. (2002). Self-control as a personality measure. *Personality and Individual Differences*, 32(3), 533–539.
- Ogundele, M. O., Ayyash, H. F., & Banerjee, S. (2011). Role of computerised continuous performance task tests in ADHD. *Progress in Neurology and Psychiatry*, 15(3), 8–13.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2013). *PISA 2012 results: What makes a school successful? Resources, policies and practices (Volume IV). Annex A6: Anchoring vignettes in PISA 2012 student questionnaire*. Dostupné z <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-Annex%20A6-VolIII-VolIV.pdf>
- Patton, J. H., Stanford, M. S., & Barratt, E. S. (1995). Factor structure of the Barratt impulsiveness scale. *Journal of Clinical Psychology*, 51(6), 768–774.
- Peracchi, F., & Rossetti, C. (2013). The heterogeneous thresholds ordered response model: Identification and inference. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 176(3), 703–722.
- Perrone, D., Sullivan, C. J., Pratt, T. C., & Margaryan, S. (2004). Parental efficacy, self-control, and delinquency: A test of a general theory of crime on a nationally representative sample of youth. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 48(3), 298–312.
- Piquero, A. R., Jennings, W. G., & Farrington, D. P. (2010). On the malleability of self-control: Theoretical and policy implications regarding a general theory of crime. *Justice Quarterly*, 27(6), 803–834.
- Pratt, T. C., & Cullen, F. T. (2000). The empirical status of Gottfredson and Hirschi’s general theory of crime: A meta-analysis. *Criminology*, 38(3), 931–964.
- Pratt, T. C., Turanovic, J. J., Fox, K. A., & Wright, K. A. (2014). Self-control and victimization: A meta-analysis. *Criminology*, 52(1), 87–116.

- Pratt, T. C., Turner, M. G., & Piquero, A. R. (2004). Parental socialization and community context: A longitudinal analysis of the structural sources of low self-control. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41(3), 219–243.
- Primi, R., Zanon, C., Santos, D., De Fruyt, F., & John, O. P. (2016). Anchoring vignettes: Can they make adolescent self-reports of social-emotional skills more reliable, discriminant, and criterion-valid? *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 39–51.
- Ratchford, M., & Beaver, K. M. (2009). Neuropsychological deficits, low self-control, and delinquent involvement: Toward a biosocial explanation of delinquency. *Criminal Justice and Behavior*, 36(2), 147–162.
- Reyns, B. W., Henson, B., & Fisher, B. S. (2014). Digital deviance: Low self-control and opportunity as explanations of sexting among college students. *Sociological Spectrum*, 34(3), 273–292.
- Sartori, M. A., Bauske, T., & Lunenburg, F. C. (2000). Pupil control behavior, classroom robustness, and self-control: Public and military secondary schools. *American Secondary Education*, 29(1), 10–18.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26(6), 978–986.
- Schlam, T. R., Wilson, N. L., Shoda, Y., Mischel, W., & Ayduk, O. (2013). Preschoolers' delay of gratification predicts their body mass 30 years later. *The Journal of Pediatrics*, 162(1), 90–93.
- Sirven, N., Santos-Eggimann, B., & Spagnoli, J. (2012). Comparability of health care responsiveness in Europe. *Social Indicators Research*, 105(2), 255–271.
- Stanford, M. S., Mathias, C. W., Dougherty, D. M., Lake, S. L., Anderson, N. E., & Patton, J. H. (2009). Fifty years of the Barratt Impulsiveness Scale: An update and review. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 385–395.

- Steinberg, L., Sharp, C., Stanford, M. S., & Tharp, A. T. (2013). New tricks for an old measure: The development of the Barratt Impulsiveness Scale–Brief (BIS-Brief). *Psychological Assessment, 25*(1), 216–226.
- Strayhorn Jr, J. M. (2002a). Self-control: Theory and research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41*(1), 7–16.
- Strayhorn Jr, J. M. (2002b). Self-control: Toward systematic training programs. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41*(1), 17–27.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology, 18*(6), 643–662.
- Suchy, Y. (2009). Executive functioning: Overview, assessment, and research issues for non-neuropsychologists. *Annals of Behavioral Medicine, 37*(2), 106–116.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*(2), 271–322.
- Tice, D. M., Baumeister, R. F., Shmueli, D., & Muraven, M. (2007). Restoring the self: Positive affect helps improve self-regulation following ego depletion. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*(3), 379–384.
- Tsukayama, E., Duckworth, A. L., & Kim, B. (2012). Resisting everything except temptation: Evidence and an explanation for domain-specific impulsivity. *European Journal of Personality, 26*(3), 318–334.
- Tsukayama, E., Duckworth, A. L., & Kim, B. (2013). Domain-specific impulsivity in school-age children. *Developmental Science, 16*(6), 879–893.
- Tsukayama, E., Toomey, S. L., Faith, M. S., & Duckworth, A. L. (2010). Self-control as a protective factor against overweight status in the transition from childhood to adolescence. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 164*(7), 631–635.
- Turanovic, J. J., Reisig, M. D., & Pratt, T. C. (2015). Risky lifestyles, low self-control, and violent victimization across gendered pathways to crime. *Journal of Quantitative Criminology, 31*(2), 183–206.

- Turner, M. G., Piquero, A. R., & Pratt, T. C. (2005). The school context as a source of self-control. *Journal of Criminal Justice*, 33(4), 327–339.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129–147.
- Vavricová, M. (2011). Sebakontrola a zvládanie stresových situácií. In L. Lovaš et al., *Osobné a situačné faktory sebakontroly*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Vazsonyi, A. T., & Belliston, L. M. (2007). The family→ low self-control→ deviance: A cross-cultural and cross-national test of self-control theory. *Criminal Justice and Behavior*, 34(4), 505–530.
- Vazsonyi, A. T., Machackova, H., Sevcikova, A., Smahel, D., & Cerna, A. (2012). Cyberbullying in context: Direct and indirect effects by low self-control across 25 European countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 210–227.
- Vazsonyi, A. T., Mikuška, J., & Kelley, E. L. (2017). It's time: A meta-analysis on the self-control-deviance link. *Journal of Criminal Justice*, 48, 48–63.
- Vohs, K. D., Finkenauer, C., & Baumeister, R. F. (2011). The sum of friends' and lovers' self-control scores predicts relationship quality. *Social Psychological and Personality Science*, 2(2), 138–145.
- Voňková, H. (2012). Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice. *Orbis scholae*, 6(1), 27–40.
- Voňková, H. (2017). *Metoda ukotvujících vinět a její využití v pedagogickém výzkumu*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Vonkova, H., Bendl, S., & Papajoanu, O. (2017). How students report dishonest behavior in school: Self-assessment and anchoring vignettes. *The Journal of Experimental Education*, 85(1), 36–53.
- Voňková, H., & Hrabák, J. (2015a). Řešení nesrovnatelnosti hodnocení ICT znalostí a dovedností žáků skrze ukotvující viněty. *Pedagogika*, 65(3), 274–291.

Vonkova, H., & Hrabak, J. (2015b). The (in) comparability of ICT knowledge and skill self-assessments among upper secondary school students: The use of the anchoring vignette method. *Computers & Education*, *85*, 191–202.

Vonkova, H., Hrabak, J., Kralova, K. & Papajoanu, O. (2019). *Developing a framework for the examination of anchoring vignette assumptions using cognitive interviews for (not only) the domain of ICT knowledge and skills*. Manuscript submitted for publication.

Voňková, H., Papajoanu, O., & Bendl, S. (2016). Aplikace metody ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu: Přehled literatury a metodologická doporučení. *Pedagogická orientace*, *26*(3), 537–559.

Vonkova, H., Papajoanu, O., & Stipek, J. (2018). Enhancing the cross-cultural comparability of self-reports using the overclaiming technique: An analysis of accuracy and exaggeration in 64 cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *49*(8), 1247–1268.

Vonkova, H., Zamorro, G., & Hitt, C. (2018). Cross-country heterogeneity in students' reporting behavior: The use of the anchoring vignette method. *Journal of Educational Measurement*, *55*(1), 3–31.

Wand, J., King, G., & Lau, O. (2011). Anchors: Software for anchoring vignette data. *Journal of Statistical Software*, *42*(3), 1–25.

Watts, T. W., Duncan, G. J., & Quan, H. (2018). Revisiting the marshmallow test: A conceptual replication investigating links between early delay of gratification and later outcomes. *Psychological science*, *29*(7), 1159–1177.

Weiss, S., & Roberts, R. D. (2018). Using anchoring vignettes to adjust self-reported personality: A comparison between countries. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1–17.

West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F., & Gabrieli, J. D. (2016). Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *38*(1), 148–170.

White, J. L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Bartusch, D. J., Needles, D. J., & Stouthamer-Loeber, M. (1994). Measuring impulsivity and examining its relationship to delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, *103*(2), 192–205.

Will Crescioni, A., Ehrlinger, J., Alquist, J. L., Conlon, K. E., Baumeister, R. F., Schatschneider, C., & Dutton, G. R. (2011). High trait self-control predicts positive health behaviors and success in weight loss. *Journal of Health Psychology, 16*(5), 750–759.

Willems, Y. E., Dolan, C. V., van Beijsterveldt, C. E., de Zeeuw, E. L., Boomsma, D. I., Bartels, M., & Finkenauer, C. (2018). Genetic and environmental influences on self-control: Assessing self-control with the ASEBA self-control scale. *Behavior Genetics, 48*(2), 135–146.

Wright, J. P., & Beaver, K. M. (2005). Do parents matter in creating self-control in their children? A genetically informed test of Gottfredson and Hirschi's theory of low self-control. *Criminology, 43*(4), 1169–1202.

Zhou, K. (2016). *Non-cognitive skills: Definitions, measurement and malleability*. UNESCO: Global Education Monitoring Report. Dostupné z <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002455/245576E.pdf>

Zill, N. (1990). *Behavior problems index based on parent report*. Washington, DC: Child Trends. Dostupné z <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/01/Behavior-Problems-Index.pdf>

Seznam příloh

Příloha 1 – Popis experimentální procedury (marshmallow test) užití v Mischel a Ebbesen (1970)

V týdnu před začátkem experimentu strávili dva experimentátoři (muži) několik dní tím, že si hráli s tolika dětmi ve škole, s kolika to jen bylo možné. Cílem bylo, aby děti ochotněji souhlasily s tím, že s experimentátory půjdou do tzv. *surprise room* (tedy místnosti, ve které čeká nějaké překvapení), a aby byly v klidu, až do ní dorazí. Poté, co dítě souhlasilo, že půjde do této místnosti, tam bylo experimentátorem odvedeno.

V malé experimentální místnosti byl umístěn stůl, na kterém leželo pět preclíků (velkých 1/3 palce tedy necelý centimetr) a neprůhledná nádoba⁶³. Pod ní bylo pět preclíků (každý velký asi 2 palce, tedy přibližně 5 cm) a dvě sušenky ve tvaru zvířátek. Před stolem byla umístěna židle a na druhé židli byla prázdná kartonová krabice. Na zemi poblíž židle s kartonovou krabicí byly umístěny čtyři hračky poháněné bateriemi. Na jedné zdi (v pravém úhlu ke stolu) bylo jednosměrně neprůhledné zrcadlo. Jinak byla místnost zcela prázdná.

Experimentátor poukázal na čtyři hračky, avšak než si dítě mělo možnost začít hrát, experimentátor jej požádal, aby se posadilo na židli umístěnou před stolem. Přátelským způsobem dítěti každou hračku krátce představil a entusiasticky dítěti u každé z nich sdělil, že si s ní budou později hrát. Každou hračku pak umístil do připravené kartonové krabice, kde je dítě nemohlo vidět. Tato aktivita s hračkami byla vyvinuta k tomu, aby pomohla dětem uvolnit se a aby v nich vzbudila očekávání, že si společně s experimentátorem budou s těmito hračkami později hrát (přerušení čekání na odměnu tak neznamená konec hraní s hračkami).

Další fáze vyžadovala naučit dítě postup, jak ukončit čekání a přivolat experimentátora. Experimentátor dítěti sdělil následující:

Čas od času musím odejít z místnosti. Když se to stane, můžeš mě zavolat zpátky. Vidíš tyhle malé preclíky? [Experimentátor ukazuje na pět malých preclíků, které budou sloužit jako

⁶³ Autoři hovoří o „opaque cake tin“. Není tak bohužel zcela jasné, zdali se jednalo o pečící formu na dort, nebo o nádobu, ve které se dort či koláč skladuje. Dle Oxfordského online slovníku může „cake tin“ znamenat obojí https://en.oxforddictionaries.com/definition/cake_tin.

signál.] Když odejdu z místnosti a ty sníš jeden z těchto preclíků, můžeš mě tím zavolat zpátky. Můžeš mě tím zavolat zpátky! Pojďme si to vyzkoušet. Ted' vyjdu z místnosti a zavřu dveře. Jakmile to udělám, ty sníš jeden preclík a tím mě přivoláš.

Pokud bylo třeba, tyto instrukce byly opakovány do té doby, dokud je dítě zcela nepochopilo. Experimentátor poté opustil místnost, zavřel za sebou dveře a malým průzorem ve dveřích sledoval, kdy dítě sní preclík. Jakmile dítě vložilo preclík do úst, experimentátor se vrátil, hravě se smál a vykřikoval, jak hezky ho dítě zvládlo přivolat zpět do místnosti. Tato procedura byla zopakována celkem čtyřikrát, aby bylo zaručeno, že se dítě skutečně naučilo, jak přivést experimentátora zpět do místnosti. Čtyři z pěti malých preclíků tak byly snědeny, avšak poslední preclík stále ležel vedle zatím neotevřené nádoby.

Nyní experimentátor nadzvednul nádobu a odhalil dva různé druhy odměn (dvě sušenky a pět preclíků). Experimentátor se dítěte zeptal, kterou ze dvou odměn preferuje, a poté, co si dítě vybralo, řekl:

Viš co? Abys mohl sníst tyhle _____ [jmenuje preferovanou odměnu], budeš muset počkat tady v té židli a klidně sedět. Musím na chvíli odejít z místnosti a až se vrátím, můžeš tyto _____ [preferovaná odměna] sníst. Můžeš si je vzít ze stolu a sníst je na posezení. Občas ale bývám pryč dlouho, takže když mě budeš chtít přivolat zpátky, můžeš. Viš, jak mě přivolat zpátky? [Všechny děti věděly jak.] Tak je to správně. Sníš tento malý preclík [ukazuje na signál] a já se musím vrátit. Musím ti ale něco říct. Když ho sníš a přivoláš mě zpátky, nemůžeš dostat _____ [preferovaná odměna]. Nemůžeš je dostat. Ale můžeš mít všechny tyhle _____ [jmenuje méně preferovanou odměnu]. Když vydržíš klidně sedět na židli, dokud se nevrátím sám od sebe, pak můžeš sníst _____ [preferovaná odměna]! Pokud mě ale budeš chtít přivolat zpátky, vše, co musíš udělat, je sníst tohle [ukazuje na signál] a já přijdu. Pak ale nemůžeš mít _____ [preferovaná odměna]. Ale můžeš mít všechny _____ [méně preferovaná odměna].

Instrukce tedy postavily dítě před volbu: buďto mohlo pokračovat v čekání na preferovanou odměnu, dokud se experimentátor nevrátí, nebo mohlo čekání přerušit tím, že experimentátora přivolá. Pokud čekání přeruší, musí se vzdát preferované odměny a dostane méně preferovanou odměnu. Podmínky týkající se čekání byly ještě jednou zopakovány a

následně byly dítěti položeny tři otázky⁶⁴, aby bylo možné zhodnotit, zdali jim subjekt rozumí: (a) Můžeš mi říct, jak mě můžeš přivést zpátky? (b) Co se stane, když sníš preclík? (c) Co se stane, když budeš klidně sedět na židli a počkáš, než se vrátím zpět sám od sebe?

Nyní byl experimentátor informován o tom, do které experimentální skupiny dané dítě patří, což našel napsané na kousku papíru schovaném v místnosti. Tento postup zaručoval, že experimentátor nebude vědět o zařazení dítěte až do poslední možné chvíle. V závislosti na tom, do které skupiny bylo dítě zařazeno a jakou si zvolilo preferovanou odměnu, pak experimentátor odnesl nádobu a společně s ní buďto obě odměny, jednu z odměn (preferovanou či méně preferovanou), popřípadě žádnou z odměn. Pokud byly odměny ponechány v místnosti, byly umístěny přímo před dítětem přibližně ve výšce ramen. Nezávisle na skupině, do které bylo dítě zařazeno, signál pro přivolání experimentátora byl ponechán před dítětem na stole. Dítě tedy bylo v závislosti na experimentálních podmínkách ponecháno v místnosti buďto s oběma odměnami, preferovanou odměnou, méně preferovanou odměnou, nebo s žádnou z odměn.

Nakonec (nezávisle na experimentální skupině, ke které dítě patřilo) se experimentátor nachystal k odchodu, zopakoval dítěti instrukce a sdělil dítěti, že nezávisle na tom, zdali dítě bude sedět na židli a čekat, až se vrátí sám od sebe, nebo zdali ho přivolá zpátky, tak si po jeho návratu budou společně hrát s hračkami. Tato instrukce byla zařazena z toho důvodu, aby bylo dítěti zdůrazněno, že jeho chování nebude mít vliv na jeho možnost hrát si později v místnosti s hračkami.

Délka čekání byla zaznamenávána od okamžiku, když experimentátor zavřel dveře. Do místnosti se vrátil buďto ve chvíli, kdy dítě dalo signál, nebo po 15 minutách, pokud dítě signál nedalo. Aby bylo možné určit, zdali si dítě pamatuje podmínky experimentu, zeptal se experimentátor po svém návratu dítěte⁶⁵ „Co se stane teď?“. Experimentátor se děti též ptal, proč čekaly či naopak nečekaly. Děti, které vydržely čekat po celou dobu, nyní mohly sníst preferovanou odměnu. Ty, které nevydržely čekat, mohly sníst méně preferovanou

⁶⁴ Tři děti (z celkem 32) nebyly schopny na tyto otázky odpovědět a byly vyloučeny z analýzy.

⁶⁵ Všechny děti na tuto otázku odpověděly správně.

odměnu. Následně si každé dítě chvíli hrálo s hračkami a následně bylo odvedeno zpět do své třídy.

Je důležité podotknout, že autoři ve své studii též prezentovali výsledky částečné replikace, kde však změnili signál, kterým mohlo dítě přivolat experimentátora, zpět z preclíku na zvonek. Zvonek byl dále standardně užíván v dalších studiích (např. Mischel et al., 1972, Mischel & Moore, 1973).

Příloha 2 – Položky a instrukce dotazníku Eysenck Junior I₆ měřící impulzivitu (Eysenck et al., 1984)

Instructions: Please answer each question by putting a circle around the “YES” or the “NO” following the question. There are no right or wrong answers, and no trick questions. Work quickly and do not think too long about the exact meaning of the question.

PLEASE REMEMBER TO ANSWER EACH QUESTION

2. Do you sometimes get so restless that you cannot sit in a chair long?
3. Do you often long for excitement?
9. Do you save regularly?
12. Do you often buy things on impulse?
15. Do you generally do and say things without stopping to think?
18. Do you often get into a jam because you do things without thinking?
19. Would you enjoy gambling?
21. Do you usually work quickly without bothering to check your answers?
23. Do people you are with have a strong influence on your moods?
24. Are you an impulsive person?
27. Do you usually think carefully before doing anything?
30. Do you often do things on the spur of the moment?
33. Do you sometimes break rules on the spur of the moment?
36. Do you mostly speak before thinking things out?
39. Do you often get involved in things you later wish you could get out of?
42. Do you get so “carried away” by new and exciting ideas, that you never think of possible snags?
45. Do you get bored more easily than most people, doing the same old things?

48. Do you think that planning takes the fun out of things?
51. Do you need to use a lot of self control to keep out of trouble?
56. Are you often surprised at people's reactions to what you do or say?
57. Do you get very annoyed if someone keeps you waiting?
63. Do you get very restless if you have to stay around home for any length of time?
72. Do you sometimes put down the first answer that comes into your head, during a test and forget to check it later?

Příloha 3 – Položky a instrukce dotazníku The Self-Control Scale (Tangney et al., 2004)

Using the scale provided, please indicate how much each of the following statements reflects how you typically are.

1. I am good at resisting temptation.
2. I have a hard time breaking bad habits.
3. I am lazy.
4. I say inappropriate things.
- 5 I never allow myself to lose control.
6. I do certain things that are bad for me, if they are fun.
7. People can count on me to keep on schedule.
8. Getting up in the morning is hard for me.
9. I have trouble saying no.
10. I change my mind fairly often.
11. I blurt out whatever is on my mind.
12. People would describe me as impulsive.
13. I refuse things that are bad for me.
14. I spend too much money.
15. I keep everything neat.
16. I am self-indulgent at times.
17. I wish I had more self-discipline.
- 18 I am reliable.
19. I get carried away by my feelings.
20. I do many things on the spur of the moment.
21. I don't keep secrets very well.

22. People would say that I have iron self- discipline.
23. I have worked or studied all night at the last minute.
24. I'm not easily discouraged.
25. I'd be better off if I stopped to think before acting.
26. I engage in healthy practices.
27. I eat healthy foods.
28. Pleasure and fun sometimes keep me from getting work done.
29. I have trouble concentrating.
30. I am able to work effectively toward long-term goals.
31. Sometimes I can't stop myself from doing something, even if I know it is wrong.
32. I often act without thinking through all the alternatives.
33. I lose my temper too easily.
- 34 I often interrupt people.
35. I sometimes drink or use drugs to excess.
36. I am always on time.

Príloha 4 – Položky a inštrukce dotazníku Barratt Impulsiveness Scale (BIS-11; Stanford et al., 2009)

Directions: People differ in the ways they act and think in different situations. This is a test to measure some of the ways in which you act and think. Read each statement and put an X on the appropriate circle on the right side of this page. Do not spend too much time on any statement. Answer quickly and honestly.

1. I plan tasks carefully.
2. I do things without thinking.
3. I make-up my mind quickly.
4. I am happy-go-lucky.
5. I don't "pay attention."
6. I have "racing" thoughts.
7. I plan trips well ahead of time.
8. I am self controlled.
9. I concentrate easily.
10. I save regularly.
11. I "squirm" at plays or lectures.
12. I am a careful thinker.
13. I plan for job security.
14. I say things without thinking.
15. I like to think about complex problems.
16. I change jobs.
17. I act "on impulse."
18. I get easily bored when solving thought problems.

19. I act on the spur of the moment.
20. I am a steady thinker.
21. I change residences.
22. I buy things on impulse.
23. I can only think about one thing at a time.
24. I change hobbies.
25. I spend or charge more than I earn.
26. I often have extraneous thoughts when thinking.
27. I am more interested in the present than the future.
28. I am restless at the theater or lectures.
29. I like puzzles.
30. I am future oriented.

Príloha 5 – Položky dotazníku Low Self-Control Scale (Grasmick et al., 1993)

Impulsivity:

I often act on the spur of the moment without stopping to think.

I don't devote much thought and effort to preparing for the future.

I often do whatever brings me pleasure here and now, even at the cost of some distant goal.

I'm more concerned with what happens to me in the short run than in the long run.

Simple tasks:

I frequently try to avoid projects that I know will be difficult.

When things get complicated, I tend to quit or withdraw.

The things in life that are easiest to do bring me the most pleasure.

I dislike really hard tasks that stretch my abilities to the limit.

Risk seeking:

I like to test myself every now and then by doing something a little risky.

Sometimes I will take a risk just for the fun of it.

I sometimes find it exciting to do things for which I might get in trouble.

Excitement and adventure are more important to me than security.

Physical activities:

If I had a choice, I would almost always rather do something physical than something mental.

I almost always feel better when I am on the move than when I am sitting and thinking.

I like to get out and do things more than I like to read or contemplate ideas.

I seem to have more energy and a greater need for activity than most other people my age.

Self-centered:

I try to look out for myself first, even if it means making things difficult for other people.

I'm not very sympathetic to other people when they are having problems.

If things I do upset people, it's their problem not mine.

I will try to get the things I want even when I know it's causing problems for other people.

Temper:

I lose my temper pretty easily.

Often, when I'm angry at people I feel more like hurting them than talking to them about why I am angry.

When I'm really angry, other people better stay away from me.

When I have a serious disagreement with someone, it's usually hard for me to talk calmly about it without getting upset.

Příloha 6 – Příklady ukotvujících vinět na svědomitost z Mõttus, Allik, Realo, Pullmann a kol. (2012).

Kompetence

Marc se často cítí neschopný rozhodnout se a najít řešení svých problémů. Vždy se obrací na své příbuzné a známé o pomoc a ti mu někdy skutečně pomohou. Občas se však názory druhých lidí rozcházejí, což dělá pro Marka ještě složitější rozhodnout se, co by měl udělat.

Pořádek

Liz často zapomíná, co musí všechno udělat, a některé věci tak zůstávají nedokončené po dlouhou dobu. Liz často dělá věci na poslední chvíli, ale ve spěchu nedokončí věci tak, jak si naplánovala.

Oddanost

Kevin často zůstává v práci i po pracovní době, aby zkontrolovat hotové dokumenty. Během deseti let v zaměstnání nikdy nezmeškal den v práci nebo nedokončil pozdě nějaký úkol.

Usilování o úspěch

Již v dětství chtěl Bruno v životě dosáhnout mnoha věcí a hodně na nich pracoval. Navzdory extrémní chudobě Bruno zvládl získat dobré vzdělání. Průběžné sebevzdělávání a dlouhé hodiny v práci z něj udělaly velmi ceněného specialistu a dostával čím dál tím lepší pracovní nabídky.

Sebekázeň

Maria nerada tvrdě pracuje, ale v případě potřeby je schopná se sebrat a řádně věci dokončit. Někdy odkládá věci, které je nutno udělat, ale ve výsledku je vše hotovo víceméně včas.

Odhodlání

Pokud je třeba něco udělat, Carrie to začne dělat ve spěchu a nepromýšlí nejlepší způsob, jak danou věc splnit. Často se tak stává, že musí v určitou chvíli začít dělat celou věc znovu. Carrie často opouští dům ve spěchu a nechává doma věci, které potřebuje, takže se pro ně musí později vrátit.

Příloha 7 – Prepilotáž dotazníku BSCS a ukotvujících vinět na sebekontrolu

Prepilotáž české verze dotazníku BSCS a ukotvujících vinět na sebekontrolu byla provedena na vzorku dvou participantů, kteří věkově odpovídali krajním hranicím zamýšlené cílové skupiny (věk 15 a 19 let). Každý z participantů nejprve vyplnil sebehodnoticí dotazník BSCS a následně hodnotil dvě sady ukotvujících vinět (Tabulka 1A níže). Participantům bylo zdůrazněno, aby pozorně četli zadání jednotlivých úkolů. Následoval rozhovor s participantem zaměřený na porozumění dotazníku BSCS, vinětám a na základní předpoklady metody ukotvujících vinět. Cílem bylo podchytit některé případné zjevné nedostatky pramenící ze špatného odhadu cílové skupiny (např. v oblasti jazykové, ale i obsahové) a z toho plynoucí irelevance dotazníku a vinět pro tuto skupinu dříve, než dojde k pilotáži na větším vzorku respondentů. Zde prezentujeme některá základní zjištění z této prepilotáže.

Tabulka 1A

Znění obou sad ukotvujících vinět

Ukotvující viněty – sada 1

Viněta 1 (nejnižší úroveň)	<i>Petra ví, že je pro ní dobré vzdělání a pevné zdraví z dlouhodobého hlediska důležité. Říkala si, že přestane každý večer koukat na televizi a místo toho se bude učit a dělat úkoly. Na televizi však stále kouká každý večer. Když skončí, je již příliš líná začít se učit. Za poslední týden se na učení vůbec nedokázala soustředit. Ačkoliv ví, že by měla kvůli zdraví zlepšit svou stravu a omezit kouření, téměř každý den neodolá a cestou ze školy si koupí nezdravé jídlo v rychlém občerstvení. Se spolužáky si též každý den dá cestou ze školy čtyři cigarety.</i>
Viněta 2	<i>Karel ví, že je pro něj dobré vzdělání a pevné zdraví z dlouhodobého hlediska důležité. Říkal si, že přestane každý večer koukat na televizi a místo toho se bude učit a dělat úkoly. Na televizi však stále kouká asi obden. Když skončí, je již příliš líný začít se učit. Za poslední týden se na učení dokázal soustředit jen asi dva večery. Ačkoliv ví, že by měl kvůli zdraví zlepšit svou stravu a omezit kouření, zhruba třikrát do týdne neodolá a cestou ze školy si koupí nezdravé jídlo v rychlém občerstvení. Se spolužáky si též dá dvakrát do týdne cestou ze školy tři cigarety.</i>
Viněta 3	<i>Tomáš ví, že je pro něj dobré vzdělání a pevné zdraví z dlouhodobého hlediska důležité. Říkal si, že přestane každý večer koukat na televizi a místo toho se bude učit a dělat úkoly. Na televizi však stále kouká o víkend. Když skončí, překoná lenost a začne se ještě učit. Za poslední týden se až na dva dny dokázal na učení soustředit. Ačkoliv ví, že by měl kvůli zdraví zlepšit</i>

svou stravu a omezit kouření, zhruba jednou týdně neodolá a cestou ze školy si koupí nezdravé jídlo v rychlém občerstvení. Se spolužáky si též dá každý pátek cestou ze školy jednu cigaretu.

Viněta 4
(nejvyšší úroveň)

Terka ví, že je pro ní dobré vzdělání a pevné zdraví z dlouhodobého hlediska důležité. Říkala si, že přestane každý večer koukat na televizi a místo toho se bude učit a dělat úkoly. Na televizi skutečně přestala prakticky úplně koukat. Když už ji sleduje, překoná lenost a začne se pak ještě učit. Za poslední týden se na učení dokázala soustředit každý den. Ačkoliv ví, že by měla kvůli zdraví zlepšit svou stravu a omezit kouření, zhruba jednou týdně neodolá a cestou ze školy si koupí nezdravé jídlo v rychlém občerstvení. Když jde však se spolužáky ze školy, cigarety odmítá.

Ukotvující viněty – sada 2

Viněta 1
(nejnižší úroveň)

Tereza není schopna pracovat na dlouhodobých cílech. Mívá problémy se soustředit a jedná, aniž by promýšlela další možnosti. Lákavým či zábavným věcem (například sledování televize místo práce či konzumace chutných, ale nezdravých jídel) podléhá několikrát každý den, ačkoliv ví, že je to pro ní špatné nebo jí to brání v dokončení povinností.

Viněta 2

Petr není schopen pracovat na dlouhodobých cílech příliš efektivně. Mívá problémy se soustředit, ale než jedná, promýšlí i další možnosti. Prakticky každý den podlehne nějaké lákavé či zábavné věci (například sledování televize místo práce či konzumace chutných, ale nezdravých jídel), ačkoliv ví, že je to pro něj špatné nebo mu to brání v dokončení povinností.

Viněta 3

Jana je schopna efektivně pracovat na dlouhodobých cílech. Mívá problémy se soustředit, ale než jedná, promýšlí veškeré možnosti. Zhruba 2x až 3x týdně podlehne nějaké lákavé či zábavné věci (například sledování televize místo práce či konzumace chutných, ale nezdravých jídel), ačkoliv ví, že je to pro ní špatné nebo jí to brání v dokončení povinností.

Viněta 4
(nejvyšší úroveň)

Tomáš je schopen pracovat na dlouhodobých cílech velmi efektivně. Bývá soustředěný a než jedná, promýšlí veškeré možnosti. Lákavým či zábavným věcem (například sledování televize místo práce či konzumace chutných, ale nezdravých jídel) podléhá tak 1x týdně, ačkoliv ví, že je to pro něj špatné nebo mu to brání v dokončení povinností.

Pokud jde o překlad dotazníku BSCS do českého jazyka, ani jeden participant nereportoval problémy s porozuměním některým pojmům či otázce. Z jazykového hlediska se tedy dotazník jevil v pořádku. Pokud jde o schopnost sebe sama hodnotit, oba participant zmiňovali, že jim chvíli trvalo ohodnotit se v první položce: *Dobře zvládám odolávat pokušení*. Tato otázka tak může být pro participanty náročnější, avšak její náročnost nepravděpodobně pramení z překladu, nýbrž obsahu. Participant zmiňovali, že pokušení může být mnoho

různých druhů a může být též obtížné zhodnotit, jak na tom s odoláváním pokušení člověk „v globálu“ je. Starší participant též zmiňoval položky 5 (*Když mě něco baví, dělám to, i když je to pro mě špatné.*) a 6 (*Odmítám dělat věci, které jsou pro mě špatné.*), kde mu údajně chvíli trvalo, než si vzpomněl na nějakou konkrétní situaci ze svého života, aby se mohl ohodnotit. Obecně však s hodnocením dotazníku nebyly žádné problémy a žádná z položek pro participanty nebyla nesrozumitelná. Délka vyplňování dotazníku se u obou participantů pohybovala mezi 3 až 4 minutami.

Pokud jde o hodnocení ukotvujících vinět, Tabulka 2A prezentuje hodnocení vinět participanty na sedmibodové škále. Prvním výsledkem patrným z hodnocení vinět je, že oba participanti seřadili viněty v tzv. přirozeném (výzkumníkem zamýšleném) pořadí. Z toho se dá usuzovat, že viněty jsou pro participanty srozumitelné a úrovně rozlišitelné. Délka vyplňování byla pro mladšího participanta 6 minut pro sadu jedna a 4 minuty pro sadu dva. Pro staršího participanta pak byla délka vyplňování 3 minuty pro sadu jedna a 4 minuty pro sadu dva. Časová náročnost každé sady vinět je tedy přijatelná pro další výzkum.

Oba participanti shodně vyjadřovali, že ve vinětách nebyl problém s porozuměním některým slovům, obecně byly viněty hodnoceny jako srozumitelné a představitelné. Viněty na participanty působily věrohodně, až na nejvyšší úroveň, a naopak nejnižší úroveň, kde se žáci ve vinětách mohli zdát participantům již trochu moc „přehnaní“. Mladší participant zmínil, že viněta jedna ze sady dva (Tereza) již byla svou nízkou mírou sebekontroly trochu přehnaná, zatímco starší participant zmínil v kontextu viněty 4 ze sady 2 (Tomáš), že tento žák je naopak již trochu moc vzorný. Oba participanti skutečně zvolili u viněty, ke které se vyjadřovali, extrémní body škály.

Tabulka 2A

Hodnocení ukotvujících vinět participanty na sedmibodové škále v rámci prepilotáže

Participant	Sada 1				Sada 2			
	V1	V2	V3	V4	V1	V2	V3	V4
Mladší	1	2	3	6	1	2	5	6
Starší	2	3	4	6	3	5	6	7

Pozn. Kompletní znění vinět může čtenář nalézt v Tabulce 1A. Participanti měli hodnotit, do jaké míry souhlasí s tím, že se žák ve vinětě umí kontrolovat. Uvedené hodnocení je na škále 1 (*rozhodně nesouhlasím*) až 7 (*rozhodně souhlasím*).

Pokud jde o pozornost, oba participanti hlásili, že viněty dočetli vždy až do konce, nicméně oba popisovali, že s přibývajícemi vinětami četli rychleji, ale za cenu toho, že se museli někdy vracet a číst vinětu znovu. To naznačuje drobný úpadek v soustředění. Starší participant též zmínil, že vinět bylo mnoho. Oba participanti též souhlasně tvrdili, že ve vinětách žádná část zvlášť nevyčnívala a viněty tak působily uceleně. Pohlaví žáka ve vinětě pro participanty též nehrálo zásadní roli při hodnocení (participanti zamítli, že by například ženského protagonistu hodnotili přísněji/mírněji než mužského). Zatímco mladší participant zmínil, že pohlaví hypotetického žáka si vlastně ani nevšiml, starší participant uvedl, že do vinět popisujících participanta stejného pohlaví se dokázal lépe vžít.

Pokud jde o hodnocení osob ve vinětách na stejné škále (stejně přísně) jako sebe sama, starší participant uvedl, že tomu tak skutečně bylo. Mladší participant pak uvedl, že na sebe byl možná trochu přísnější. Staršímu participantovi ve vinětách nechyběly žádné informace, aby mohl žáky v nich popsané adekvátně ohodnotit – vše bylo ve vinětě řečeno. Mladší participant se vyjadřoval pouze ke sledování televize, kdy ho zajímalo, zdali má daná osoba kromě sledování televize i nějaké jiné koníčky.

Participanti též přímo srovnávali obě sady vinět. Oba participanti uvedli, že sada dva byla lehčí na hodnocení, lépe se četla a mladší participant též zmínil, že se do těchto vinět dokázal lépe vcítit. Starší participant též rozvedl myšlenku nad specifickou informací o kouření v sadě jedna a její vliv na hodnocení. Participantka si prý umí představit, že kouření může mnoha lidem výrazně více vadit než jiné činnosti (např. pití vína) a vést je tak k mnohem horšímu hodnocení, než kdyby byla uvedena jiná činnost.

Výsledky prepilotáže tedy přinesly následující klíčové závěry:

1. Český překlad dotazníku BSCS se zdá být po jazykové stránce vhodný pro danou cílovou skupinu a může být dále ověřován ve stávající podobě (tedy v té, kterou získal v průběhu překladu). Délka administrace dotazníku je přijatelná.
2. Zkonstruované ukotvující viněty pro oblast sebekontroly jsou po jazykové stránce jasně zformulované a pro cílovou skupinu dobře srozumitelné. Participanti viněty řadí v přirozeném pořadí, což podporuje myšlenku, že jsou různé úrovně konceptu ve vinětách popsány jasně. Viněty na participanty působí uceleně a věrohodně s tím,

že problémy se mohou vyskytovat u krajních vinět (tj. extrémně nízké a vysoké sebekontroly).

3. Dodržení základních předpokladů metody ukotvujících vinět vyžaduje další výzkum. Participanti dočítali viněty až do konce a většinou nevyjadřovali, že by jim k hodnocení hypotetických žáků chyběla nějaká zásadní informace (až na výše popisovanou výjimku u mladšího participanta). Pokud jde o hodnocení osob ve vinětě na stejné škále (stejně přísně) jako sebe sama, i přes specifickou instrukci jeden z participantů uvedl, že mohl sebe sama hodnotit o trochu přísněji než osoby ve vinětěch.
4. Délka administrace ukotvujících vinět je přijatelná, vinět je však příliš mnoho. Pro další účely pilotáže tedy volíme viněty ze sady 2, které jsou kratší a byly oběma participanty hodnoceny jako srozumitelnější a snažší na hodnocení.

Pro účely pilotáže tak užíváme dotazník BSCS i druhou sadu ukotvujících vinět v původním znění tak, jak vzešly z procesu překladu a původní konstrukce (více již v textu práce). Prepilotáž pomohla ujasnit, že dotazník i viněty v této formě netrpí nějakým zásadním pochybením, které by znemožňovalo jejich další ověřování, a mohou tak být dále užívány na větším výzkumném vzorku. Prepilotáž zároveň naznačila, kde mohou být potenciálně problematická místa a kterým aspektům je třeba v rámci pilotáže věnovat pozornost.

Příloha 8 – Překlad dotazníku BSCS překladatelem 1 (včetně poznámek)

1) Dobře odolávám pokušení. / Jsem dobrý v odolávání pokušení.

2) Těžce se zbavuji špatných návyků. / Těžce napravuji špatné návyky.

Pozn. Původně jsem začala „špatně se zbavuji“, ale vyměnila jsem za těžce, aby se slova neopakovala; dále jsem přemýšlela, zda by šel „špatný návyk“ nahradit zlozvykem, ale zlozvyk je něco jiného, jak to chápu já.

3) Jsem líný.

4) Říkávám nevhodné věci.

Pozn. Říkávám oproti říkám jsem dala proto, aby bylo jasné, že je to opakovaně.

6) Dělavám určité věci, které mě baví, i když vím, že mi nějak škodí.

Pozn. Prohodila jsem pořadí vedlejších vět a přidala „vím“, přijde mi ta věta takto víc česky.

13) Odmítám dělat věci, které mi škodí.

Pozn. Přemýšlela jsem, jestli sloveso dělat smazat, jestli mohu odmítat něco, aniž bych to dělala, ale i když budu odmítat nějaké jídlo nebo vjem, tak pořád u toho něco dělám (jím, koukám) a přijde mi to takto lepší.

17) Přál bych si být více disciplinovaný.

Pozn. Řekla bych, že v češtině sami o sobě moc neříkáme, že máme sebe-disciplínu, že místo toho řekneme, že jsme d-í.

22) Říká se o mě, že jsem silně disciplinovaný.

28) To, co mě baví a těší, mě občas zdržuje od dokončení povinností.

29) Mívám problém se soustředit.

30) Jsem schopný efektivně pracovat na dlouhodobém cíli.

31) Někdy si nemohu pomoci a dělám věci, o kterých vím, že jsou špatné.

32) Často jednám, aniž bych promyslel všechny možné alternativy.

Příloha 9 – Překlad dotazníku BSCS překladatelem 2 (včetně poznámek)

1) Úspěšně odolávám pokušení.

Pozn. Doslovný překlad „Jsem dobrý v odolávání pokušení.“ mi připadá kostrbatý, „nečeský“.

2) Dělá mi potíže skončit se zlozvyky.

3) Jsem líný/á.

4) Říkám nevhodné věci.

6) Pokud jsou zábavné, dělám jisté věci, které jsou pro mne škodlivé.

Pozn. Původně jsem dodržel „slovosled“ originálu. Nynější podoba mi přišla v češtině přirozenější.

13) Odmítám věci, které jsou pro mne škodlivé.

17) Přál/a bych si, abych měl/a více sebedisciplíny.

22) Lidé říkají, že mám pevnou sebedisciplínu.

Pozn. „Would“ v originálu značí spíše obecnou tendenci, než podmínku...proto „Lidé říkají, ...“.

28) Požitky a zábava mi někdy brání ve vykonání práce.

Pozn. Původně jsem použil slovo „občas“. Zaměnil jsem ho nakonec za „někdy“ ... „občas“ implikuje malý, až minimální, výskyt fenoménu.

29) Mám problém se soustředit.

30) Jsem schopen/schopna efektivně pracovat na dlouhodobých cílech.

31) Někdy si nemohu pomoci a dělám něco, i když vím, že je to špatné.

Pozn. Větu plně chápu, měl jsem ale problém, jak ji přeložit při zachování významu tak, aby vypadala v češtině přirozeně. Nakonec jsem ji parafrázoval.

32) Často konám, aniž bych promyslel/a všechny alternativy.

Příloha 10 – Ukotvující viněta na sebekázeň vytvořená pro žáky druhého stupně základních škol

Učitel zadal v Honzově třídě vypracování projektu, téma si měl každý vybrat z předložené nabídky sám, na vypracování projektu byl měsíc. Následující den chtěl Honza začít s vypracováním projektu, ale kamarádi ho vylákali na dvě hodiny ven. Honza si s nimi s chutí zakouřil, přestože ví, že to škodí jeho zdraví. Domů se vrátil pozdě a místo, aby začal pracovat na projektu, raději začal hrát, tak jako každý večer, počítačovou hru. Ve zbytku týdne se nedokázal soustředit na práci na projektu. Mamince, která mu říkala, ať už konečně začne, odsekl. Honza nakonec nestihl projekt vypracovat a učiteli odevzdal své neuspořádané poznámky, které napsal o přestávce před hodinou, kdy se měl projekt odevzdávat. Honza si myslí, že by o něm lidé řekli, že nemá žádnou sebekázeň. Sám si myslí, že je hodně líný a že bez špetky sebekázně dopadne špatně.

Nakolik souhlasíš s tím, že má Honza vše pod vlastní kontrolou?

Příloha 11 – Záznamový arch pro doplňkové rozhovory s žáky

**Arch pro rozhovor k vyplňování
dotazníku**

Žák číslo:

Pohlaví:

Část 1 – sebehodnotící dotazník

1. Bylo v úvodním dotazníku něco (např. nějaké slovo), čemu jsi nerozuměl(a)?

ANO/NE

Jaké?:

2. Bylo pro tebe v některé otázce zvlášť obtížné se ohodnotit?

ANO/NE

Proč?:

Část 2 – ukotvující viněty

1. Rozuměl(a) jsi příběhům dobře?

ANO/NE

Proč ne?:

2. Byly pro tebe příběhy snadné na pochopení?

ANO/NE

Proč ne?:

3. Dokázal(a) sis popisovanou situaci představit?

ANO/NE

Proč ne?:

4. Případaly ti příběhy věrohodné? Může existovat takový žák?

ANO/NE

Proč ne?:

5. Bylo pro tebe těžké se na příběhy soustředit?

ANO/NE

Proč ano?:

6. Dočetl(a) jsi příběhy až do konce?

ANO/NE

Proč ne?:

7. Hodnotil(a) jsi sebe a osobu v příbězích stejně přísně?

ANO/NE

Proč ne?

8. Hodnotil(a) jsi žáky v příbězích čistě na základě toho, co v nich bylo napsáno?

ANO/NE

Proč ne?:

9. Chyběly ti v příbězích některé informace, abys mohl(a) žáka ohodnotit?

ANO/NE

Které?:

10. Ovlivnilo pohlaví žáka v příbězích tvoje hodnocení?

ANO/NE

Proč ano?

Seznam tabulek

Tabulka 1 *Definice sebekázně ve vybraných dílech Angely Lee Duckworth*

Tabulka 2 *Výpočet korigovaného sebehodnocení při opačném než přirozeném pořadí vinět pro dvě ukotvující viněty*

Tabulka 3 *Přehled a charakteristiky dílčích facet svědomitosti dle Costa a kol. (1991)*

Tabulka 4 *Znění položek dotazníku Brief Self-Control Scale (první fáze pilotní studie)*

Tabulka 5 *Znění vinět popisujících sebekontrolu žáků seřazených dle zamýšlené úrovně (první fáze pilotní studie)*

Tabulka 6 *Znění doplňujících dotazníkových položek k hodnocení ukotvujících vinět (první fáze pilotní studie)*

Tabulka 7 *Deskriptivní statistiky pro sebehodnocení respondentů v oblasti sebekontroly (1. a 4. ročník, první fáze pilotní studie)*

Tabulka 8 *Deskriptivní statistiky pro ukotvující viněty (1. a 4. ročník, první fáze pilotní studie)*

Tabulka 9 *Porovnání hodnocení sebekontroly a ukotvujících vinět mezi ročníky (první fáze pilotní studie)*

Tabulka 10 *Úroveň sebekontroly ve vztahu ke studijním výsledkům žáků (první fáze pilotní studie)*

Tabulka 11 *Deskriptivní statistiky pro doplňující otázky k vyplňování dotazníku (1. a 4. ročník, první fáze pilotní studie)*

Tabulka 12 *Porovnání hodnocení doplňujících otázek k vyplňování dotazníku mezi ročníky (první fáze pilotní studie)*

Tabulka 13 *Upravené znění položek dotazníku BSCS (druhá fáze pilotní studie)*

Tabulka 14 *Upravené znění vinět popisujících sebekontrolu žáků seřazených dle zamýšlené úrovně (druhá fáze pilotní studie)*

Tabulka 15 *Upravené znění doplňujících dotazníkových položek k hodnocení ukotvujících vinět (druhá fáze pilotní studie)*

Tabulka 16 *Deskriptivní statistiky pro sebehodnocení respondentů v oblasti sebekontroly (druhá fáze pilotní studie)*

Tabulka 17 *Úroveň sebekontroly ve vztahu ke studijním výsledkům žáků (druhá fáze pilotní studie)*

Tabulka 18 *Deskriptivní statistiky pro ukotvující viněty (druhá fáze pilotní studie)*

Tabulka 19 *Deskriptivní statistiky pro doplňující otázky k vyplňování dotazníku (druhá fáze pilotní studie)*

Tabulka 20 *Upravené znění vinět popisujících sebekontrolu žáků seřazených dle zamýšlené úrovně (třetí fáze pilotní studie)*

Tabulka 21 *Deskriptivní statistiky pro sebehodnocení respondentů v oblasti sebekontroly (třetí fáze pilotní studie)*

Tabulka 22 *Úroveň sebekontroly ve vztahu ke studijním výsledkům žáků (třetí fáze pilotní studie)*

Tabulka 23 *Deskriptivní statistiky pro ukotvující viněty (třetí fáze pilotní studie)*

Tabulka 24 *Deskriptivní statistiky pro doplňující otázky k vyplňování dotazníku (třetí fáze pilotní studie)*

Tabulka 25 *Počty respondentů dle jednotlivých (typů) škol*

Tabulka 26 *Složení výzkumného vzorku z hlediska pohlaví respondentů*

Tabulka 27 *Znění položek českého překladu dotazníku Brief Self-Control Scale pro hlavní studii*

Tabulka 28 *Znění vinět popisujících sebekontrolu žáků pro hlavní studii (seřazené dle zamýšlené úrovně)*

Tabulka 29 *Deskriptivní statistiky pro ukotvující viněty (hlavní studie)*

Tabulka 30 *Hodnocení vinět žáky z jednotlivých typů škol*

Tabulka 31 *Hodnocení ukotvujících vinět dívkami a chlapci*

Tabulka 32 *Hodnocení ukotvujících vinět žáky z různých ročníků studujících na různých typech středních škol*

Tabulka 33 *Úroveň sebekontroly žáků studujících různé typy středních škol dle ročníku*

Tabulka 34 *Přehled deseti nejčastějších způsobů řazení vinět respondenty*

Tabulka 35 *Proporce případů, kdy je hodnocení viněty v řádku nižší než hodnocení viněty ve sloupci*

Tabulka 36 *Hodnota entropie při použití různých ukotvujících vinět pro korekci žákovského sebehodnocení*

Tabulka 37 Porovnání nekorigovaného sebehodnocení sebekontroly a sebehodnocení korigovaného pomocí metody ukotvujících vinět pro jednotlivé typy škol

Tabulka 38 Porovnání nekorigovaného sebehodnocení sebekontroly a sebehodnocení korigovaného pomocí metody ukotvujících vinět dle ročníků pro jednotlivé typy škol