

Gavora, Peter

## **Smelosť verzus ostýchavosť v komunikácii gymnazistov**

*Studia paedagogica*. 2011, vol. 16, iss. 1, pp. [119]-136

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115406>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# **SMELOŠŤ VERZUS OSTÝCHAVOSŤ V KOMUNIKÁCII GYMNAZISTOV**

## **BOLDNESS VERSUS RETICENCE IN THE COMMUNICATION OF STUDENTS AT GRAMMAR SCHOOLS**

PETER GAVORA

### **Abstrakt**

*Článok popisuje adaptáciu dotazníka Reticence Scale (Keaten et al., 1997) pre slovenské prostredie. Pôvodný dotazník, ktorý meral komunikačnú mlčanlivosť, sa modifikoval tak, že sa respondent hodnotí na kontinuu od komunikačnej smelosti po komunikačnú ostýchavosť. Faktorová analýza dotazníka ukázala na jednodimenziálne riešenie. Reliabilita vypočítaná podľa Cronbachovho koeficientu alfa bola 0,903. Výskumný súbory tvorili gymnazisti z deviatich slovenských lokalít. Priemerné skóre gymnazistov na 6bodovej škále bolo 4,20, čo ukazuje na dostatočnú smelosť v komunikácii. Medzi dievčatami a chlapcami nebol štatisticky významný rozdiel v skóre, čo sme nečakali. Medzi skóre v tomto dotazníku a skóre v dotazníku „všeobecného“ sebaopätia gymnazistov bola korelácia 0,57.*

### **Kľúčové slová**

*komunikačná smelosť, komunikačná ostýchavosť, žiaci gymnázia*

### **Abstract**

*The article describes the adaptation of the Reticence Scale questionnaire (Keaten et al., 1997) for the Slovak environment. The original scale was modified to measure on a continuum reticence in communication through to boldness in communication. The factor analysis yielded a unidimensional scale on which Cronbach alpha was 0.903. The performances of a sample of Slovak grammar school students were measured using the modified Reticence Scale questionnaire. The average score was 4.20 on a 6-point scale, which indicates boldness in communication. Unexpectedly, no statistical difference was found in the communicative boldness of girls as opposed to that of boys. Between boldness in communication and scores recorded on a scale measuring self-perception, a correlation of 0.57 was found.*

### **Keywords**

*communication boldness, communication reticence, grammar school students*

## Úvod

Je to známa scéna. Hlúčik šiestich siedmich mladých ľudí stojí pred školou. Jeden dvaja z nich dominujú – hovoria častejšie, vyjadrujú sa hlasnejšie, skáču do reči ostatným. Ostatní tiež vstupujú do rozhovoru, ale nie tak frekventovane. Hlúčik dotvára jeden chlapec, ktorý nepovie ani slovo, dokonca stojí mimo kruhu vytvoreného ostatnými. Ako keby fyzicky naznačoval, že sa nechce angažovať do komunikácie.

Existuje množstvo dôvodov, prečo sa aktéri v tejto komunikačnej situácii správali aktívne alebo pasívne – počnúc vzťahmi medzi nimi, motiváciou a končiac témou rozhovoru. Dôležitú úlohu pritom však hrajú ich vnútorné komunikačné predpoklady, medzi nimi smelosť verzus ostýchavosť komunikovať.

V Českej republike a na Slovensku má výskum komunikácie v školskom prostredí dlhodobú tradíciu, ale z veľkej väčšiny sa zameral na komunikáciu v triede. Školské prostredie však nepredstavuje len aktivity manažované učiteľom a nepokrýva len činnosti odohrávané sa v triede. Škola je viac ako vyučovanie, je to život, ktorý plynie paralelne s ním a ktorý poskytuje priestor na napĺňanie vlastných záujmov žiakov, často nespojených s obsahom vyučovania. Mimo dohľadu učiteľa prebiehajú veľmi frekventované aktivity žiakov, v ktorých prejavujú svoje záujmy, postoje a preferencie. Žiaci tu vstupujú do pestrej interpersonálnej komunikácie napĺňanej množstvom tém. Táto komunikácia sa odohráva v rôznych súčastiach školy – v učebni, keď nie je prítomný učiteľ, pred budovou školy (ráno čakanie na jej otvorenie), na chodbe školy, na školskom dvore počas prestávok, v školskej jedálni a pod.

Na to, aby sa žiak tejto komunikácie zúčastnil a úspešne si v nej počíнал, musí mať určité predpoklady. Na rozdiel od vyučovania tu nejde o komunikáciu, do participácie ktorej je učiteľom vyzývaný formou otázok, príkazov, pokynov, nie je to komunikácia, ktorá je štrukturálne stereotypná, ktorej priebeh je predvídateľný a ktorá má obsahy dané normatívnou. Naopak, tu ide o spontánnu komunikáciu žiakov medzi sebou. V takejto komunikácii sa pravdepodobne presadzujú viac žiaci, ktorí nie sú ostýchaví alebo ustráchaní, ktorí nemajú problémy otvárať komunikáciu so spolužiakmi a zotrvať s nimi v komunikácii a, naopak, zle sa v nej cítia (prípadne sa jej podľa možnosti vyhýbajú) žiaci, ktorí tieto nepríjemné komunikačné zábrany majú.

Problematika **ostýchavosti**, resp. **smelosti v komunikácii** je v zahraničí dobre teoreticky spracovaná, dôkladne empiricky prebádaná a odborníci majú k dispozícii výskumné, resp. diagnostické nástroje na ich zisťovanie. V nasledujúcej časti podáme stručný prehľad o teoretických konceptoch ležiacych v základe tejto problematiky a uvedieme prevládajúce metodologické koncepcie pri empirickom skúmaní týchto vlastností. Táto časť tvorí vstup do nášho výskumu, v ktorom sme skúmali smelosť verzus ostýchavosť pri sebaopisovaní komunikácie gymnazistami.

Je potrebné upozorniť, že v celom tomto článku hovoríme len o **ústnej komunikácii**, a to u intaktnej populácie. Ľudia s poruchami reči (napr. balbuties) a sluchu tvoria osobitný teoretický a výskumný problém, ktorý je mimo záber tejto štúdie. Podobne sa nebudeme venovať komunikácii v prostredí, kde je človek príslušníkom jazykovej minority alebo návštevníkom cudzej krajiny.

### Koncept ostýchavosti a smelosti v komunikácii a príbuzné pojmy

V interpersonálnej komunikácii človek nielen koná (hovorí, počúva), ale ju aj prežíva. Vstupuje do nej s určitým očakávaním, z perspektívy ktorého sleduje jej priebeh a na jej konci hodnotí, ako sa tieto očakávania naplnili. Tieto hodnotiace procesy sa uskutočňujú obyčajne implicitne, nevedome. Človek však hodnotí nielen proces a výsledok komunikácie, ale aj seba – svoje komunikačné vlastnosti podmieňujúce, ako efektívne v tejto komunikácii participoval. Na konci komunikačného aktu človek (opäť väčšinou implicitne) pocíti spokojnosť alebo nespokojnosť so svojou participáciou. Keďže toto robí v mnohých podobných komunikačných situáciách, svoje sebahodnotenie generalizuje – vytvára si obraz o sebe ako komunikantovi. Dôležitým prvkom tohto hodnotenia je osobnostná vlastnosť, ktorú nazývame **komunikačná ostýchavosť**, resp. **komunikačná smelosť**.

V literatúre existuje viacero názvov uvedených vlastností komunikanta, pričom negatívnych označení je viac ako pozitívnych. Anglická terminológia zahrňuje napr. *communication apprehension*, *communication anxiety*, *communication shyness*, *communication reticence* či *unwillingness to communicate*. Na druhej strane spektra stoja: *communication satisfaction* a *willingness to communicate*. Slovenské alternatívy sú komunikačný strach, úzkosť, obava, ostych, neochota verzus komunikačná smelosť, sebadôvera alebo ochota komunikovať.

Už letmý pohľad na tieto pojmy naznačuje, že sú si veľmi blízke, dôkazom čoho je aj fakt, že pri ich definícii autori štúdií (resp. výskumných nástrojov) používajú príbuzné pojmy. Napríklad *communication apprehension* sa definuje ako strach alebo úzkosť z komunikácie. Keď majú autori označiť zložky (dimenzie) jednotlivých výskumných nástrojov na zisťovanie týchto komunikačných vlastností a hľadajú sa pre ne názvy, často sa pohybujú v kruhu. Napríklad, keď McCroskey et al. (1981) validovali *Personal Report of Communication Fear* (PRCF), nástroj označený na meranie komunikačného strachu, jeho prvú dimenziu nazvali strach alebo úzkosť z komunikácie a druhú ostych alebo hanblivosť.

Najfrekvencovanejší výskyt v literatúre má pojem **communication apprehension**, ktorý rozpracoval najmä J. McCroskey (McCroskey et al., 1977; 1981; 1985; 1988). Pojem sa týka len strachu z komunikácie (spravidla len

ústnej) a pôvodne nebral do úvahy aj strach v školských komunikačných situáciách. V nich môže byť človek úplne normálny, ale v komunikačných situáciách prejavuje strach. Komunikačný strach autor vymedzuje z hľadiska sebaapúsúdenia – je to to, ako sa človek cíti v komunikačnej činnosti. Toto sebaapúsúdenie sa mu zdá dôležitejšie ako zhodnotenie komunikačnej úspešnosti/neúspešnosti človeka vonkajším pozorovateľom, pretože z neho nemožno dedukovať existenciu alebo neexistenciu tohto strachu. Typickým výskumným nástrojom na zistenie komunikačného strachu je *Personal Report of Communication Apprehension* (PRCA), ktorého autorom je J. McCroskey; dotazník existuje vo verziách pre dospelých, vysokoškolákov a žiakov strednej školy. Tento autor vytvoril i diagnostický a výskumný nástroj pre žiakov základnej školy, *Personal Report of Communication Fear* (PRCF) (McCroskey et al., 1981). Respondenti v týchto dotazníkoch hodnotia svoje správanie a pocity v komunikačných situáciách. Dotazníky obsahujú opis určitej komunikačnej situácie alebo komunikačnej vlastnosti. Respondent sa k ním vyjadruje pomocou viacbodovej likertovskej škály, t.j. určuje, ako by sa zachoval, aké by mal v nich pocity a pod. Príklady znenia škál:

*Cítim napätie, keď sa rozprávam v skupine ľudí.*

*Nerád sa zhováram s ľuďmi, ktorých dobre nepoznám.*

*Keď hovorím na verejnosti, cítim sa uvoľnene.*

*Keď ma žiadajú, aby som reagoval(a) na otázku, robím to celkom sebavedome.*

Ďalším pojmom, ktorý sa používa v tejto súvislosti, je **neochota komunikovať** a jeho protiklad **ochota komunikovať**. Vyjadrujú vôľu jednotlivca chcieť alebo nechcieť vstúpiť do komunikácie. Dotazníky zamerané na túto komunikačnú charakteristiku sa pýtajú na mieru obáv alebo strachu, ktorá stojí v ceste jeho komunikácii. Treba povedať, že komunikačný strach a neochota komunikovať môžu mať u konkrétneho človeka hlbšie dôvody, na ktoré sa spomínané dotazníky nepýtajú – môže to byť introverzia, slabá sociabilita alebo nízke sebaapúsúdenie. Na zisťovanie ochoty komunikovať vypracoval McCroskey dotazník *Willingness to Communicate* (WTC) (McCroskey, 1992). Pojem komunikačný strach a pojem neochota komunikovať sú koncepcne veľmi blízke. Napríklad korelácia medzi WTC McCroskeyho a jeho dotazníkom PRCA bola  $-0,52$  (záporný korelačný koeficient je dôsledkom toho, že škála WTC bola opačne polarizovaná ako škála PRCA).

Vymedzenie pojmu neochoty komunikovať koliduje s pojmom *reticencia v komunikácii*, ktorý rozvinul G. M. Phillips (1968; 1991). Tento pojem uznáva McCroskey za predchodcu svojho výrazu *communication apprehension*. Latinský výraz *reticentia* znamená mlčanie, v tomto prípade ide o mlčanlivosť. Phillips vymedzil reticenciu ako strach alebo trému pri komunikácii, ktorá sa prejavuje tak, že sa jej človek vyhýba. Tým, že sa jej vyhne, stratí menej, ako keď

v nej zostane. Na zisťovanie tejto komunikačnej vlastnosti existuje dotazník *Reticence Scale* (Keaten et al., 1997) – k nemu sa vrátíme v empirickej časti.

V súvislosti so strachom v komunikácii sa pracovalo aj s pojmom komunikačná **tréma** (*stage fright*). Tá je podľa McCroskeyho (1982) podmnožinou širšieho konceptu komunikačného strachu a v začiatkoch výskumu komunikačného strachu slúžila ako štartovacia platforma. Dnes sa v súvislosti so strachom v komunikácii spomína zriedka, nový pojem komunikačný strach ho vytlačil.

Ak máme urobiť určitý poriadok medzi teoretickými konceptmi, ktoré sme spomenuli, musíme hľadať nadstavbové prvky. Budeme uvažovať v troch rovinách.

Prvou rovinou sú **osobnostné črty**. Sú to vlastnosti človeka, ktoré sú relatívne pevné a ktoré ovplyvňujú ľudské konanie. Ak hovoríme o vlastnostiach spojených s komunikáciou, je potrebné rozlišovať pociťovaný stav a osobnostnú vlastnosť, napr. v slovenčine je výraz strach a ostych situačne zakotvený (*mám teraz strach*), zatiaľ čo ustráchanosť a ostýchavosť sú osobnostné vlastnosti (*tento človek je ostýchavý*); podobný je vzťah medzi úzkosťou a úzkostlivosťou.

Druhú rovinu tvoria **komunikačné zručnosti**. Ide o vybavenosť človeka (môžeme módne hovoriť aj o kompetencii) potrebnú na participáciu v komunikácii – vedieť otvárať dialóg, vedieť reagovať na repliky, vedieť identifikovať signály komunikačného partnera vyzývajúceho na ukončenie vlastnej repliky, vyjadrovať sa plynulo, používať adekvátnu lexiku atď.

Tretiu rovinu tvorí konkrétna **komunikačná činnosť**, teda to, ako človek aktuálne koná v komunikácii, v ktorej využíva svoje komunikačné zručnosti.

Vzťah medzi osobnostnými črtami viažucimi sa ku komunikácii, komunikačnými zručnosťami a komunikačnou činnosťou nie je jednoduchý. Komunikačná činnosť človeka je ovplyvnená jeho komunikačnými zručnosťami. Ak človek nemá rozvinuté tieto zručnosti, jeho komunikačné činnosti sú slabé, neadekvátne situácii alebo nijaké (mlčanie). Naopak to nemusí vždy platiť. Človek môže mať dobre rozvinuté komunikačné zručnosti, ale nekomunikuje úspešne alebo efektívne, hoci by to chcel. Tu do hry vstupuje inhibičný faktor – komunikačná ostýchavosť človeka (prejavujúca sa pocitom strachu, obavy) a tá zabraňuje, aby sa jeho komunikačné vybavenie (zručnosti) uplatnilo. Možné sú aj iné alternatívy. Človek má veľkú komunikačnú smelosť (osobnostná vlastnosť), aj rozvinuté komunikačné zručnosti (oboje sa vzájomne podporuje), ale daná komunikačná situácia je preňho nepríjemná, obsah komunikácie alebo partneri ho nezaujímajú. V tom prípade môže byť jeho komunikačná činnosť neadekvátna (mrmle si pod nosom, tichý hlas), prípadne nulová (vyhnutie sa komunikácii).

## Zistenia o výskyte komunikačnej ostýchavosti a komunikačnej smelosti

Výskumníkov a diagnostikov v pedagogickej oblasti zaujímal doteraz viac výskyt ostýchavosti než smelosti v populácii. Nie je prekvapením, že smelosť sa skúmala skôr v obchodnej komunikácii, ktorá je postavená na silnom sebaapresadzovaní sa. Pokiaľ ide o ostýchavosť, výskumy ukazujú, že sa vyskytuje v každej populácii bez rozdielu veku. Holbrooková (1987) uvádza, že približne 11 % žiakov v amerických základných školách možno považovať za komunikačne ostýchavých do takého stupňa, že si vyžadujú intervenciu. Veľkosť percenta odhadovanej populácie, ktorú možno charakterizovať ako komunikačne ostýchavú, závisí aj od toho, ako sa stanoví hraničné skóre. Napríklad ak v našom výskume so 600 žiakmi druhého stupňa ZŠ na Slovensku (Gavora, 2008) určíme ako hraničné skóre aritmetický priemer mínus jedna smerodajná odchýlka skóre, potom medzi komunikačne ostýchavé deti v tomto súbore patrí 16 % žiakov. Ak by sme použili prísnejšie kritérium, a to aritmetický priemer mínus dve smerodajné odchýlky, medzi komunikačne ostýchavé deti v našom súbore patrí len 2 % žiakov. V každom prípade je zrejmé, že výskyt detí a mládeže s týmito nedostatkami existuje, čo je výzva pre individuálny pedagogický prístup, príp. špeciálnu intervenciu.

Ďalšou dôležitou otázkou výskumu je, ako **vzniká a rozvíja** sa komunikačná ostýchavosť alebo smelosť. Je zrejmé, že ľudské vlastnosti tohto typu sú vo veľkej miere naučené. Ako sme už naznačili, človek ich nadobúda tak, že zovšeobecňuje svoj úspech alebo neúspech v komunikačných situáciách. Záleží však nielen na ňom, ale aj na vlastnostiach prostredia, pretože môže priaznivo alebo nepriaznivo vplývať na tieto vlastnosti. U detí je to predovšetkým prostredie rodiny, ktoré formuje komunikačné predpoklady dieťaťa. Faktormi sú tu napríklad štýl komunikácie rodičov, množstvo komunikačného kontaktu s dieťaťom, jeho obsah, podpora dieťaťa v komunikácii, charakter komunikácie so súrodencami a pod. Ďalším faktorom je komunikácia s rovesníkmi – priateľmi a spolužiakmi. Tretím silným faktorom je škola, ktorá môže podporiť komunikačnú smelosť, ale aj ostýchavosť žiakov. Vyučovanie podporuje asymetrickosť komunikácie, silne ju štruktúruje, žiak komunikuje verejne, t.j. pred triedou, a je verejne hodnotený. Silu tohto pôsobenia sa pokúsili odhadnúť McCroskey et al. (1981) tak, že dotazník komunikačnej ostýchavosti administrovali naprieč ročníkmi základnej a strednej školy. Zistili, že žiaci od materskej školy<sup>1</sup> po 3. ročník mali vyššiu ostýchavosť ako žiaci vo vyšších ročníkoch, pričom od 7. ročníka nahor bol stu-

<sup>1</sup> V USA je najvyššia trieda materskej školy organizačnou súčasťou základnej školy. V týchto ročníkoch sa dotazník deťom čítal.

peň ostýchavosti približne rovnaký. Z toho autori usudzujú, že najväčší nárast ostýchavosti je spojený so začiatkom školskej dochádzky. Otázkou však je, čo konkrétne vplýva na tento nárast – je to prevaaha asymetrickej komunikácie, celkový štýl vyučovania, alebo spolužiaci, kamarátska skupina? Autori zistili ešte jednu zaujímavú vec: na prvom stupni základnej školy je viac učiteľov s komunikačnou ostýchavosťou ako na vyšších stupňoch. Nevieme však, aký vplyv má to, čo sa deje v školskom prostredí komplexne, t.j. na vyučovaní i mimo vyučovania – nevieme, ako žiak prežíva príslušnosť v kamarátskej skupine, akú rolu v nej hrá a ako to vplýva na rozvoj jeho komunikačných potencialít.

Existujú určité úvahy o tom, že komunikačná ostýchavosť, resp. smelosť sú geneticky podmienené, čo je potrebné vziať do úvahy pri posudzovaní týchto vlastností, avšak ani najradikálnejší zástancovia dominancie dedičnosti nepopierajú, že na tieto vlastnosti má vplyv aj vonkajšie prostredie, v ktorom človek vyrástol a žije (McCroskey et al., 1981).

Súvislosť medzi hodnotením vlastného komunikačného strachu a odhadom komunikačných zručností je zložitá. V metaanalytickej štúdií Allen a Bourhis (1996) vyhodnotili z hľadiska tohto vzťahu 36 štúdií a na ich základe dospeli k záveru, že čím je človek komunikačne ostýchavejší, tým je nižšia kvalita a menší rozsah jeho komunikácie. Vzťah medzi hodnotením vlastnej komunikačnej ostýchavosti a hodnotením komunikačnej činnosti bol negatívny (priemerná korelácia z uvedených štúdií bola -0,22).

## Výskum

### *Cieľ výskumu*

Tento výskum mal tri ciele. Prvým cieľom bolo preveriť **nosnosť pojmu komunikačnej reticencie**. Tento pojem je založený na teórii o rétorických kánonoch, preto pri jeho preverovaní budeme testovať, či sa tieto kánony empiricky osvedčia ako konštrukty dotazníka. Danú teóriu budeme v tomto kontexte považovať za funkčnú a uplatniteľnú, keď výskumný nástroj, ktorý je na nej postavený, preukáže na základe empirických dát dobrú konštruktívnu validitu. Dodajme, že sa budeme pohybovať v oblasti sebaodhodnotenia komunikačných potencialít skúmaného súboru subjektov, teda nie v oblasti hodnotenia ich reálneho komunikačného prejavu.

Druhým cieľom výskumu bolo dať do spojitosti spomínané komunikačné vlastnosti s jednou konkrétnou osobnostnou vlastnosťou, o ktorej uvažujeme ako o zásadnej pri komunikačnom správaní. Ide o **sebapoňatie subjektu**. Cieľom bolo preskúmať vzťah medzi komunikačnou ostýchavosťou-smelosťou a sebapoňatím subjektov. Sebapoňatie silne ovplyvňuje konkrétnu



činnosť človeka. Viera vo vlastné potenciality dokáže aktivovať a mobilizovať schopnosti a zručnosti, takže človek potom koná efektívne. To platí nielen všeobecne, ale i pre oblasť komunikačného správania. Na druhej strane úspešná komunikácia posilňuje dobré sebaponaňtie. Programy na redukciu komunikačného strachu sa preto často zameriavajú i na zlepšenie sebaponaňtia subjektov.

Tretím cieľom výskumu bolo získať **základné údaje** o ostýchavosti–smelosti v komunikácii u nášho výskumného súboru. Vzhľadom na to, že zatiaľ u nás neboli publikované výskumy o tejto komunikačnej vlastnosti, tieto zistenia môžu slúžiť pri ďalších bádaniach ako referenčné údaje. Cieľom bolo tiež pomocou štatistických metód zistiť proporciu subjektov s extrémnymi hodnotami, t.j. tých, ktorí sú veľmi ostýchaví, a tých, ktorí sú, naopak, veľmi smelí v komunikácii. Chceme tiež získať údaje o zhode alebo rozdieloch medzi dievčatami a chlapcami v komunikačnej ostýchavosti–smelosti.

#### *Výskumný súbor*

Výskumný súbor tvorilo 350 žiakov. Z nich bolo 225 dievčat a 123 chlapcov. Žiaci študovali na gymnáziách v týchto mestách: Liptovský Mikuláš, Trenčín, Námestovo, Nitra, Považská Bystrica, Levice, Vrútky a Bratislava. Výskumný súbor hodnotíme ako dostupný.

Sústredenie sa na gymnazistov bolo v tomto výskume logickým krokom v histórii nášho skúmania komunikačných vlastností. Predchádzajúce sondy a výskumy sme zamerali na žiakov základnej školy (Gavora, 2008), v tomto výskume na ne nadväzujeme skúmaním žiakov vyššieho stupňa školy.

#### *Výskumné nástroje – dotazník Ako komunikujem*

Na meranie ostýchavosti–smelosti sme upravili dotazník skonštruovaný Keatenom et al. (1997) a nazvaný *Reticence Scale*. Vlastnosti pôvodného dotazníka boli odvodené z rétorických kánonov, základných, univerzálnych pravidiel tvorby komunikačného prejavu. Ich pôvod môžeme sledovať v antickom Grécku a Ríme, kde vznikli početné teoretické i praktické práce k tejto problematike (Aristoteles, Cicero, Kvintilián). Klasické práce obsahujú päť rétorických kánonov (Kraus, 2004):

1. Invencia – vyhľadávanie tém a námetov, tvorba obsahu prejavu.
2. Pamäť – znalosť tém, pamätanie si myšlienok.
3. Organizácia – usporiadanie myšlienok v prejave.
4. Stvárnenie – jazyková stránka prejavu.
5. Prednes – realizácia prejavu pri efektívnom používaní najmä neverbálnych prostriedkov.

Rétorické kánony špecifickým spôsobom preniesol do oblasti skúmania súčasnej komunikácie G. M. Phillips (1968; 1991). Sústredil sa však nie na ich odporúčania komunikujúcim, ale na skúmanie ich nedodržania (presnejšie na neschopnosť subjektov ich dodržať). Tak sa tieto kánony ocitli v oblasti **deficitov** v komunikácii. Stali sa základom Phillipsovej teórie o reticencii. Konštrukt reticencie prešiel u Phillipsa istým vývojom – pôvodne znamenal osobnostnú vlastnosť, ktorá sa prejavuje pri komunikácii, neskôr ho chápal ako konkrétny typ komunikačného správania a ešte neskôr ho vymedzil ako komunikačnú (ne)zručnosť (Keaten, Kelly, Finch, 1997).

Zloženie rétorických kánonov Phillips (1991) pozmenil na základe svojich skúseností z programov redukovania komunikačného strachu takto: 1) Invenčia, 2) Dispozícia, 3) Štýl, 4) Prednes a 5) Pamäť. Na nich založil svoj intervenčný program na redukovanie reticencie u vysokoškolských študentov, ktorý dlhodobo overoval na univerzite v Pensylvánii.

Keaten et al. (1997) nadviazali na Phillipsov koncept reticencie, pričom mierne modifikovali jeho rétorické kánony. Vytvorili šesť **dimenzií**, ktoré sa stali základom pre ich výskumný nástroj:

1. Úzkosť – napätie, nervozita ako nepríjemné stavy, ktoré inhibujú komunikáciu.
2. Znalosť – znalosť tém a námetov na komunikáciu (pôvodne invenčia).
3. Načasovanie – rýchle reagovanie na podnet.
4. Organizácia – usporiadanie myšlienok, radenie obsahu komunikácie.
5. Prednes – jazyková stránka prejavu, plynulosť a jasnosť prejavu.
6. Pamäť – vybavovanie si obsahov vhodných na komunikáciu.

Ako vidno, novým prvkom je Úzkosť, ktorý autori pridali, pretože podľa výrokov subjektov často sprevádza komunikáciu ľudí s reticenciou. Druhým pridaným prvkom je Načasovanie, ktoré sa ukazuje ako dôležitý faktor komunikačného prejavu. Ten si vyžaduje často promptné reagovanie. Na druhej strane vylúčili Phillipsov kánon Štýl, pretože ich cieľom bolo zostaviť dotazník, ktorý by nebol situačne špecifický, ale naopak univerzálny. Podľa autorov je Štýl typický prvok situatívnosti, preto nebol prijatý do dotazníka.

Keatonov dotazník sa skladá z 24 škálovaných položiek, ktorými respondent hodnotí svoje komunikačné vlastnosti a správanie pri styku s neznámym človekom v spoločenskej situácii.

Tabuľka č. 1: **Príklady položiek**

| Dimenzia    | Príklad                                |
|-------------|--|
| Úzkosť      | Keď rozprávam, som nervózny(a).        |
| Znalosť     | Viem, čo mám povedať.                  |
| Načasovanie | Dlho mi trvá, než niečo poviem.        |
| Organizácia | Prv než niečo poviem, premyslím si to. |
| Prednes     | Vyjadrujem sa nesúvislo.               |
| Pamäť       | V pamäti mám vhodné témy na rozhovor.  |

Každá dimenzia obsahuje štyri škály, z nich je polovica formulovaná negatívne, polovica pozitívne. Respondent hodnotí svoje vlastnosti na 6bodovej škále od (1) *vôbec nesúhlasím* po (6) *úplne súhlasím*.

Pri modifikácii tohto dotazníka sme zvolili inú koncepciu. Rešpektovali sme síce tieto dimenzie, ale nie ich orientáciu. Dotazník nemal zisťovať deficity ľudí v komunikácii, ale skôr to, v akej pozícii sú **na stupnici** ostýchavosť–smelosť v komunikácii. Z pôvodného zamerania na mieru reticencie sa stalo kontinuum ostýchavosť–smelosť. Konkrétny respondent mohol zaujať akúkoľvek polohu na tejto stupnici. Mohol byť veľmi smelý v komunikácii, alebo veľmi ostýchavý, alebo stáť niekde medzi týmito krajnými pólmi.

V duchu tejto koncepcie sme zmenili oproti *Reticence Scale* skórovanie položiek. Skórovanie negatívne znejúcich položiek sme prepólovali (skóre 1 bolo zmenené na 6, skóre 2 na 5 atď.), čím sme dostali jednotnú hodnotiacu líniu. To zároveň uvoľnilo cestu k výpočtu hodnôt na škále ostýchavosť–smelosť v komunikácii pre celý dotazník. (Pôvodný *Reticence Scale* mal skórovanie: súčet skóre v kladne znejúcich položkách mínus súčet skóre v záporne znejúcich položkách + 11. Takto sa skórovala každá dimenzia osobitne.)

Zostalo ešte rozhodnúť o poslednom prvku pôvodného dotazníka. Keďže preklad pôvodného názvu do slovenčiny by znel Dotazník mlčanlivosti, predpokladali sme, že by to senzitivovalo respondentov nežiaducim smerom. Rozhodli sme sa preto zvoliť neutrálny názov: *Ako komunikujem*.

### Ukážka č. 1: **Zadanie a príklad škál**

Zakrúžkuj na škále, do akej miery daný opis zodpovedá tvojemu typickému správaniu.

1 = vôbec nezodpovedá

2 = nezodpovedá

3 = mierne nezodpovedá

4 = mierne zodpovedá

5 = zodpovedá

6 = úplne zodpovedá

|  |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|
| <b>Poviem jasne, čo mám na mysli.</b>              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <b>Z pamäti si neviem vybaviť, čo mám povedať.</b> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <b>Keď rozprávam, cítim napätie.</b>               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <b>Viem, o čom by som sa chcel(a) porozprávať.</b> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <b>Dlho sa rozhodujem o tom, čo mám povedať.</b>   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <b>Keď rozprávam, má to hlavu a päťu.</b>          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Pozn.: Plné znenie dotazníka poskytneme záujemcom na požiadanie.

Validitu dotazníka sme overovali pomocou exploračnej faktorovej analýzy. Cieľom bolo zistiť, či naše dáta potvrdia šesť dimenzií anglickej verzie dotazníka. Použili sme metódu hlavných zložiek a rotáciu normalizovaný varimax. Faktorovú záťaž, pri ktorej sa daná položka mohla vziať do úvahy, sme stanovili na 0,30. Scree test, ktorým sa odhaduje počet extrahovateľných faktorov, ukazoval na 1 alebo 3 faktory. Napriek tomu sme vyskúšali viac alternatív. Pri zadaní šiestich faktorov sa ukázalo, že len päť malo eigenvalue vyšší ako 1, čo je obvyklý štandard na to, aby sa s faktorom mohlo počítať. Päť faktorov síce vysvetľovalo spolu 57 % variancie, čo nebol zlý začiatok, ale faktory boli neinterpretovateľné. Do jednotlivých faktorov sa dostali položky, ktoré boli veľmi rôznorodé, a niektoré položky zapadli do viacerých faktorov. To bolo v nesúlade s princípmi extrahovania faktorov. Pri skúmaní možností so štyrmi, tromi alebo dvomi faktormi sme tiež nedostali zrozumiteľné riešenie. Najlepším riešením bol jeden faktor; to znamená, že v slovenskej verzii je dotazník unidimenziálny, meria jednu komplexnú vlastnosť.

Čo sa týka reliability dotazníka, tú sme zisťovali pomocou Cronbachovho koeficientu alfa, ktorý vyjadruje homogenitu výskumného nástroja. Zistená alfa bola 0,903, čo ukazuje na veľmi dobrú reliabilitu.

#### *Výskumné nástroje – Dotazník sebapoňatia*

Druhým výskumným nástrojom bol dotazník, ktorý sme nazvali *Aký som/aká som?* a ktorý meria „všeobecné“ sebapoňatie. Pri jeho tvorbe sme sa inšpirovali dvomi vzormi, dotazníkom *Tennessee Self-Concept Scale* (autor W. H. Fitts) a dotazníkom *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (autori E. V. Piersová a D. B. Harris). Príklad položiek:

*Viem, že som taký hodnotný človek ako ktokoľvek iný.*

*Viem, že mám veľa dobrých vlastností.*

*Zdá sa mi, že som v mnohých veciach neúspešný(á).*

*Darí sa mi robiť veci tak dobre ako kamarátom (kamarátkam).*

Dotazník obsahoval desať položiek, pričom päť malo pozitívny opis, päť negatívny opis. Respondent sa hodnotil na 6bodovej škále od (1) *opis vôbec nezodpovedá* po (6) *opis úplne zodpovedá*. Skóre na negatívnych škálach bolo prepólované. Faktorová analýza odhalila jeden faktor. Reliabilita podľa Cronbachovho alfa bola 0,860.

Obidva dotazníky sa administrovali hromadne počas vyučovacej hodiny. Ako prvý v poradí sa zadal dotazník *Ako komunikujem*, druhý v poradí bol dotazník *Aký som/aká som?* Zadával ich autor alebo študenti pedagogickej fakulty v rámci kurzu metodológie výskumu.

## Výsledky

### *Rétorické kánony a komunikačná ostýchavosť—smelosť*

Prvým výskumným cieľom bolo získať odpoveď, či vymedzené rétorické kánony dobre reprezentujú vlastnosti komunikanta. Na túto otázku dala odpoveď konštruktová validácia dotazníka: Sú rétorické kánony (tu v podobe dimenzií dotazníka) relevantným základom na posudzovanie komunikačných vlastností subjektov? Keďže faktorová analýza nepreukázala existenciu šiestich dimenzií, ako ich stanovili Keaten et al. (1997), ale len jednej, všeobecnej, musíme dať zápornú odpoveď. Na to existuje niekoľko vysvetlení.

Prvým dôvodom je zmena koncepcie dotazníka. Pri ňom sme použili iné skórovanie odpovedí na negatívne položky a iný výpočet celkového skóre, než použili autori. Ako sme uviedli, v našom poňatí sme negatívne škály pred výpočtom výsledkov prepólovali, aby sme vytvorili jednotnú platformu. V pôvodnej anglickej verzii dotazníka zostali negatívne položky neprepólované a skóre v danej dimenzii sa vypočítalo ako súčet skóre v kladne znejúcich položkách mínus súčet skóre v záporne znejúcich položkách plus jedenásť. Ako je zrejme, nešlo len o kalkulačnú modifikáciu, ale o zmenu poňatia dotazníka.

Na vysvetlenie však môže slúžiť i ďalší argument. Pôvodný dotazník *Retivence Scale* sa použil s vysokoškólakmi, kým my sme skúmali gymnazistov. Gymnazisti majú azda menej rôznorodých komunikačných kontaktov ako vysokoškóláci, odpovedali preto spôsobom, ktorý neumožnil diferencovať jednotlivé dimenzie ako samostatné. Preverenie týchto predpokladov je dobrou témou pre ďalší výskum.

### *Komunikačná ostýchavosť—smelosť: deskriptívne údaje*

Ďalším výskumným cieľom bolo získať dáta o ostýchavosti—smelosti slovenských gymnazistov. Pozrime sa na deskriptívne údaje. Keďže hodnotenie

ostýchavosti-smelosti v komunikácii sa uskutočnilo na škále 1–6 bodov, hodnoty medzi týmito bodmi poukazujú na rôzne stupne tejto komunikačnej vlastnosti. Najnižšie skóre naznačuje vysokú ostýchavosť, najvyššie skóre, naopak, ukazuje vysokú smelosť. Základné údaje prináša tabuľka č. 1.

Tabuľka č. 2: **Deskriptívne údaje z dotazníka *Ako komunikujem***

| N   | Priemer | Medián | Modus | Minimum | Maximum | Štandardizovaná odchýlka |
|-----|---------|--------|-------|---------|---------|--------------------------|
| 350 | 4,20    | 4,21   | 4,12  | 2,21    | 5,79    | 0,70                     |

Prvou otázkou je, ako hodnotiť tieto zistenia, keď nie sú k dispozícii referenčné údaje.<sup>2</sup> Obvyklý spôsob je určiť stred škály a skúmať, ako ďaleko alebo ako blízko je od neho vypočítaný aritmetický priemer. Pri 6bodovej škále je stred na hodnote 3,5 b. Gymnazisti v našom súbore **presiahli** túto hodnotu. Môžeme teda povedať, že v priemere u nich prevažuje skôr smelosť ako ostýchavosť v komunikácii. Priemer delil od krajnej polohy na škále (od šiestich bodov) len 1,8 b. To je potešiteľné zistenie.

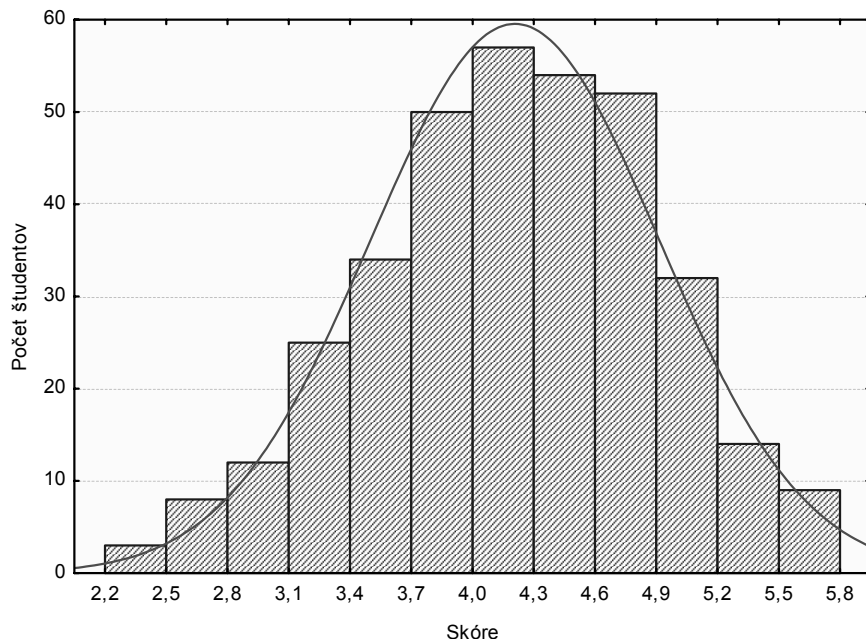
Druhým zistením je, že dáta gymnazistov majú **normálne rozdelenie** (K-S d = 0,046, p > 0,20). Histogram na obrázku toto rozdelenie názorne ukazuje. Ak predpokladáme, že ostýchavosť–smelosť v komunikácii je vlastnosť, ktorá má v populácii gaussovskú distribúciu podobne, ako to majú mnohé ľudské charakteristiky, potom výsledky naznačujú, že súbor gymnazistov bol vybraný veľmi dobre. Zároveň výsledky z iného hľadiska potvrdzujú, že dotazník *Ako komunikujem* má dobré edumetrické vlastnosti (validitu, reliabilitu).

Na distribúciu skóre sa teraz pozrime bližšie. Tzv. bežné rozmedzie hodnôt, ktoré stanovil klasik štatistiky Fisher (aritmetický priemer  $\pm$  2SD), pokrýva 95 % skúmaného súboru gymnazistov, čo je 334 žiakov. Všimnime si žiakov, ktorí sú mimo tohto pásma, a sú teda buď veľmi slabí, alebo veľmi dobrí v skúmanej vlastnosti. Išlo spolu o šesťnásť žiakov. Z nich 11 malo veľmi nízke skóre a môžeme o nich povedať, že majú veľkú ostýchavosť pri komunikácii. Žiak s najvyššou ostýchavosťou získal len 2,21 bodov. Títo mladí ľudia si vyžadujú zrejme intervenciu alebo aspoň poradenstvo. Päť žiakov, naopak, malo veľmi vysoké skóre a môžeme ich považovať za ľudí s vysokou smelosťou v komunikácii. Z nich dvaja dosiahli takmer maximálne možné skóre, až 5,8 bodov. Táto skupina gymnazistov by si zaslúžila podrobnejšie

<sup>2</sup> Keaten et al. (1997) publikovali údaje, ako sme uviedli vyššie, v inej stupnici, a preto sa nedajú porovnávať s našimi.

skúmanie, z čoho pramení táto ich vynikajúca vlastnosť. Keďže extrémne hodnoty sa obyčajne viažu k iným osobnostným vlastnostiam, obidve skupiny by si zaslúžili nadväzujúce skúmanie, s akými ďalšími charakteristikami sa ich komunikačné vlastnosti spájajú.

Obrázok č. 1: Rozloženie skóre v dotazníku *Ako komunikujem*



### Rozdiely medzi dievčatami a chlapcami

Ako ukazuje tabuľka č. 3, chlapci mali mierne vyššie bodové skóre, teda o niečo vyššiu smelosť v komunikácii ako dievčatá. Výsledok však nie je štatisticky signifikantný. Do akej miery je náš údaj porovnateľný s inými štúdiami? Na prekvapenie, v početných štúdiách zisťujúcich strach alebo smelosť v komunikácii (napr. štúdiách McCroskeyho) sú málokedy vyjadrené rozdiely medzi ženami a mužmi. Je to zaujímavé, pretože na druhej strane sa výskumy dostatočne venujú napríklad rozdielom medzi etnickými skupinami (belosi, Afroameričania, Hispánci) v tejto charakteristike. Výnimkou je R. Bello (1995), ktorý skúmal pomocou dotazníka u vysokoškolských študentov komunikačný strach (*apprehension*) pri verejných prejavoch. Našiel štatisticky významné rozdiely medzi ženami a mužmi (ženy mali väčší komu-

nikačný strach), ženy však neskórovali horšie ako muži pri komunikačnom prejave (hodnotenom učiteľmi vo vysokoškolskom kurze komunikácie). Autor to vysvetľuje tým, že hoci majú ženy väčší komunikačný strach ako muži (vyjadrený v sebahodnotiacom dotazníku), vedia ho pri aktuálnej komunikácii kompenzovať. Bello cituje ďalších autorov (Allen et al., 1982a; Allen et al., 1982b), ktorí potvrdzujú, že ženy majú väčší komunikačný strach ako muži, ale platí to len pri verejných prejavoch.

Tabuľka č. 3: **Rozdiel medzi dievčatami a chlapcami v dotazníku *Ako komunikujem***

|          | N   | Priemer | Štandardizovaná odchýlka | Signifikancia |
|----------|-----|---------|--------------------------|---------------|
| Dievčatá | 225 | 4,19    | 0,689                    | p = 0,815     |
| Chlapci  | 123 | 4,21    | 0,727                    |               |

#### *Sebapoňatie a ostýchavosť–smelosť v komunikácii*

Sebapoňatie respondentov sme dali do vzťahu s komunikačnými vlastnosťami, pretože predpokladáme, že ide o súvislosť. Človek, ktorý má dobré sebapoňatie, by mal v dotazníku deklarovať aj dostatočnú smelosť v komunikácii. Deskriptívne údaje zobrazuje tabuľka č. 4. Pripomeňme, že táto charakteristika sa merala na škále 1–6, pričom 1 bolo najnižšie a 6 bolo najvyššie sebapoňatie. Celkový priemer je 3,80, čo je nad stredovou hodnotou tejto stupnice (3,5 b). Súbor gymnazistov teda mal dobré, i keď nie prehnané vysoké sebapoňatie. V tabuľke vidno, že medzi dievčatami a chlapcami je len malý rozdiel, ktorý je štatisticky nesignifikantný.

Tabuľka č. 4: **Sebapoňatie gymnazistov, deskriptívne údaje**

|          | N   | Priemer | Štandardizovaná odchýlka | Signifikancia |
|----------|-----|---------|--------------------------|---------------|
| Dievčatá | 225 | 3,76    | 0,74                     | 0,196         |
| Chlapci  | 123 | 3,86    | 0,77                     |               |
| Spolu    | 348 | 3,80    | 0,75                     |               |

Korelácia medzi výsledkom v dotazníku *Ako komunikujem* a sebapoňatím je 0,57 (štatisticky významné na hladine 1 %). Tento údaj je v súlade s predpokladanou stredne vysokou koreláciou. Pohľad do literatúry ukazuje na veľmi podobné koeficienty. McCroskey et al. (1977) korelovali dotazník komunikačného strachu PRCA s dotazníkom na meranie sebaoceňovania, ktorý môžeme chápať ako príbuzný konštrukt sebapoňatiu. U študentov učiteľstva



zistil korelácie -0,59 až -0,63, u učiteľov na základnej a strednej škole -0,54 až -0,58, u štátnych zamestnancov -0,72. Záporné koeficienty vyplývajú z toho, že išlo o komunikačný strach, teda škály v PRCA boli opačne polarizované ako v našom dotazníku.

Vytipovali sme tiež extrémne podskupiny žiakov nášho výskumného súboru, ktoré mali veľmi nízke sebapoňatie (AP mínus 2SD) a veľmi vysoké sebapoňatie (AP plus 2SD), a zisťovali sme, aké mali skóre v dotazníku *Ako komunikujem*. Podľa predpokladaných vzťahov medzi sebapoňatím a komunikačnou ostýchavosťou–smelosťou skupina so slabým sebapoňatím by mala mať skóre v dotazníku *Ako komunikujem* hlboko pod priemerom celého súboru našich gymnazistov (ktorý bol 4,2 b.) a, naopak, skupina s veľmi dobrým sebapoňatím by mala v tomto dotazníku skórovať výrazne nad aritmetickým priemerom celého súboru gymnazistov. Tabuľka č. 5 ukazuje, že sa tak naozaj stalo.

Tabuľka č. 5: **Skóre extrémnych skupín v sebapoňatí a ich skóre v dotazníku *Ako komunikujem***

| Skupina                 | N | Sebapoňatie | Ostýchavosť–smelosť |
|-------------------------|---|-------------|---------------------|
| Veľmi slabé sebapoňatie | 8 | 2,30        | 2,95                |
| Veľmi dobré sebapoňatie | 5 | 5,30        | 5,16                |

### Pohľad dozadu, pohľad dopredu

V tejto štúdií sme sa venovali problému ostýchavosti verus smelosti v komunikácii. Pri spätnom pohľade na naše zistenia musíme konštatovať, že empirické dáta, ktoré sme získali o tejto komunikačnej vlastnosti u gymnazistov, neboli nijako prekvapujúce. Dáta mali gaussovské rozdelenie, úroveň komunikačnej smelosti gymnazistov je v priemere dobrá a v tejto komunikačnej vlastnosti prakticky neexistujú rozdiely medzi chlapcami a dievčatami. Sebapoňatie gymnazistov má stredne veľkú koreláciu s komunikačnou ostýchavosťou–smelosťou. Bolo možné vytipovať extrémne slabých a extrémne dobrých žiakov v komunikačnej ostýchavosti–smelosti. Tí prví si zaslúžia podrobnejší výskum a azda aj intervenciu zameranú na redukovanie tohto ich nedostatku. Prekvapujúci výsledok priniesla len adaptácia pôvodného dotazníka *Reticence Scale*. Nepodarilo sa dokázať funkčnosť rétorických kánonov, na ktorých bol pôvodný výskumný nástroj postavený.

Tieto zistenia sme získali na základe dobrého využitia možností kvantitatívneho výskumu, ale za jeho hranicu sme neprešli. Ak opustíme hranice kvantitatívnej metodológie a prejdeme ku kvalitatívnemu výskumu, objaví sa

široká paleta výskumných otázok, na ktoré nevieme dať odpoveď: Ako reflektuje človek svoju činnosť v komunikácii v rôznych dyadických a verejných situáciách? Aké problémy pociťuje pri tvorbe svojho komunikačného prejavu? Ako kompenzuje svoje komunikačné nedostatky? Aké komunikačné situácie si vyberá a, naopak, ktorým sa vyhýba? Prečo? Pri odpovediach na tieto otázky sa komunikačná ostýchavosť–smelosť iste objaví v sýtejších „farbách“ a bohatších dátach. Kvalitatívny výskum by tiež mohol vygenerovať nové, menej tradičné otázky alebo hypotézy, ktoré by sa prípadne potom mohli stať predmetom kvantitatívneho výskumu. Tým by sa opísal celý výskumný kruh.

### Literatúra

- ALLEN, J. L., ANDRIATE, G. S., CUSICK, R. D. *A comparison of communication apprehension in basic studies and non-basic studies students*. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Communication Association, Harford, 1982a.
- ALLEN, J. L., O'MARA, J., LONG, K. M. *The effects of communication avoidance, learning styles, and gender upon classroom achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, Boston, 1982b.
- ALLEN, M., BOURHIS, J. The relationship of communication apprehension to communication behavior: A meta-analysis. *Communication Quarterly*, 1996, roč. 44, č. 2, s. 214–226.
- BELLO, R. *The public speaking apprehension and gender as predictors of speech competence*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southern States Communication Association, New Orleans, 1995. ERIC document ED 384 944.
- GAVORA, P. Smelosť a ostýchavosť v komunikácii žiakov. *Komenský*, 2008, roč. 132, č. 3, s. 24–27.
- HECHT, M. L. The conceptualization and measurement of interpersonal communication satisfaction. *Human Communication Research*, 1978, roč. 4, č. 3, s. 253–264.
- HOLBROOK, H. T. *Communication apprehension: The quiet student in your classroom*. 1987. In ERIC Digest, ED 284315. [cit. 2004-10-1]. Dostupné z: <[www.ericdigests.org/pre-926/quiet.htm](http://www.ericdigests.org/pre-926/quiet.htm)>.
- KEATEN, J. A., KELLY, L., FINCH, C. Development of an instrument to measure reticence. *Communication Quarterly*, 1997, roč. 45, č. 1, s. 37–54.
- KRAUS, J. *Rétorika a řečová kultura*. Praha: Karolinum, 2004.
- MCCROSKEY, J. C. Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 1970, roč. 37, s. 269–277. [cit. 2001-09-18]. Dostupné z: <[www.as.wvu.edu/~jmccrosk/41.htm](http://www.as.wvu.edu/~jmccrosk/41.htm)>.
- MCCROSKEY, J. C. Oral Communication: A reconceptualization. *Communication Yearbook*, 1982, č. 6, s. 136–170. [cit. 2010-09-27]. Dostupné z: <[www.jamescmccroskey.com/publications/101.pdf](http://www.jamescmccroskey.com/publications/101.pdf)>.
- MCCROSKEY, J. C. Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 1992, roč. 40, č. 1, s. 16–25.
- MCCROSKEY, J. C., ANDERSEN, J. F., RICHMOND, V. P., WHEELLESS, L. R. Communication apprehension of elementary and secondary students and teachers. *Communication Education*, 1981, roč. 30, č. 1, s. 122–132. [cit. 2010-09-24]. Dostupné z: <[www.as.wvu.edu/~jmccrosk/95.htm](http://www.as.wvu.edu/~jmccrosk/95.htm)>.

- McCROSKY, J. C., BEATTY, M. J. M., KEARNEY, P., PLAX, T. G. The content validity of PRCA-24 as a measure of communication apprehension across communication contents. *Communication Quarterly*, 1985, roč. 33, č. 3, s. 165–173. [cit. 2001-09-17]. Dostupné z: <[www.as.wvu.edu/~jmccrosk/127.htm](http://www.as.wvu.edu/~jmccrosk/127.htm)>.
- McCROCKEY, J., DALY, J. A., RICHMOND, V. P., FALCIONE, R. L. Studies of the relationship between communication apprehension and self-esteem. In *Human Communication Research*, 1977, roč. 3, č. 3, s. 269–277. [cit. 2010-09-28]. Dostupné z: <[www.jamescmc-croskey.com/publications/075.pdf](http://www.jamescmc-croskey.com/publications/075.pdf)>.
- McCROSKY, J. C., McCROSKY, L. L. Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports*, 1988, roč. 5, č. 2, s. 108–113. [cit. 2001-09-17]. Dostupné z: <[www.as.wvu.edu/~jmccrosk/143.htm](http://www.as.wvu.edu/~jmccrosk/143.htm)>.
- NEER, M. R. The development of an instrument to measure classroom apprehension. *Communication Education*, 1987, roč. 36, č. 2, s. 154–166.
- PHILLIPS, G. M. Reticence: Pathology of the normal speaker. *Speech Monographs*, 1968, roč. 35, s. 39–49.
- PHILLIPS, G. M. *Communication incompetencies. A theory of training oral performance behavior*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1991.
- REKART, D. M., BEGNAL, C. F. Acoustic characteristics of reticent speech. *Journal of Voice*, 1989, roč. 3, č. 4, s. 324–336.

#### O autorovi

**Prof. PhDr. PETER GAVORA, CSc.**, pôsobí na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Venuje sa problematike gramotnosti, učeníu sa z textu, komunikácii v triede, pedeutológii, diagnostike žiaka a metodológii pedagogického výskumu. Kontakt: [peter.gavora@fedu.uniba.sk](mailto:peter.gavora@fedu.uniba.sk)

#### About the author

**PETER GAVORA** works at the Faculty of Education of Comenius University in Bratislava. His main interests are problems of literacy, text-based learning, educational communication, pedeutology, pupil diagnostics and the methodology of educational research. Contact: [peter.gavora@fedu.uniba.sk](mailto:peter.gavora@fedu.uniba.sk)