

Úskalí tvorby dotazníků pro děti a dospívající: zkušenosti z ohniskových skupin

Difficulties of children and adolescent questionnaires creation: experience from focus groups

Lucie Křeménková^{1*}, Jan Sebastian Novotný²

¹*Katedra psychologie a patopsychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci*

²*Ústav výpočetní techniky, Masarykova Univerzita v Brně*

Abstrakt

Diagnostika a psychologické posuzování lidí je nedílnou součástí psychologické praxe i výzkumu. Jednou ze specifických oblastí tvorby diagnostických nástrojů je otázka posuzování dětí a dospívajících. Příspěvek na příkladu analýzy procesu vytváření nového dotazníku pro žáky 7. tříd ZŠ ilustruje některá úskalí tvorby posuzovacích nástrojů u dětské populace. Analýza výpovědí žáků v rámci ohniskových skupin při ověřování nového dotazníku poukázala na význam některých zásad pro tvorbu položek určených pro mládež. Patří mezi ně jednoduché, konkrétní a jednoznačné otázky/položky, které minimalizují riziko více možných výkladů, položky s malými nároky na abstrakci a zobecňování, menší počet významově stejných či podobných položek a minimální využívání cizích termínů. Jako nezbytné se ukazuje také ověření srozumitelnosti a způsobu chápání významu položek respondenty. To je možné uskutečnit např. pomocí ohniskových skupin.

Klíčová slova: dotazník, dětství, dospívání, kvalitativní analýza, ohnisková skupina

Abstract

Diagnosis and assessment is an integral part of psychological practice and research. One of the specific areas is creating of diagnostic tools for assessment of children and adolescents. The aim of this paper is to illustrate some of the difficulties in creating of self-assessment questionnaires for child population, based on the experiences with the process of creating a new questionnaire for pupils of 7th grade of elementary school. We created new “Potential of entrepreneurial competencies questionnaire” (PPK-7T), tool that detects the presence of key prerequisites, abilities and skills of 7th and 8th grades pupils, which can be seen as a starting point (potential) of future entrepreneurial competencies. During the verification of the questionnaire, we implemented two focus groups with 63 primary school pupils (7th grade). The results pointed to several problematic issues of diagnosis in children and adolescents. A large number of items with same content and different formulations made

* Korespondenční autor: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D., Katedra psychologie a patopsychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Žižkovo náměstí 5, Olomouc 771 40
E-mail: lucie.kremenkova@gmail.com

most pupils apparent problems. Pupils reported this repeating items during the questionnaire filling already, and in subsequent debate this issue was one of the most mentioned. Some statements were angry with signs of frustration because of the apparently recurring items. In other situations were pupils so surprised by these items that it has slowed significantly the completing of the questionnaire. Regarding the cognitive abilities, the results showed that pupils are not able to work with the generalizing questions. The vast majority of pupils were not able to determine the general (dominant) trend. In this case, the cognitive abilities of pupils are sensitively set into a detailed analysis of situations (up to literal accuracy), and it is very difficult and problematic to get rid of them. Semantically similar problem appeared for the items that were vague or too general, where pupils were unable to clearly answer. This also applies to items that cover a wide range of possible activities at different times, and/or are linked to the social environment. Another problem is the tendency of pupils to seek complexity where it isn't, i.e. look for "trick questions". Likewise problematic appears the occurrence of foreign words (e.g. "chaotically" or "impulsively"). This problem is multiplied by the fact that most pupils have not the courage to ask for the meaning of unknown words. The construction of scales is also related to the evaluation of questionnaire. In our case the 4-point scale without the mean value was used. A wider scale (e.g. 6-point) is unnecessarily difficult (from developmental perspective), and mean value often leads to its overuse in the moments when the pupils are not sure how to answer. This potential tendency was also confirmed within the focus groups (pupils would have selected mean value if it had been available). In conclusion, it is appropriate to apply some principles for questionnaire items when creating assessment tools for children and adolescents. These principles include use of 1) simple, specific and unambiguous questions/items that minimize the risk of multiple possible interpretations, 2) items with low demands on abstraction and generalization, 3) fewer semantically identical or similar items, and 4) minimal use of foreign terms. The verification of clarity of and understanding the items by respondents shows also as necessary. This can be done e.g. by applying the focus groups.

Keywords: questionnaire, childhood, adolescence, qualitative analysis, focus group

Úvod

Diagnostika a psychologické posuzování (assessment) lidí je nedílnou součástí psychologické praxe i výzkumu. Přestože je ale v současné době dostupná bohatá škála různých nástrojů, v některých případech vzniká potřeba vytvoření nového nebo modifikovaného diagnostického nástroje. V rámci procesu tvorby takového nástroje (dotazníku, testu, postupu apod.) je nutné vypořádat se s řadou metodologických a odborných požadavků a obtíží, a to obecných i specifických pro cílovou skupinu daného nástroje.

Jednou ze specifických oblastí tvorby diagnostických nástrojů je tvorba nástrojů určených k psychologickému posuzování dětí a dospívajících. Zde se objevuje několik metodologických úskalí a požadavků, které odlišují toto téma oproti diagnostice dospělých. Význam této problematiky přitom, vzhledem ke zvětšujícímu se zájmu o tuto populační skupinu, v posledních desetiletích stále stoupá (Christensen & James, 2000; Lansdown, 2011; Lewis & Lindsay, 2000).

Cílem příspěvku je na příkladu analýzy procesu vytváření nového dotazníku pro žáky 7. tříd ZŠ ilustrovat některá úskalí tvorby posuzovacích nástrojů u dětské populace.

Metodologická specifika posuzování dětí a dospívajících

V rámci psychologického výzkumu dětí a dospívajících se mezi odborníky dlouhodobě uplatňuje jeden ze dvou způsobů vnímání dětí. Odlišná chápání statutu dětí přitom ovlivňují i volbu metod. První přístup vnímá děti a dospívající jako „v podstatě neodlišitelné od dospělých“ (James, Jenks, & Prout, 1998, s. 31) a v důsledku toho jsou voleny stejné metody, jako u dospělých. V tomto pojetí je pak úlohou samotného výzkumníka věnovat pozornost případným odlišnostem (Alderson, 1995). Tento přístup ale při aplikaci často naráží na řadu problémů (např. obtížná přenositelnost dětské zkušenosti v termínech dospělých – jinak řečeno obtížné vyjádření dětské zkušenosti jazykem dospělých, odlišnosti v chápání pojmů a situací dětmi a dospělými, obsahově odlišné významy stejných situací v dětství a dospělosti, srozumitelnost pojmů pro děti a dospívající atd.).

Druhý přístup vnímá děti a dospívající jako odlišné od dospělých (James et al., 1998). Zde se často uplatňuje etnografický přístup a teze, že pro poznání dítěte je potřeba delší čas a opakované setkávání (Fetterman, 1998). Problematickým aspektem tohoto přístupu je jeho závislost na výpovědích respondentů (dětí, dospívajících) a vliv odlišného pohledu dospělých odborníků, kteří se nedokáží plně dostat do sociálního světa dítěte (protože už nedokáží být znovu plně dítětem) (Hill, 1997).

James et al. (1998) navrhl třetí „kompromisní“ přístup k chápání a posuzování dětí a dospívajících. Ten je postaven na myšlence, že děti a dospívající jsou vcelku podobní dospělým, ale zároveň mají některé odlišnosti (např. ve způsobu vnímání reality, interpretaci zkušeností, kognitivních postupech atd.). Dané pojetí představuje most mezi předchozími dvěma přístupy a umožnilo mimo jiné rozvoj řady inovativních technik a nástrojů (srov. Backett–Milburn & McKie 1999; France, Bendelow, & Williams, 2000; Morrow, 1999; Nesbitt, 2000).

Základní charakteristikou dětí a dospívajících, vytvářející požadavek na odlišný přístup při posuzování, je jejich kognitivní vývoj. Východiskem je Piagetova teorie kognitivního vývoje. Přestože byla v průběhu let často kritizována pro některé problémy ve vztahu k reálnému vývoji dětí, aktuální úroveň kognitivních schopností zůstává základním a důležitým aspektem pro pochopení procesu otázka–odpověď v rámci výzkumu dětí (Scott, 1997). Tento proces je přitom klíčový pro většinu posuzovacích nástrojů, především pro dotazníky.

V rámci kognitivního vývoje se projevují specifika dětí (ve vztahu ke konstrukci dotazníkových metod) v několika oblastech. První je postupný rozvoj myšlení od senzo–motorického k intuitivnímu, konkrétnímu a abstraktnímu. V rámci intuitivního myšlení (4–7 let) se z metodologického hlediska projevují problémy ve vztahu k verbální paměti a porozumění dítěte. Otázky je nutné konstruovat tak, aby je dítě pochopilo a dokázalo v paměti najít relevantní odpověď. Pochopení přitom zahrnuje jak sémantický (doslovný) význam, tak význam zamýšlený výzkumníkem (Sudman, Bradburn, & Schwartz, 1996). Konstrukce věty tak musí být jasná a jednoduchá. S tím se pojí také problém doslovného chápání světa dětmi (Holoday & Turner–Henson, 1989; Scott, 2008; Scott, Brynin, & Smith, 1995). Pokud jsou v otázce použity neurčité pojmy („většina lidí“, „lidé mého věku“

apod.) nebo nespecifické pojmy („školní výlet“ místo „třídní výlet“), děti mohou odpovídat neadekvátně nebo nejsou schopné odpovědět. Vedle potřeby pochopení otázky je důležité věnovat pozornost také paměťovým schopnostem dětí a dospívajících. To zahrnuje např. zohlednění stále probíhajícího rozvoje paměti a její omezené schopnosti (Fuchs, 2005; Presser, Blair, Mach, Ryan, & Van Dyne, 1993), potřebu jasně definovaných referenčních období v dotazníku, s preferencí „teď a tady“ (Amato & Ochiltrie, 1987; De Leeuw & Otter, 1995). Dalším problémem jsou retrospektivní otázky, kterým je vhodné se u dětí (a částečně i u dospívajících) vyhýbat (Brainerd & Ornstein, 1991; Holoday & Turner–Henson, 1989).

V období konkrétního myšlení (8–11 let) se rozvíjí jazykové schopnosti dětí a čtení. Ke konci tohoto období je tedy možné pomalu aplikovat např. sebezposuzovací metody (buď s vlastním čtením otázek dítětem, nebo tak, že otázky čte examinátor). Nadále ale přetrvává význam pečlivého volení skladby věty a použitých slov (Ireland & Holloway, 1996; Mahon, Glendinning, Clarke, & Craig, 1996). Děti mají problémy především s negacemi ve větách (Benson & Hocevar, 1985) a negativně postavenými položkami (což je opakem postupů u dospělých respondentů, kde se změna negativního a pozitivního frázování užívá běžně). Dalším problémem je nejednoznačnost otázek nebo možných odpovědí (de Leeuw & Otter, 1995; Robinson, 1986). K těmto opakovaně se potvrzujícím problematickým aspektům můžeme přiřadit i problémy s počtem možností odpovědi (např. rozsah hodnotící škály). V období do 10 let věku je vhodné použít dvě až tři kategorie odpovědí, do 16 let čtyři až pět a po šestnáctém roku věku i více (Borgers, Hox, & Sikkels, 2004).

Dalším problémem je přetrvávající menší schopnost udržet pozornost, především při vyplňování delších nebo nezajímavých nástrojů. Děti mají tendenci reagovat při ztrátě motivace a zájmu využitím alternativních, energeticky a kognitivně nenáročných postupů (např. využití odpovědní sady – mechanické zaškrťávání odpovědí podle zvoleného klíče, namísto čtení otázek a pečlivého zodpovídání na ně) (Holoday & Turner–Henson, 1989). Vzhledem k menší udržitelnosti pozornosti u dětí se alternativní postupy objevují dříve než u dospělých.

V období formálního myšlení (11–16 let) je kognitivní fungování na vcelku dobré úrovni (zvládnutí negací, logických úvah), stejně jako sociální úroveň dětí (ve vztahu k obsahům výpovědí v dotaznících). V tomto období je tak již možné používat běžné dotazníkové metody, stále je ale nutné věnovat pozornost formulacím otázek, které by měly být jasné a specifické, tj. neměla by se objevovat dvojznačná slova, příliš doslovné významy a dvojznačné významy otázek (Scott, 1997). Při použití nástroje určeného pro dospělé je vhodné zařadit pilotní ověření, zahrnující např. pretest nástroje, ohniskovou skupinu (focus group) apod. (de Leeuw, 2011; Dillman, 2000; Morgan, Gibbs, Maxwell, & Britten, 2002; Snijkers, 2002; Watson et al., 2001).

Určitou roli v procesu diagnostikování hraje i sociální – vztahový aspekt situace, kterým je vztah mezi dospělým a dítětem, dospívajícím. Výzkumníci se zde mohou v určitých případech na jedné straně dopustit přehnaného a nežádoucího ochranného přístupů, který děti staví nevyjádřeně do role méně schopných či podřízených, potřebujících ochranu a vedení (např. nadměrnými a zjednodušujícími instrukcemi, blahosklonným způsobem reagování na dotazy dětí apod.) (Harden, Scott, Backett–Milburn, & Jackson, 2000). To pak může negativně ovlivnit motivaci a ochotu respondentů při poskytování odpovědí. Zde je efektivní strategií adekvátní reagování dospělého na děti a dospívající a na jejich vlastní nastavení situace a způsoby/roviny komunikace (Cosaro, 1997; Punch, 2001). Na druhé straně se mohou dospělí výzkumníci stavět do pozice odtažitých odborníků, čímž ale zdůrazňují nerovnocenné, disproporční postavení

obou účastníků procesu. To ztěžuje vytvoření vztahu a atmosféry důvěry vhodné pro získání relevantních a upřímných výpovědí (Butler & Williamson, 1994).

Mezi sociální aspekty patří také problematika sociální desirability. Přestože se tento problém vztahuje na problematiku posuzování lidí obecně, u dětí se projevuje v některých situacích mnohem výrazněji, např. vlivem potřeby pozitivního přijetí ze strany druhých (vycházející i z aktuální úrovně morálního vývoje, vztahujícího se k potřebě pozitivního přijetí autoritou – výzkumníkem), z touhy neztrapnit se (neřici něco hloupého), nebo z obav z možných důsledků negativních vyjádření (především ve vztahu ke škole) (Delfos, 2000; La Greca, 1990; Reeves, Bryson, Ormston, & White, 2007). Toto riziko je možné snížit např. nastavením kontextu a situace posuzování tak, aby obsahovala větší míru soukromí (Van Hattum & De Leeuw, 1999).

Mimo samotnou otázku konstrukce posuzovacích nástrojů pro děti a dospívající je také nutné upozornit na objevující se problémy při interpretaci výsledků. Zde se v některých případech projevuje negativní vliv chápání výsledků v rámci vlastního vnímání reality a schází přejímání perspektivy dětí a dospívajících (Alderson & Goodey, 1996; Fine & Sandstrom, 1988; Harden et al., 2000; Mayall, 1994; Solberg, 1996). Jinak řečeno, výzkumníci, interpretující získané výsledky, mají v některých případech tendenci chápat výsledky na své úrovni kognitivního rozvoje, vnímání světa a na základě vlastních (dospělých) znalostí a zkušeností. To ale neodpovídá pohledu dětí a dospívajících a do jejich výpovědí se tak vnáší názory a interpretace, neodpovídající chápání reality (či sebe sama) samotných respondentů.

Praktická ukázka problémů při tvorbě dotazníku: výsledky analýzy ohniskových skupin

V předchozí části textu byly v teoretické rovině popsány hlavní problematické aspekty psychologického posuzování dětí a dospívajících. Praktické projevy těchto problematických míst budeme nyní ilustrovat na procesu tvorby nového Dotazníku potenciálu podnikatelských kompetencí (PPK–7T). Uvedený nástroj je zaměřený na zjišťování přítomnosti klíčových předpokladů, schopností a dovedností u žáků 7. a 8. tříd, které je možné vnímat jako východiska (potenciál) budoucích podnikatelských kompetencí. Jinak řečeno, dotazník se zaměřuje na vlastnosti, schopnosti a dovednosti, chápané jako klíčové kompetence úspěšného podnikatele, a to v jejich podobě, odpovídající věku žáků ZŠ (proto hovoříme o potenciálu podnikatelských kompetencí namísto přímých podnikatelských kompetencí). Potřeba takového nástroje vychází ze současného vzrůstajícího tlaku na podporu podnikání (respektive podnikavosti) již v období školního věku, ve vazbě na snahy vychovávat a vzdělávat pomocí podpory podnikatelských dovedností „nové vlny podnikatelů“ (European Commission, 2008, 2009). Dotazník PPK-7T představuje jeden z nástrojů, pomocí něhož je možné identifikovat klíčové předpoklady a potenciál (ve smyslu rozvinutých i nedostatečně rozvinutých charakteristik), které je žádoucí cíleně podporovat ke zvýšení schopnosti v budoucnu úspěšně realizovat podnikatelské aktivity, stejně jako identifikovat žáky, u nichž se dané předpoklady projevují ve větší míře (čili mají větší potenciál stát se úspěšnými podnikateli).

Dotazník je postavený na sebesposuzovacích otázkách hodnocených na 4bodové Likertově škále (od „úplně souhlasím“ po „úplně nesouhlasím“). Samotné podnikatelské kompetence chápeme jako komplexní soubor řady charakteristik a vlastností jedince (v jejich věku odpovídající podobě), dělicích se do tří základních oblastí. Skupina postojových kompetencí zahrnuje osobnostní

charakteristiky jako self-esteem, schopnost tolerovat nejednoznačnost, schopnost učit se z chyb, místo kontroly, či touhu po excelenci. Behaviorální kompetence zahrnují např. iniciativnost, kreativitu, potřebu dosáhnout cíle, vytrvalost a další. A konečně manažerské kompetence zahrnují dovednosti jako systematické plánování, komunikační a sociální dovednosti, schopnost přesvědčit druhé apod.

Na počátku konstrukce dotazníku jsme stáli před otázkou, zda tuto metodu (obsah jednotlivých položek a škál) nějakým způsobem provázat se znalostmi a dovednostmi, které jsou získávány v rámci školního vzdělávání, nebo se zaměřit na tvorbu metody na těchto vlivech do značné míry nezávislou. Ve finále jsme se rozhodli vytvořit metodu, která se zaměřuje na sadu vlastností, které jsou ovlivněny vzděláváním, a jsou nezávislé na konkrétním pojetí způsobu výuky (včetně alternativních přístupů, např. Montessori).

V prvním kroku byla vytvořena rozšířená pilotní verze dotazníku, přičemž každá dimenze dotazníku (viz výše) byla sycena větším množstvím položek (8 položek na škálu). Pilotní verze byla administrována 96 žákům 7. tříd základních škol v Olomouckém kraji a zahrnovala základní ověření psychometrických charakteristik dotazníku, stejně jako obsahovou přiměřenost, správnost a srozumitelnost jednotlivých položek. Toho jsme dosáhli realizací ohniskových skupin. Celkem byly realizovány 4 ohniskové skupiny. Dvě byly tvořeny nadanými žáky ($n=14$, $n=15$) a dvě žáky z běžných tříd ($n=17$, $n=17$). Každá skupina byla vedena dvěma psychology a její trvání se pohybovalo v rozmezí od 59 – 85 minut. Vlastní realizace probíhala po vyplnění dotazníku a byla zaznamenána na diktafon. Konkrétní postup spočíval v obsahové i formální analýze jednotlivých položek, s cílem a) zjistit v obecné rovině zda jim žáci rozumí (formou odpovědí „ano“, „ne“), b) analyzovat porozumění významu jednotlivých výroků, c) vytvořit u jednotlivých položek konkrétní alternativy se stejným významem, d) zjistit představu žáků o zaměření dotazníku. V případě kroků a, b, c byly analyzovány všechny položky dotazníku a to i v případě položek, u nichž žáci uváděli, že jejich významu rozumí. Následně byly záznamy z diktafonu doslovně přepsané a poté vyhodnoceny. Zpracování výsledků ohniskových skupin (podobně jako analýza dotazníku na základě získaných výsledků, v tomto případě především míra reliability a výsledky faktorové analýzy) vedlo k úpravě těch položek, které byly popisovány jako nesrozumitelné, případně i těch, o nichž žáci tvrdili, že jim rozumí, ale když byli instruováni k vytvoření alternativní položky (věty) se stejným významem, ukázalo se, že jejich pochopení dané položky bylo odlišné od toho, co jsme položkou mysleli my.

Na základě zjištěných psychometrických charakteristik pilotní verze a výstupů z ohniskových skupin pak byly zvoleny nejvhodnější (nejlépe použitelné) položky do finální verze dotazníku (obsahující 4 položky pro každou škálu), která byla následně ověřována na souboru 266 žáků.

Výsledky realizovaných ohniskových skupin poukázaly na zajímavé otázky, respektive problematika témata, související s dotazníkovou diagnostikou dětí a dospívajících, která budou v následujícím textu podrobněji rozebrána.

Významným problémem se ukázalo velké množství obsahově stejných položek odlišných formulací, které většině žáků dělaly zjevné potíže. Již v průběhu samotného vyplňování dotazníků se hlásili a upozorňovali na významově opakující se otázky a při následné debatě patřila tato oblast k nejvíce zmiňovaným. V některých výpovědích byly patrné až zlostné výroky („Vadilo mi to.“ „Štvalo mě to.“ „Bylo to debilní.“) nesoucí známky frustrace z odpovídání na zjevně se opakující otázky. Žáci uváděli, že je to vyvádělo z míry, někteří měli pocit, že se jedná

o paměťový test, či test pozornosti („To jste mě tím jako zkoušeli, jak si to pamatuju?“ „Čekali jste, jestli si toho všimnu?“). Objevily se i případy žáků, kteří byli opakujícími se otázkami natolik zaskočení, že je to výrazně zpomalilo při vyplňování dotazníku, neboť dlouze uvažovali nad tím, jestli se nejedná „o chyták“ („Přemýšlel jsem, co to znamená, a nevěděl jsem, co s tím mám dělat.“ Nevěděla jsem, proč to tam máte a pořád jsem si to srovnávala a zapoměla jsem vyplňovat dál.“). V obecné rovině se objevovaly otázky „Proč jste to tam dali?“ „Co jste tím sledovali?“ a to opakovaně, navzdory tomu, že dané téma již bylo možné považovat za ukončené. Pokaždé, když žáci narazili při procházení dotazníku na opakující se položku, opětovně hlásili (v některých případech se zjevnou radostí), že se „zase“ objevila, což pravděpodobně souviselo i s tím, že se v této souvislosti vynořily předpoklady, že si opakování výroků nejsme vědomi („To vám to jako nedošlo, že to tam je stejně?“ „Vy nevíte, že se to tam opakuje?“ Jak to, že jste si toho nevšimli?“). V tomto kontextu je vhodné zamyslet se nad otázkou, proč, i když žáci o opakujících se položkách věděli, docházelo v jejich rámci k odlišným odpovědím. Za jednu z příčin lze považovat nedostatek motivace k vyplňování dotazníku a z toho plynoucí náhodné zaškrťování odpovědí (škál), rovněž mohla být příčinou již zmíněná frustrace a zlost a z toho plynoucí snaha tyto emoce promítnout do záměrně zkreslených odpovědí, dalším důvodem mohl být fakt, že v tomto typu položek žáci spatřovali „chytáky“, které je mají zmást, což se v některých případech pravděpodobně i stalo. V neposlední řadě se lze zamyslet nad obecným nepochopením konkrétních otázek a z toho plynoucí neschopnost podávat konstantní odpovědi. Dále pak nelze vyloučit ani možnost, že je opakující se otázky natolik zmátly, že v nich hledali vždy nějaký dílčí rozdíl, drobnou nuanci a v závislosti na tom pak odlišně odpovídali.

Ve vazbě na kognitivní schopnosti žáků se ukázalo, že nejsou schopni pracovat s otázkami, u nichž dochází k zobecnování. Ve většině položek nebyla naprostá většina žáků schopna určit obecnou (převládající) tendenci. Příklady v tomto duchu problematických položek jsou např. Umím popsat své pocity. Rád riskuji a neřeším, jak to dopadne. Umím vyslechnout své spolužáky. Spolužáci na mě dají. V rámci ohniskových skupin se u těchto položek objevovaly výroky „jak kdy“, „jak kdo“, „někdy jo, někdy ne“, „nejde to říct jednoznačně“, „ne vždycky“, „ne všichni“ apod. Následně byla položena otázka, jakým způsobem se tedy s takto „špatně“ koncipovanými otázkami nakonec vypořádali a mezi odpověďmi převládaly výroky „nějak jsem to odhadl“, „dala jsem to, co si myslím nejvíc“. Avšak objevovala se i tvrzení „něco jsem napsal, abych mohl jít dál“, „nenapsal jsem nic“, „dívala jsem se, co píšou ostatní“. Ukazuje se, že v tomto případě jsou kognitivní schopnosti žáků citlivě nastaveny na detailní rozbor věcí, až doslovnou přesnost, od nichž se velmi nesnadno a problematicky oprostují. Je však třeba upozornit, že i při diagnostice dospělých dochází u takto formulovaných položek (u některých respondentů) k podobným nesnázím. Nabízí se tedy otázka, nakolik je diskutovaná schopnost pracovat se zobecněním u žáků 7. tříd vázána na vývojové období a k němu vztaženou úroveň kognitivních schopností, nebo zda se spíše jedná obecně o úroveň kognitivních schopností jako takových. Domníváme se, že v zásadě jsou platné obě varianty s přihlédnutím k výsledkům konkrétních jedinců.

Významově podobný problém se objevoval u položek, které byly vágně, nebo příliš obecně konstruovány a žáci nebyli schopni jednoznačně odpovídat. Uvedené se týkalo například položek Jsem dobrý/á ve většině předmětů ve škole. Nerad/a si plánuju svůj volný čas. V těchto případech byli žáci zmateni a nebyli s to určit, co otázka znamená, jakým způsobem by na ni

měli odpovědět („Co tím chcete říct?“ „Jak jako volný čas? Jako kdy, nebo kde?“ „V jaké většině? V čem konkrétně?“). Termíny, které se nevztahují ke konkrétnímu a jasnému určení počtu, míry, intenzity apod. (většina, někteří apod.), jsou pro žáky obtížně uchopitelné a matoucí, především ve chvíli, kdy k nim mají zaujmout nějaký postoj. Podobně je to u výroků, které jsou velmi obecné a zahrnují pestrou škálu možných činností v různých časových obdobích a délkách a nad to jsou i vázány na sociální okolí (položka zjišťující plánování volného času). V obecné rovině pak žáci nebyli schopni detekovat podstatu dané otázky, kde klíčovým tématem byla „schopnost či spíše ochota“ něco plánovat a volný čas byl jen možným příkladem. Uvedená položka (podobně jako mnohé jiné) dokládá nutnost pokládat otázky co možná nejjednodušeji a nejsrozumitelněji.

Další téma, jež je, dle našeho názoru, nutné při konstrukci dotazníku pro děti a mladistvé zohlednit, je tendence žáků hledat složitosti tam, kde nejsou, hledat „chytáky“ apod. Například u položky Nevím, kde ve věcech co mám, žáci hledali zcela odlišné významy tohoto výroku. „Jakože nevím, co mám ve věcech?“ „Co mi tam jako někdo schoval?“ „Proč bych měl mít něco ve věcech?“ „Jakože mám ve věcech něco, co tam nepatří?“ „Nevím, kde mám své věci?“ „Nemám nosit své věci do školy?“ Poté, co byl žákům vysvětlen správný význam položky jejich spolužákem („Je tím myšleno, že máš pořádek ve věcech a víš, co kde najdeš, když něco hledáš.“ „Nebo jakože třeba nemáš pořádek, protože třeba mamka si myslí, že nemáš pořádek v pokoji, ale ty i tak víš, co kde je.“) opanoval třídu všeobecný údiv nad jednoduchostí dané věty. „Aha, to bylo tohle, to jsem si myslel, ale přišlo mi to jednoduché.“ „Myslela jsem, že je tam nějaký chyták.“ „To mě taky napadlo.“ „A proč jste to neřekli rovnou, že je to tak jednoduché.“ „Tomáš to vždycky umí všechno vysvětlit, i když nám to nejdřív přijde složité a pak už ne.“ Nabízí se otázka, zda je toto uvažování normálním projevem v daném vývojovém období ve vazbě na úroveň kognitivních schopností, nebo zda je získáno vlivem působení například školy, školního prostředí, respektive způsobů pojetí výuky a zkoušení (chytáky v testech apod.).

Dílním problémem pak byl ojedinělý výskyt cizích slov. Nejvíce se jednalo o termíny „chaoticky“ a „impulzivně“. V tomto smyslu se pak, až na čtyři případy žáků, kteří byli schopni adekvátně vysvětlit dané pojmy, jednotliví žáci rozdělili do dvou početně nestejných skupin, kdy početně podstatně více zastoupená skupina nedala najevo, že pojmu nerozumí a „nějak na to odpověděla“ a menší část žáků se na význam daného slova zeptala. V tomto kontextu pak považujeme za důležité nejen a) uvádět konkrétní, jednoduchá slova, ale i b) dopředu předpokládat neochotu, obavu žáků ptát se na to, co jim není jasné (navzdory četným výzvám, aby tak učinili) a i z tohoto důvodu volit skutečně taková slova, u nichž lze očekávat, že jim bude porozuměno.

Při konstrukci dotazníku byl důkladně zvažován i rozsah škál, který je ve finále tvořen 4 bodovou stupnicí, bez střední hodnoty. Právě střední hodnota, stejně jako širší rozsah škály byla dlouho diskutovaným tématem. Konečná podoba (rozsah) škál a absence střední hodnoty se ukázalo jako správné rozhodnutí vzhledem k tomu, že širší škála by byla z vývojového hlediska (konkrétněji v rámci rozhodovacího procesu) pro žáky zbytečně náročná a střední hodnota by s velkou pravděpodobností vedla k jejímu nadužívání ve chvílích, kdy by si žáci nebyli jistí, jak odpovědět. Uvedené vyplývá z běžných zkušeností získaných i při konstrukci škál pro dospělé respondenty a zároveň také z realizovaných ohniskových skupin, kdy žáci uváděli, že by střední hodnotu (tedy pravděpodobně výrok „ani nesouhlasím, ani souhlasím“) využívali, když by otázce nerozuměli, nebyli si jistí, jak to tedy mají a také proto, že středové hodnoty jsou „prostě

sympatické, protože jsou mezi“. Zajímavým zjištěním v tomto smyslu bylo i to, že žáci často uváděli, že pokud by u škál nebyly slovní výroky toho, co škály znamenají, ale výroky číselné, nebo byly vyjádřeny jiným způsobem (např. „hodně, málo, dobře, špatně“), měli by tendenci pohlížet na to jako na známky ve škole a dávat „hodně jedničky“, nebo „dobře, správně“ apod. Tato zjištění ukazují jednak na silný vliv školní výchovy a způsobu hodnocení žáků, který se promítá i do jiných oblastí (ačkoliv i dotazníky mohou být žáky vnímány jako jakési hodnocení, které je možné vyjádřit známkou) a především pak také na určité kognitivní nastavení, v němž by forma (pravděpodobně a možná jen v některých případech) převýšila obsah a výroky by byly označovány na škále ne dle souhlasu či nesouhlasu s nimi, ale dle číselné (či slovní) hodnoty na použité škále.

Z výše uvedeného tedy vyvstaly konkrétní oblasti, kterým je při diagnostice dětí a mládeže nutné věnovat zvýšenou pozornost a které mohou při neakceptování vývojových charakteristik vést ke značným zkreslením výsledných dat. Ukazuje se, že při konstrukci diagnostických materiálů je nutná skutečně hluboká znalost vývojových aspektů a z toho plynoucí schopnost posoudit a odhadnout možné problematické oblasti. Zároveň je třeba vést v patrnosti, že ne všechny zjištěné problematické aspekty musí být nutně dány konkrétním vývojovým obdobím, ale mohou plynout z individuálních zvláštností či odlišností, případně i z odlišností daných kulturou, etnikem, náboženstvím apod. V rámci našeho šetření jsme se však setkali i s výpověďmi či reakcemi, které neodpovídaly sledovanému vývojovému období tak, jak jsou známy z odborných zdrojů či realizovaných výzkumů a studií a zároveň, vzhledem k jejich četnosti, pravděpodobně ani nespádaly do kategorie individuálních, či jiných zvláštností, ale zřejmě poukazují na zhoršující se, či klesající úroveň některých kognitivních schopností u současných žáků na 2. stupni ZŠ (viz výše). Zde je možné zmínit, že některé položky dotazníku byly v podstatě variacemi na dotazníky vytvořené pro jazykově–kognitivní úroveň žáků ZŠ (např. Coopersmith, 1987; Kamtsios & Karagiannopoulou, 2013). Ačkoliv je rozsah výzkumného souboru v tomto případě ($n=96$; respektive $n=63$) nevelký a nelze z něj abstrahovat jednoznačné závěry, získaná data přesto spíše potvrzují určitý obecný trend v současné západní civilizaci, který je charakteristický klesající schopností i ochotou přemýšlet, pracovat s jazykem (a obecně i jazykovou výbavou), mírou kreativity, či schopností sebereflexe (postavené na vybavenosti jazykovým aparátem pro adekvátní pochopení a popis sebe sama) (viz např. výsledky mezinárodní srovnávací studie PISA v letech 2000–2012). Uvedené lze částečně připsat na vrub rozmachu informačních technologií, především pak častým využíváním facebooku, twitteru (a instant messagingu obecně), počítačových her apod. Rovněž je vhodné ani po finalizaci diagnostického materiálu nespoléhat na to, že jsou všechny položky zcela srozumitelné, případně, že se respondenti aktivně sami ozvou při nepochopení, a v rámci administrace dotazníku zmínit možnost ptát se, pokud bude některá položka dotazníku nesrozumitelná. Uvedené samozřejmě neplatí například při diagnostice inteligence (kde je případně možné na požádání zopakovat instrukci, ale nikoliv vysvětlovat význam otázky).

Závěr

Tvorba diagnostických materiálů pro děti a dospívající má svá jasná specifika, která vyplývají z konkrétních vývojových období, ale akcentují i různé intraindividuální, etnické, kulturní, náboženské a další rozdíly či zvláštnosti. V obecné rovině je tedy nezbytné detailní obeznámení se s konkrétními obsahy jednotlivých vývojových období, ale také znalost dalších specifik ve vazbě na to, pro koho je daný materiál určen a co má konkrétně detekovat.

Mezi základní nároky na tvorbu diagnostických materiálů pro období dětství a raného dospívání patří především nutnost tvořit jednoduché, konkrétní a jednoznačné otázky/položky, které minimalizují riziko více možných výkladů. Dále pak neklást přílišné nároky na abstrakci a zobecňování, neuvádět mnoho významově stejných či podobných položek, stejně jako vyvarovat se využívání cizích termínů. Jako nezbytné se ukazuje realizovat v rámci ověřování dotazníku také ohniskové skupiny (či jiné formy ověření toho, jak děti chápou otázky), vedoucí k ověření srozumitelnosti, jasnosti a pochopení textu a položek respondenty.

Zdroje financování

Tento příspěvek byl realizován v rámci ESF projektu Rozvoj podnikatelských znalostí, schopností a dovedností žáků (ROPOZ), č. p. CZ.1.07/1.1.00/54.0013.

Literatura

- Alderson, P. (1995) *Listening to Children: Children, Ethics and Social Research*. Ilford: Barnardo's.
- Alderson, P., & Goodey, C. (1996). Research with Disabled Children: How Useful is Child-centred Ethics? *Children & Society*, 10, 106–116.
- Amato, O., & Ochiltree, G. (1987). Interviewing children about their families. A note on data quality. *Journal of Marriage and Family*, 49, 669–675.
- Backett–Milburn, K., & McKie, L. (1999). A Critical Appraisal of the Draw and Write Technique. *Health Education Research*, 14, 387–398.
- Benson, J., & Hocevar, D. (1985). The impact of item phrasing on the validity of attitude scales for elementary school children. *Journal of Educational Measurement*, 22, 231–240.
- Borgers, N., Hox, J., & Sikkel, D. (2004). Response Effects in Surveys on Children and Adolescents: The Effect of Number of Response Options, Negative Wording, and Neutral Mid-Point. *Quality & Quantity*, 38, 17–33.
- Brainerd, C., & Ornstein, P. A. (1991). Children's memory for witnessed events: The developmental backdrop. In I. Doris (Ed.), *The suggestibility of children's recollections* (pp. 10–20). Washington, DC: American Psychological Association.
- Butler, I., & Williamson, H. (1994). *Children Speak: Children, Trauma and Social Work*. London: Longman.
- Coopersmith, S. (1987). *Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cosaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. London: Pine Forge Press.
- de Leeuw, E. D. (2011). *Improving Data Quality when Surveying Children and Adolescents: Cognitive and Social Development and its Role in Questionnaire Construction and Pretesting*. Paper prepared

- for the Annual Meeting of the Academi of Finland: Research Programs Public Healt Challenges and Healt and Welfare of Children and Young People, May 10–12, Naantali, Finland.
- de Leeuw, E. D., & Otter, M. E. (1995). The reliability of children's responses to questionnaire items; question effects in children questionnaire data. In J. J. Hox, B. F. van der Meulen, J. M. A. M. Janssens, J. J. F. ter Laak, & L. W. C. Tavecchio (Eds.), *Advances in family research* (pp. 251–258). Amsterdam: Thesis.
- Delfos, M. F. (2000). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar* [Are you really listening to me? Interviewing children between 4 and 12]. Amsterdam: SWP, WESP–publicatiereeks.
- Dillman, D. A. (2000). *Mail and Internet Surveys. The Tailored Design Method* (2nd ed.). New York: Wiley.
- European Commission (2008). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. "Think Small First". A "Small Business Act" for Europe. Brussel: Author. Získáno z http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/small-business-act/index_en.htm
- European Commission (2009). *The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe*. Brussel: Author. Získáno z http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/oslo_agenda_final_en.pdf
- Fetterman, D. (1989). *Ethnography: Step by Step. Applied Social Research Methods Series Volume 17*. London: Sage.
- Fine, G.A., & Sandstrom, K.L. (1988). *Knowing Children: Participant Observation with Minors. Qualitative Research Methods. Series 15*. London: Sage.
- France, A., Bendelow, G. & Williams, S. (2000). A 'Risky' Business: Researching the Health Beliefs of Children and Young People. In A. Lewis & G. Lindsay (Eds.), *Researching Children's Perspectives* (pp. 150–162). Buckingham: Open University Press.
- Fuchs, M. (2005). Children and Adolescents as Respondents; Experiments on Question Order, Scale Effects and the Effect of Numeric Values Associated with Response Options. *Journal of Official Statistics*, 21(4), 701–725.
- Harden, J., Scott, S., Backett–Milburn, K., & Jackson, S. (2000). Can't Talk, Won't Talk?: Methodological Issues in Researching Children. *Sociological Research Online*, 5(2). Získáno z <http://www.socresonline.org.uk/5/2/harden.html>.
- Hill, M. (1997). Participatory research with children. *Research Review. Child and Family Social Work*, 2, 171–183.
- Holoday, B., & Turner–Henson, A. (1989). Response effects in surveys with school–age children. *Nursing Research (Methodology corner)*, 38, 248–250.
- Christensen, P., & James, A. (Eds.). (2000). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Ireland, L., & Holloway, I. (1996). Qualitative Health Research with Children. *Children & Society*, 10, 155–164.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kamtsios, S., & Karagiannopoulou, E. (2013). The development of a questionnaire on academic hardiness for late elementary school children. *International Journal of Educational Research*, 58, 69–78.
- La Greca, A. M. (1990). Issues and perspectives on the child assessment process. In A. M. La Greca (Ed.), *Through the eyes of the child. Obtaining self–reports from children and adolescents* (pp. 3–17). Boston: Allyn and Bacon.
- Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard*. London, UK: Save the children UK.

- Lewis, A., & Lindsay, G. (Eds.). (2000). *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Mahon, A., Glendinning, C, Clarke, K., & Craig, G. (1996). Researching Children: Methods and Ethics. *Children & Society*, 10(2), 145–154.
- Mayall, B. (1994). Introduction. In B. Mayall (Ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus group with children aged 7–11 years. *Qualitative Research*, 2, 5–20.
- Morrow, V. (1999). „It's cool, ... ,cos you can't give us detentions and things, can you?!“: Reflections on Researching Children. In P. Milner & B. Carolin (Eds.), *Time to Listen to Children* (pp. 203–215). Routledge: London.
- Nesbitt, E. (2000). Researching 8 to 13 year-olds' perspectives on their experience of religion. In A. Lewis & G. Lindsay (Eds.), *Researching Children's Perspectives* (pp. 135–149). Buckingham: Open University Press.
- Presser, S., Blair, J., Mach, K., Ryan, C. M., & Van Dyne, M. A. (1993). *Final report on the university of Maryland–USDA cooperative agreement to improve reporting for children in the continuing survey of food intakes by individuals*. Survey Research Center of the University of Maryland.
- Punch, S. (2001). Interviewing Strategies with Young People: The 'Secret Box', Stimulus Material and Task-based Activities. *Children & Society*, 16(1), 45–56.
- Reeves, A., Bryson, C., Ormston, R., & White, C. (2007). *Children's Perspectives on Participating in Survey Research*. London, UK: National Centre for Social Research.
- Robinson, W. P. (1986). Children's understanding of the distinction between messages and meaning. In M. Richards & P. Light (Eds.), *Children of social worlds*. Cambridge: Policy Press.
- Scott, J. (1997). Children as respondents: Methods for improving data quality. In L. Lyberg, P. Biemer, M Collins, E. de Leeuw, C. Dippo, N. Schwarz, & D. Trewin (Eds.), *Survey measurement and process quality* (pp. 331–350). New York: Wiley.
- Scott, J. (2008). Children as Respondents: The Challenge of Quantitative Methods. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (2nd ed.) (pp. 87–108). London, UK: Routledge.
- Scott, J., Brynin, M., & Smith, R. (1995). Interviewing children in the British household panel survey. In J. J. Hox, B. F. van der Meulen, J. M. A. M. Janssens, J. J. F. ter Laak, & L. W. C. Tavecchio (Eds.), *Advances in family research* (pp. 259–266). Amsterdam: Thesis.
- Snijkers, G. J. M. E. (2002). *Cognitive laboratory experiences: On pretesting, computerised questionnaires and data quality* (chap. 4). Utrecht: University of Utrecht.
- Solberg, A. (1996). The Challenge in Child Research from 'being' to 'doing'. In J. Brannen & M. O'Brien (Eds.), *Children in Families: Research and Policy*. London: Falmer Press.
- Sudman, S., Bradburn, N. M., & Schwarz, N. (1996). *Thinking about answers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Hattum, M. J. C., & de Leeuw, E. D. (1999). A disk by mail survey of pupils in primary schools; data quality and logistics. *Journal of Official Statistics*, 15, 413–430.
- Watson, P., Denny, S., Adair, V., Ameratunga, S., Clark, T., Grengle, S., ... Sporle, A. (2001). Adolescents' perceptions of a health survey using multimedia computer-assisted self-administered interviews. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 25, 6.