

ŠTÝLY ZVLÁDANIA ZÁŤAŽE A OSOBNOSŤ

Zdena Ruiselová a kolektív

Ústav experimentálnej psychológie SAV
Bratislava
2006

© Ústav experimentálnej psychológie SAV

Vydal: Slovak Academic Press, 2006

Recenzent: PhDr. Oľga Halmiová, DrSc.

Technická spolupráca: PhDr. Alexandra Prokopčáková, CSc.

Publikácia neprešla jazykovou korektúrou

Príspevky vznikli za podpory Grantovej agentúry VEGA (grant. No. 2/4076/25).

ISBN 80-88910-23-4

OBSAH

ÚVOD	5
ŠTÝLY ZVLÁDANIA	
RUISELOVÁ, Z., Štýly zvládania záťaže	9
RUISELOVÁ, Z., PROKOPČÁKOVÁ, A., Zvládanie náročných situácií vo vzťahu k implicitným teóriám inteligencie	21
FICKOVÁ, E., Metodické prístupy ku skúmaniu osobného ovládania	32
RUISELOVÁ, Z., PRKOPČÁKOVÁ, A., Majstrovstvo a bezmocnosť - osobnostný kontext	45
RUISELOVÁ, Z., POTAŠOVÁ, A., PROKOPČÁKOVÁ, A., Subjektívna pohoda, zvládanie a anxieta - vekové aspekty	62
OSOBNOSŤ - KOGNÍCIA - ZVLÁDANIE	
RUISEL, I., Od kognitívnych štýlov k mentálnej sebaregulácii	77
BRATSKÁ, M., Reflexie súčasných a budúcich autorít o autorite a zvládaní	89
KOROŠOVÁ, V., BRATSKÁ, M., Prečo sme často príliš optimistickí, keď plánujeme vlastný čas – efekt planning fallacy	118

ÚVOD

Zvládanie záťažových situácií je už dlho evergreenom psychologických výskumov. Od polovice 20. storočia sa skúmal intenzívne stres a neskôr tieto výskumy prešli viac-menej plynulo do výskumov jeho zvládania, a to ako zvládania náročných, kritických životných situácií, tak i zvládania menších, každodenných stresov (daily hassles).

Aj skúmanie zvládania a jeho metódy prešli za ten čas určitým vývojom, resp. etapami, preferujúcimi najprv globálne charakteristiky zvládania (dimenzionálne orientované), neskôr tzv. transakcionalistickým obdobím, zameraným viac na proces zvládania a inkorporujúcim charakteristiky situácií, obdobím zohľadňujúcim väzbu na interakcionistický prístup k osobnosti (ktorý sa mimochodom dodnes považuje za najviac sa približujúci k postihnutiu podstaty zvládania), až do súčasnosti, keď sa mnohé charakteristiky zvládania na jednej strane inkorporujú do širšie komponovaných faktorov osobnosti (Big Five), a na druhej strane sa zdôrazňuje potreba zohľadnenia situačných ako aj dispozičných vplyvov na procesy zvládania záťaže.

Možno to ilustrovať napríklad aj Lazarusovým zhodnotením vlastných rozsiahlych výskumov zvládania po 40 rokoch – v *Annual Review of Psychology*, 1993 – kde zdôrazňuje:

- 1) Zvládanie je komplexné a ľudia používajú väčšinu jeho bazálnych stratégií vo všetkých situáciách.
- 2) Zvládanie závisí od ohodnotenia, či možno v situácii urobiť niečo pre jej zmenu. Ak áno, dominuje na problém zamerané zvládanie, ak nie, dostáva sa do popredia zvládanie zamerané na emócie.
- 3) Ak je typ stresovej situácie konštantný – napr. pracovný, zdravotný alebo rodinne orientovaný stres – muži aj ženy vykazujú podobné spôsoby zvládania.
- 4) Niektoré zvládacie stratégie sú stabilnejšie vzhľadom na ich uplatnenie v rôznych typoch stresových situácií (napr. pozitívne myslenie), niektoré veľmi závisia od situačného stresového kontextu (napr. vyhľadávanie sociálnej opory).
- 5) Stratégie zvládania sa menia počas rôznych štádií zvládania stresovej situácie. Na to treba prihliadať.
- 6) Zvládanie pôsobí ako silný mediátor emočných výstupov situácie.
- 7) Užitočnosť každého spôsobu zvládania (coping pattern) sa mení podľa typu situácie, typu osobnosti a vzhľadom na skúmanú

modalitu (subjektívna pohoda, somatické zdravie alebo sociálne súžitie).

Náš prístup k zvládacím procesom sa od začiatku odvíjal od psycho-regulačnej a od interakčnej teórie osobnosti. Snaha o postihnutie globálnejších, ale i špecifickejších charakteristík zvládania nás v súčasnosti priviedla ku skúmaniu niektorých štýlov zvládania, ako charakteristík „strednej úrovne všeobecnosti“, ktoré sa viažu k zvládaniu rôznych typov situácií.

Prezentovaná kniha je výstupom grantového porojektu VEGA: *Od-poved' na výzvu – alternatívne štýly zvládania záťaže v osobnostnom kontexte*. Z jeho názvu je zrejmé, že „deliacim kritériom“ pre štýly, ktorým sme sa výskumne venovali, bol vlastne typ odpovede na výzvu, ktorú záťažová situácia poskytuje – a táto odpoveď sa uberá buď prevažne aktívnym alebo prevažne pasívnym smerom. Okrem tohto „základu“ výskumov však prezentujeme teoretické úvahy i výskumne zistené vzťahy štýlov zvládania s osobnosťou i s ďalšími, kognitívnymi i emoč-nými charakteristikami zvládacích procesov, ako aj s charakteristikami kvality života – a tieto sa pokúšame postihnúť aj vo vekovom kontexte.

Prvá časť knihy sa orientuje viac na vybrané štýly zvládania (majstrovstvo vs. bezmocnosť) a ich osobnostné ukotvenie, a to vo viac teoreticky (Z. Ruiselová), metodicky (E. Ficková) orientovaných štúdiách, ako aj vo výskumne orientovaných štúdiách (Z. Ruiselová, A. Prokopčáková, A. Potašová) prezentujúcich vlastné výsledky.

Druhá časť knihy sa zaoberá osobnosťou a zvládaním v širšom kontexte a upozorňuje na viaceré relevantné väzby zvládania a kognitívnych štýlov (I. Ruisel), zvládania a autority (M. Bratská - táto štúdia prezentuje aj výsledky vlastného výskumu) i na špeciálny typ kognitívnych omylov (V. Korošová, M. Bratská), ktoré sú predmetom nášho záujmu (vo vzťahu k zvládacím procesom) a súvisia aj s budúcou orientáciou našich výskumov.

Predkladáme čitateľovi výsledky našich výskumných zámerov i teoretické úvahy o zvládaní a osobnosti s nádejou, že budú obohatením jeho poznatkov a vlastných úvah o tejto veľmi aktuálnej, ale aj veľmi komplexnej problematike.

Zdena Ruiselová

ŠTÝLY ZVLÁDANIA

ŠTÝLY ZVLÁDANIA ZÁŤAŽE

Zdena RUISELOVÁ

Mnoho výskumníkov spochybňuje predpokladanú konzistenciu zvládania záťaže v rôznych situáciách a analyzuje špecifické zvládacie postupy v rôznych typoch situácií.

Pokusy o typológie zvládania redukujú možnosť zachytávania interindividuálnych rozdielov, závislých na situáciách. Nastáva tu dilema o tom, kam by sa mal výskum zvládania uberať – či smerom k zovšeobecneniu, resp. kategorizovaniu spôsobov zvládania, za cenu toho, že nebude dostatočne postihovať vplyvy, pochádzajúce zo situácií každodenného života, alebo smerom k individualizácii, t. j. postihnutiu všetkých individuálnych súvislostí, ale za cenu toho, že sa nepodarí získať všeobecnejšie platné výpovede (zákonitosti).

Oba extrémne prístupy spôsobujú nespokojnosť s neadekvátnosťou poznania v oblasti zvládania náročných situácií..

Určitou cestou je hľadanie špecifických profilov zvládania u jednotlivcov cez repertoár rôznych situácií a toho, za akých podmienok sú tieto typy správania efektívne pri zvládaní záťaže. Kompozícia výskumných metód v duchu interakčného a psychoregulačného prístupu sa snaží o postihnutie aspoň určitej časti z týchto veľmi komplexných procesov. Je dôležitá aj otázka časového intervalu, na aký sa posudzovanie procesov zvládania vzťahuje.

Otázka kritérií efektívnosti zvládania nás privádza ku vzťahom zvládania a zdravia, subjektívnej pohody, funkčnosti správania, emočnej senzitivity i vulnerability. Všetky tieto parametre majú ešte špeciálnu dôležitosť v biodromálnom kontexte, napr. pri spojení s otázkami starnutia.

Je nevyhnutné hneď na úvod spomenúť, že tu nejde o objektívne kritériá, ale o to, ako ich jednotlivec percipuje, o jeho subjektívnu reprezentáciu, a tiež o dôležitosť rôznych oblastí problémov i rôznych kritérií z hľadiska vlastného pohľadu na životnú cestu jednotlivca.

Integrovaná osobnosť, u ktorej rôzne osobnostné charakteristiky utvárajú relatívne harmonický celok, je predstava, ktorá sa vo väčšine psychologických teórií spája s pojmami psychické zdravie a subjektívna pohoda. Integrácia prebieha v celoživotnom vývinovom procese a nezanedbateľný podiel na nej majú aj procesy sebaregulácie, ktoré prepájajú adekvátne ciele a možnosti jednotlivca. Zohľadňujú pritom jeho

kognitívne, emočné i motivačné charakteristiky, ako aj sociálne aspekty osobnostného zrenia. Už Ch. Bühlerová v prvej polovici 20. storočia venovala pozornosť vytváraniu cieľov v celoživotnom kontexte. Podľa nej si človek vytvára dlhodobé – životné ciele v súlade so štyrmi bazálnymi životnými tendenciami – k uspokojeniu potrieb, k tvorivej expanzii, k sebaobmedzujúcej adaptácii a k udržiavaniu vnútorného poriadku (podľa Taročková, 1998). Ide o vrodené tendencie a v rôznych obdobiach života prevládajú rôzne z nich, napríklad v strednom veku tvorivá expanzia, v ranom detstve a v starobe uspokojenie potrieb. Intencionálnosť považuje za základnú vlastnosť ľudského života, konečným cieľom života je naplnenie seba (self-fulfillment). Optimálny vývin cieľovej zameranosti v určitej vývinovej fáze uľahčuje prechod do ďalšej fázy vývinu.

Viacerí autori (napr. Smékal, 2002; Paulík, 1998, i ďalší) zdôrazňujú pri charakterizovaní dobre adaptovanej osobnosti rozlíšenie vonkajšieho a vnútorného hľadiska. Vonkajšie sa sústreďuje na úspešnosť v zvládaní životných úloh, vnútorné na projekciu životných okolností do subjektívneho prežívania, kde sa úspešné zvládanie často spája s pojmi spokojnosť a subjektívna pohoda. Tieto pojmy majú v rôznych obdobiach vývinu dôležité rôzne konotáty.

E. Olbrich (podľa Brüderl, Halsig, Schröder, 1988) napríklad zdôrazňuje vo svojom (kubickom) modeli zvládania práve tri dimenzie – osobnosť, situáciu a časový aspekt zvládania, pričom sa všetky tieto dimenzie uvažujú v ich objektívnej, ale aj v subjektívnej reprezentácii. Komplexné skúmanie osobnostných charakteristík sa dáva do vzťahu so situáciami a ich zvládaním a prihliada sa aj na vývinové a životné etapy.

Tento spôsob skúmania je podľa nášho názoru vysoko relevantný, ale súčasne veľmi náročný a realizovateľný len po určitých častiach (výsekoch), čo umožňuje len čiastkové zovšeobecnenia poznatkov a postupné približovanie sa ku komplexnému obrazu procesov zvládania. Práve zohľadnenie časovej dimenzie (v celoživotnom priebehu) i snaha o možnú predikciu efektívneho zvládania si vyžadujú náročné, komplexné a dlhotrvajúce longitudinálne výskumy, ktoré sú len ťažko realizovateľné. Samozrejme treba zdôrazniť i sociálno-psychologické aspekty zvládania (napr. Seiffge-Krenke, 2004), otázky vzťahu osobnosť-prostredie a špeciálne osobnosť-sociálne prostredie. Ak sa zamyslíme napríklad nad primárnym a sekundárnym hodnotením v lazarusovskom prístupe – tieto otázky sa určite do nich premietajú, resp. ovplyvňujú hodnotenia špecifickým spôsobom.

Po rokoch intenzívneho skúmania zvládania mnohí autori zdôrazňujú, že je rozhodne potrebné venovať pozornosť ako situačným, tak aj dispozičným vplyvom (a ich interakcii) na zvládanie.

Je teda nevyhnutné hľadať akýsi kompromis v preferovanej línii výskumov zvládania, ktorý by zahŕňal (samozrejme s vedomím istého stupňa redukcie) postihnutie osobnostných aspektov zvládania (dimenzionálneho prístupu) aj postihnutie situačne špecifických aspektov a v ideálnom prípade (longitudinálneho výskumu) i aspekty biodromálne.

Rozhodli sme sa v tejto súvislosti orientovať na štýly zvládania. Podľa nášho názoru ide o charakteristiky strednej úrovne „všeobecnosti“, ktoré – ak sú subdimenziami niektorých výskumných metodík (bližšie v knihe popísaných) – poskytujú i obraz o špecifických stratégiách zvládania v určitých typoch situácií a pri súčasnom skúmaní osobnostných charakteristík dovoľujú získať komplexnejší obraz o celkovom procese zvládania náročných situácií jednotlivcom.

Už G. Prystav (1981 – podľa Bratská, 2001) vyčlenil 4 základné pojmy, tvoriace štruktúru zvládania a pokúsil sa o ich zatriedenie do systému:

Zvládacie procesy – sú transakcie individuum – prostredie v záťažových situáciách rozdielneho časového trvania, ktoré vznikajú pri vnímaní ohrozenia, prebiehajúce na jednej alebo viacerých reakčných úrovniach naraz alebo postupne a končia buď eliminovaním stresorov, alebo adaptáciou na stresory.

Zvládacie schopnosti – sú všetky osobnostné predpoklady v zmysle dispozícií (čŕt), ktoré podmieňujú a ovplyvňujú zvládanie externých a interných stresorov na behaviorálnej, kognitívnej alebo zážitkovej úrovni.

Zvládacie vzorce (stratégie, štýly) – sú návykové, transsituačné, relatívne konzistentné vzorce spracovania a zvládania na behaviorálnej, kognitívnej alebo zážitkovej úrovni, ktoré jednotlivec používa pri stretávaní sa s internými alebo externými stresormi.

Zvládacie zdroje – treba odlíšiť od zvládacích schopností. Predstavujú dôležité predpoklady pre účinné zvládacie procesy v zmysle eliminovania stresorov alebo adaptácie na tieto stresory. E. Roskies a R. S. Lazarus (1980 – podľa Bratská, 2001) rozlišujú interné zvládacie zdroje (napr. zdravie, schopnosti riešiť problém) a externé zdroje (napr. sociálna opora, porozumenie partnera).

Copingové štýly reprezentujú teda určité zovšeobecnenejšie spôsoby správania v rôznych typoch záťažových situácií. Uvažuje sa o nich

v súvislosti s tým, či sa konkrétne stratégie zvládania zoskupujú (väčšinou pomocou zhlukovej alebo faktorovej analýzy) do všeobecnejších štýlov a uvažuje sa tiež o tom, či a ako tieto štýly súvisia so subjektívnymi parametrami zdravia.

*

V prvej etape (generácii) výskumov copingu sa vlastne vyšlo z psychodynamického skúmania ego-obrán. N. Haanová (1963, 1977 – podľa Suls et al., 1996) prvá rozlíšila obranné a copingové mechanizmy, pričom podľa jej názoru správanie spojené s obrannými procesmi je rigidné, skresľuje realitu, je vedené podnetmi z minulosti a určujú ho nevedomé prvky. Správanie asociované s procesmi zvládania je podľa nej účelné a flexibilné, orientované na realitu a na budúcnosť a určujú ho predvedomé a vedomé prvky.

Ďalší výskumníci sa sústredili na štýly zvládania, resp. na multidimenzionálne konštrukty podobné dimenziám osobnosti. Napríklad represia – senzitivácia (Byrne, 1964 – podľa Suls et al., 1996) bola takýmto konštruktom. Represia odrážala tendenciu vyhnúť sa anxiu-produkujúcim podnetom a senzitivácia predstavovala konfrontáciu so stresovou situáciou. Tento konštrukt mal reprezentovať črtu, ale medzi jeho behaviorálnymi zložkami boli aj ego-obrany podobne ako aj pri iných konceptoch (napr. coping-avoiding, Goldstein – podľa Suls et al., 1996). Kontinúa sa tu pohybovali väčšinou medzi priblížením a vyhýbaním sa stresovým situáciám. V tejto súvislosti I. Stuchlíková uvádza na základe výskumov viacerých autorov (Krohneho model senzitivácie vs. represie i ďalší autori – bližšie Stuchlíková, 2002), že represia negatívnych emócií, charakteristická pre represívny copingový štýl, sa spája so zvýšenou autonómnou reaktivitou a súvisí s vysokým rizikom somatických (kardiovaskulárnych, hypertenzných a ďalších) zdravotných problémov. Ich vysvetlenie sa väčšinou zakladá na predpoklade, že u represorov je prežívaná emočná reakcia na ohrozenie oddelená od fyziologickej reakcie. Na základe vlastných výskumov sebauposudzovania hnevu (Stuchlíková, Man, 2001 – podľa Stuchlíková, 2002) dokumentuje „žiadúci“ obraz zvládania hnevu u represorov, čo spája s konštatovaním, že vysoká úzkosť represorov sa vzťahuje hlavne k ohrozeniu ich sebaobrazu.

Z ďalších štýlov zvládania možno uviesť napríklad monitoring (Miller, 1991 – podľa Shiloh, Orgler-Shoob, 2006), ktorý sa definuje ako kognitívny copingový štýl, charakterizovaný tendenciou vyhľadávať informácie o ohrozeniach. Podľa týchto autorov ho však možno chápať ako štýl zvládania, ktorý má duálnu funkciu. Ukázalo sa im totiž vo výskume, že vyhľadávanie takýchto informácií v stresovej situácii pova-

žujú jednotlivci za viac emočne-orientované a nezdôrazňujú jeho problémovo-zameranú funkciu. Variabilita medzi osobami, týkajúca sa toho, aká funkcia monitoringu u nich subjektívne prevláda, bola vysoká. Priama preferencia vyhľadávania informácie bola oproti skóre v monitoringu v prirodzenej stresovej situácii (záverečnej skúšky) lepším prediktorom výkonu, a teda zaradenie monitoringu ako kognitívneho štýlu zvládania nemožno podľa nich považovať za celkom jednoznačné.

V prvej etape prevažoval tzv. všetko alebo nič prístup ku copingu (buď sa konfrontuje priamo so stresorom, alebo sa mu úplne vyhne) a tendencia k unidimenzionálnym mieram.

Neskôr, najmä v transakčnom prístupe (hlavne Lazarus a jeho spolupracovníci) sa viac zdôraznil proces oproti štruktúre (resp. črtám) a myšlienka, že coping je multidimenzionálny. Transakčný prístup bral do úvahy kognitívne aj situačné determinanty zvládania a zdôrazňoval proces interakcie osoby a prostredia (napr. Lazarus, Folkman, 1984).

Ak pod zvládaním budeme rozumieť (v zmysle ako ho definujú Pearlin, Schooler, 1978; resp. Cohen, Lazarus, 1979 - cit. podľa Brüderl, 1988) všetky kognitívne, emocionálne a behaviorálne snahy, ktoré slúžia nato, aby človek mohol požiadavky a úlohy, ktoré plne vyťažujú, resp. prekračujú jeho osobné zdroje (schopnosti) spracovania problémov, majstrovsky vyriešiť, tolerovať alebo redukovať - potom možno o riešení problému (v zmysle používaného termínu problem solving) hovoriť ako o jednej z podmnožín "zvládacieho správania".

R. S. Lazarus a S. Folkmanová (1984) hovoria pri zvládaní o "vyporiadaní sa" s internými a/alebo externými požiadavkami. Hovoria teda o ňom ako o nadradenom pojme k pojmom obrany, vyriešenia a adaptácie. Rozlišujú dve základné funkcie zvládania:

- zacielenie na zmenu zaťažujúcich vonkajších podmienok (tzv. inštrumentálny alebo problémovo orientovaný coping)
- zacielenie na reguláciu emócií (tzv. emočne orientovaný coping).

Niektorí ďalší autori (napr. Pearlin a Schooler, Moos a Billings - podľa Brüderl, 1988) rozlišujú ešte aj tretiu funkciu - tzv. appraisal-focused coping - zameranie na zmenu významu problému pre jedinca.

V Lazarusovej a Folkmanovej definícii copingu sa hovorí o tom, že požiadavky musia silno namáhať alebo prekračovať adaptívne zdroje jedinca, aby sa mohlo hovoriť o copingu. Chcú teda zdôrazniť, že zvládacie správania sa odlišuje od automatizovaných, rutinných procesov riešenia (známych) problémov a automatizovaného správania.

V Lazarusovej koncepcii sa tiež zdôraznilo, že zvládanie sa týka takých situácií, ktoré sú pre subjekt a jeho pohodu významné. Podstatné je teda subjektívne ohodnotenie situácie, a to sa chápe ako transakčný proces medzi osobnostnými a situačnými premennými, ktoré vzájomne pôsobia a ovplyvňujú sa.

V tejto súvislosti sa zaviedol pojem appraisal – hodnotenie situácie a jeho dva druhy – primárne a sekundárne hodnotenie.

Primárne hodnotenie (appraisal) sa týka situácie, subjekt ju hodnotí napríklad ako ohrozujúcu, vyzývajúcu, irelevantnú a pod., sekundárne hodnotenie je hodnotením vlastných možností, reakcií a anticipovaných dôsledkov konania. Na základe takýchto procesov hodnotenia vyberá subjekt z repertoáru mnohých spôsobov zvládnutia (napríklad hľadanie ďalších informácií, priama akcia, intrapsychické spracovanie (emočné) a pod.). Pri všetkých procesoch zvládania je samozrejme dôležitý aj ich časový aspekt.

Zdôrazňoval sa vplyv situácií oproti dispozíciám a hlavne to, že vplyv má nie situácia objektívna, ale situácia percipovaná, teda jej subjektívna reprezentácia.

Konkrétne stratégie zvládania, napríklad vo všeobecne používanom dotazníku Ways of coping autorov S. Folkmanovej a R. S. Lazarusa sa delili do dvoch kategórií zvládania – orientovaného na problém a orientovaného na emócie.

Orientácia na spojenie copingu s osobnosťou však nezmizla, ale rozvíjala sa v podobe novozavedených charakteristík, ktoré však boli širšie ladené, napr. správanie typu A (Friedman a Rosenman) alebo hardiness (Kobasa). Z ďalších možno spomenúť locus of control, explanačný štýl a iné. K nim možno priradiť aj konštrukt SOC – sense of coherence (Antonovsky), aj keď vznikol na poli medicínskej sociológie, avšak eminentne sa týka osobnosti.

V tretej generácii copingových výskumov dochádza opäť k zblíženiu, resp. ku konvergencii problematiky osobnosti a copingu, a to hlavne v osobnostnej problematike Big Five, kde ide o širšie komponované osobnostné dimenzie (resp. dimenzie vyššieho rádu). Pripúšťa sa viac predpoklad vplyvu minulých stresorov na rôzne zložky osobnosti aj na budúce zvládacie procesy a uvažuje sa aj o účinkoch „nepriazne“ (adversity) na jednotlivcové očakávania a procesy zvládania – aj v celoživotnom kontexte (Suls et al., 1996).

Napríklad C. M. Aldwinová et al. (1996) považujú zvládanie za proces, ktorý súčasne zvyšuje zdroje budúceho copingu, zvyšuje tzv. majstrovstvo aj sebahodnotenie. Zistilo sa, že väčšina ľudí sa pri

aktuálnom zvládaní nejakého problému odvoláva na skúsenosť a často spomína poučenie sa zo stresových skúseností, prežitých hlavne v mladšej dospelosti. G. Affleck a H. Tennen (1996) sa zaoberajú aj nachádzaním úžitku (benefit-finding) v stresových epizódach a pripomínaním si tohto úžitku neskôr v podobných situáciách – ako aktívnou stratégiou zvládania (napr. pri chorobách – ako určitý spôsob adjustácie) a uvažujú aj o úlohe optimizmu v súvislosti s nachádzaním takéhoto úžitku.

Väčšina ľudí sa (podľa Aldwin et al., 1996) obracia k tomu, čo A. Antonovsky (1987) nazýva „generalizované zdroje rezistencie“, ktoré im pomohli kontrolovať emócie, zvýšiť sebadôveru, využiť všeobecné schopnosti riešenia problémov, určiť relatívnu dôležitosť problému – čo všetko spolu dovoľuje lepšie odhadnúť stresovosť aktuálnej situácie.

Orientácia výskumníkov v problematike zvládania sa rôzni – s ohľadom na to, či preferujú copingové škály s menej, ale širšími dimenziami (napr. CSI – Amirkhan) alebo s viacerými konkrétnejšími stratégiami (napr. COPE – Carver et al.). Väčšinou ide o faktorovoanalytický prístup ku konštrukcii mier a preferencia širších alebo užších kategórií (dimenzií) závisí od položenej výskumnej otázky a od väzby autora na určitú teóriu. Skúma sa tiež konzistentnosť a účinnosť copingu vo vzťahu k osobnosti.

Výskum zvládania stresových situácií sa orientuje širšie, nielen na aktívne, resp. kognitívne aspekty zvládania, ale aj na emočne orientovaný coping, resp. všetky možné spôsoby zvládania (teda i pasívne, únikové a pod.). Existujú viaceré klasifikácie a kategorizácie copingového správania a copingových stratégií. Už sme z nich spomínali transakčnú teóriu R. S. Lazarusa a jeho spolupracovníkov. Transakcionalistické chápanie copingu navodzuje paralely, resp. asociuje interakcionistický prístup D. Magnussona a N. Endlera a potrebu bližšej analýzy situácií a ich individuálnych vplyvov na rôznych jedincov. Čo je pre jedného jedinca ťažký, sotva riešiteľný problém, môže byť pre iného rutinnou záležitosťou. A teda interakciou osobnosti a situácie pri copingu (ale aj pri výskume riešenia problémov a myslenia) sa treba podrobne venovať v každom jednotlivom prípade.

D. Magnusson a N. Endler (1976 - podľa Magnusson, 1981) zdôrazňujú dôležitosť dôkladnej analýzy situácie. Podľa ich mienky možno správanie jedinca interpretovať a predikovať vzhľadom na danú situáciu za týchto podmienok:

- a) ak vieme, ako jedinec vníma a interpretuje situáciu, v ktorej je pozorované určité správanie alebo realizujú sa určité predpovede

- b) ak vieme, ako jedinec obvykle reaguje na situácie, ktoré sú podobne interpretované
- c) ak máme určitú teóriu, ktorá kombinuje obe predchádzajúce podmienky.

Už pri Lazarusovej a Folkmanovej definícii copingu ako „úsilia o majstrovské zvládnutie, redukovanie, minimalizovanie alebo tolerovanie negatívnych dôsledkov interných alebo externých požiadaviek“ sa predpokladali dva procesy – hodnotenie (appraisal) a zvládanie (coping). Primárne aj sekundárne hodnotenie sa týka vlastne aj očakávania výstupu, toho ako situácia celkovo dopadne. Niektorí autori (napr. Ursin, Bolles a ďalší – podľa Oloff, Brosschot, Godaert, 1993) definujú coping ako očakávanie pozitívneho riešenia, ktoré závisí aj od schopnosti osobnej kontroly v procese zvládania a súvisí so subjektívnou pohodou a zdravím.

Napríklad vo výskume, ktorý zahŕňal viaceré metódy merania zvládania, locus of control a psychologických obrán, ale aj subjektívne hodnotenie vlastného zdravia (Oloff, Brosschot, Godaert, 1993) sa na základe faktorovej analýzy získali 4 faktory:

- a) inštrumentálne, aktívne, na cieľ orientované zvládanie s pocitom osobnej kontroly – faktor bol nazvaný inštrumentálny mastery-oriented coping
- b) faktor, ktorý obsahoval hlavne obrany, prevažne kognitívne, obracal sa smerom dovnútra, išlo napríklad o relativizáciu, racionalizáciu a podobne - nazvali ho teda kognitívna obrana
- c) faktor defenzívna hostilita – ide o faktor, ktorý obsahuje viac externe orientovanú priamu alebo nepriamu agresivitu ako pokus o zvládnutie externých ale aj interných hrozieb
- d) faktor, ktorý je sústredený na aktívnu redukciu negatívnych emócií v situácii, na reguláciu emócií – bol nazvaný emočne-zameraný coping.

Čo sa týka vzťahov k subjektívnym aspektom zdravia, najmä faktor inštrumentálny mastery-oriented coping súvisí so zdravím pozitívne. Vysoká úroveň tohto typu zvládania sa spája s nižšími zdravotnými sťažnosťami, s nižšími pocitmi burnoutu, s nižšou úrovňou depresivity. Adaptivita faktora emočného copingu sa ukazuje najmä v situáciách, ktoré sú ireverzibilné, aktívne riešenie v nich neprichádza veľmi do úvahy – napr. situácie spojené so stratami, úmrtiami a pod. Z faktorov 2 a 3, týkajúcich sa obrán, sa ako adaptívnejší z hľadiska zdravia javí

faktor kognitívnych obrán, faktor defenzívnej hostility súvisí so zdravím jednoznačne negatívne.

Delenie copingu do dvoch hlavných typov (Lazarus, Folkman, 1984) je teda všeobecne známe. Avšak aj R. S. Lazarus sám zdôrazňuje, že problémovo-orientovaný a emočne-orientovaný coping sú síce pojmovovo odlíšené, ale objavovať sa môžu aj spoločne a nie sú celkom nezávislé.

Iní autori, napríklad E. Frydenbergová a R. Lewis (1993 – podľa Andrews, Ainley, Frydenberg, 2004) vo výskume niekoľkých tisíc austrálskych adolescentov navrhli podľa získaných výsledkov delenie do troch kategórií: riešenie problému, obracanie sa na iných a non-produktívny coping. Adaptívnosť jednotlivých typov je podľa týchto autoriek potrebné posudzovať v kontexte, v ktorom sa vyskytnú. Nemožno absolútne posudzovať, či sú dobré alebo zlé, vždy závisí od kontextu. Otázkou – či osoba rieši problém sama alebo sa obracia o pomoc (podporu) k iným – pokladajú za otázku funkčného štýlu zvládania a non-produktívne stratégie reprezentujú podľa nich dysfunkčný coping.

S efektívnym zvládaním sa podľa nich viažu také faktory, ako je percipovaná osobná kontrola a percipovaná copingová kompetencia (podobná Bandurovej percipovanej self-efficacy). Škála zvládania pre adolescentov, ktorú títo autori v roku 1993 vypracovali, obsahuje 18 stratégií a tie sa zoskupujú do troch štýlov zvládania: riešenie problému, obracanie sa na iných (vyhľadávanie podpory alebo pomoci) a non-produktívny coping.

M. Andrewsová, M. Ainleyová a E. Frydenbergová (2004) skúmali prepojenie štýlu zvládania, self-efficacy a úrovne pozitívnych emócií pri riešení školskej úlohy v interaktívnom počítačovom programe u 15-ročných adolescentov. Ich predpoklad, že produktívny copingový štýl bude v pozitívnom vzťahu k sebaúčinnosti i k prežívaniu pozitívnych emócií počas riešenia (merali sa pomocou výrazu tváří prezentovaných pred a počas experimentu – 8 emócií – podľa Pekrun et al.) sa potvrdil. Zistili sa významné korelačné vzťahy produktívneho copingového štýlu s pozitívnymi emóciami i so sebaúčinnosťou. Ukázalo sa, že pozitívne emócie hrajú dôležitú úlohu pri riešení problému, viac ako polovica uvádzaných emócií boli: nádejné a šťastné. Autorky teda zdôrazňujú potrebu a dôležitosť skúmania nielen negatívnych, ale aj pozitívnych emócií pri výskumoch stresu a copingu.

Teória psychickej regulácie J. Kuhla PSI (personality systems interactions – bližšie popísaná v Klinger, Man, Stuchlíková, 1997) sa

snaží zachytiť dynamiku vzťahov motivácie, kognície a emócií v ich vzťahu k riadeniu činnosti a správania. Rozlišuje sebareguláciu a sebakontrolu a ich pozíciu v osobnosti (ako určitú konfiguráciu vzájomnej interakcie systémov). Sebaregulácia je podľa neho spojená s pozitívnym afektom (alebo znížením negatívneho), vychádza z nevedomých, implicitných procesov a integruje rôzne funkcie, informácie a motivačné tendencie do „hladkých“ procesov rozhodovania. Ak nie je možné priamo realizovať aktivovaný zámer, pomáha nájsť flexibilnú zmenu postupu alebo aj zmenu cieľa. Sebakontrola sa v tejto teórii chápe ako rigidný spôsob riadenia s malou reguláciou negatívneho afektu, menej citlivou reakciou na zmeny a menšou flexibilitou. V súvislosti s ňou sa uvažuje o ruminácii a represii (Stuchlíková, 2002). Ruminácia sa chápe ako premýšľanie a zaoberanie sa vlastnými depresívnymi symptómami. Je síce zacielená na zníženie depresívnych pocitov, ale výskumy ukazujú, že výsledok býva často opačný. V Kuhlom ponímaní sa spája so zhoršenou sebareguláciou – a tiež s jeho pojmom stavovej orientácie. Podobne represia, resp. represívny copingový štýl sa zaraďuje medzi rigidné postupy regulácie emócií.

*

Vráťme sa teraz k odpovedi na výzvu – ako ku kritériu pre určenie ďalšieho štýlového ponímania zvládania. Tzv. na majstrovstvo orientované myslenie (mastery-oriented thinking) je aktívnym, na problém orientovaným spôsobom zvládania záťažových situácií, chápaných ako výzvy, ktorý preferuje zapojenie vlastného úsilia do ich riešenia, zvládania (aj do učenia). Oproti nemu bezmocnosť (ako štýl zvládania) reprezentuje skôr zameranie na vlastnú osobu, výzva k zvládaniu – implicitne zahrnutá v situácii – sa chápe skôr ako ohrozenie (sebaobrazu, resp. subjektívnej reprezentácie vlastných schopností a kompetencií). Toto ponímanie rozvíja najmä C. S. Dwecková so skupinou spolupracovníkov a bude podrobnejšie opísané v ďalších častiach knihy, pretože sa stalo aj súčasťou viacerých našich výskumných zámerov.

Vo všeobecnejšom prevedení možno za jeho istú analógiu (viac dispozične orientovanú) považovať aj prístup L. I. Pearlina a C. Schoolera (1978), zameraný na self-mastery vs. bezmocnosť ako štýly zvládania, resp. charakteristiky reprezentujúce typy odpovede na výzvu v záťažových situáciách. Aj týmto sa budeme v nasledujúcich štúdiách venovať podrobnejšie.

Poznámka: Slovenská terminológia týkajúca sa "mastery" a "self-mastery" nie je zatiaľ jednotná. Viacerí autori používajú výrazy ako

majstrovstvo, ovládanie, prípadne ďalšie. My sa zatiaľ prikláňame k používaniu termínu majstrovstvo resp. k zachovaniu pôvodného anglického výrazu "self-mastery".

Literatúra

- AFFLECK, G., TENNEN, H., 1996, Construing benefits from adversity: Adaptational significance and dispositional underpinnings. *Journal of Personality*, 64, 4, 899-922.
- ALDWIN, C. M., SUTTON, K. J., LACHMAN, M., 1996, The development of coping resources in adulthood. *Journal of Personality*, 64, 4, 837-872.
- ANDREWS, M., AINLEY, M., FRYDENBERG, E., 2004, Adolescent engagement with problem solving tasks: The role of coping style self-efficacy and emotions. www.aare.edu.au/04pap/and04761.pdf
- ANTONOVSKY, A., 1987, *Unraveling the mystery of health*. Jossey-Bass, San Francisco.
- BRODERICK, P. C., KORTELAND, C., 2002, Coping style and depression in early adolescence: Relationship to gender, gender role, and implicit beliefs. *Sex Roles*, 46, 7/8, 201-213.
- BRÜDERL, L., 1988, *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung*. Juventa, Weinheim und München.
- BRÜDERL, L., HALSIG, N., SCHRÖDER, A., 1988, Historischer Hintergrund, Theorien und Entwicklungstendenzen der Bewältigungsforschung. In: L. Brüderl, *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung*. Juventa, Weinheim und München.
- KLINGER, E., MAN, F., STUHLÍKOVÁ, I., 1997, Současné vybrané teorie motivace. *Československá psychologie*, 41, 415-428.
- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S., 1984, *Stress, appraisal and coping*. Springer, New York.
- MAGNUSSON, D., 1981, Wanted: A psychology of situations. In: D. Magnusson (Ed.), *Toward a psychology of situations: An interactional perspective*. Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- OLFF, M., BROSSCHOT, J. F., GODAERT, G., 1993, Coping styles and health. *Person. Individ. Diff.*, 15, 1, 81-90.
- PAULÍK, K., 1998, *Učitel a pracovní spokojenost*. Gruber, Ostrava.
- PEARLIN, L. I., SCHOOLER, C., 1978, The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.

- SEIFFGE-KRENKE, I., 2004, Adaptive and maladaptive coping styles: Does intervention change anything? *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 4, 367-382.
- SHILOH, S., ORGLER-SHOOB, M., 2006, Monitoring: A dual-function coping style. *Journal of Personality*, 74, 2, 457-478.
- SMÉKAL, V., 2002, *Pozvání do psychologie osobnosti*. Barrister and Principal, Brno.
- STUHLÍKOVÁ, I., 2002, *Základy psychologie emocí*. Portál, Praha.
- SULS, J., DAVID, J. P., HARVEY, J. H., 1996, Personality and coping: Three generations of research. *Journal of Personality*, 64, 4, 711-736.
- TAROČKOVÁ, T., 1998, Výskum hierarchie životných cieľov - história a súčasnosť. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 33, 3, 232-240.

ZVLÁDANIE NÁROČNÝCH SITUÁCIÍ VO VZŤAHU K IMPLICITNÝM TEÓRIÁM INTELIGENCIE

Zdena RUISELOVÁ, Alexandra PROKOPČÁKOVÁ

Orientácia na výkon a úspech sa často spája so schopnosťami, ktoré sa pokladajú za určujúci faktor výkonu. Problém je však komplexnejší. Zasahujú doňho aj osobnostné a motivačné charakteristiky jednotlivca. Dôležitou je aj schopnosť zvládať výzvy a nezdary. Mnohokrát sa potvrdilo, že jednotlivci s vysokými schopnosťami (inteligenciou) nebývajú vždy v riešení problémov či v každodennom živote najúspešnejší.

V tejto súvislosti sa spomínajú dva štýly zvládania (Dweck, Sorich, 1999), ktoré sa týkajú prijímania výzvy, resp. odpovede na výzvu. Tzv. "mastery-oriented thinking" (t. j. na majstrovstvo orientované myslenie) sa zameriava v záťažových (najmä výkonových) situáciách na výzvu ako príležitosť alebo šancu na vyriešenie, zvládnutie problému alebo naučenie sa niečomu novému (a pri nezdare, porážke sa sústreďuje na zvýšenie úsilia), zatiaľ čo tzv. "helpless coping pattern" (t. j. bezmocnosť v zvládaní) sa sústreďuje skôr na to, ako ukázať výšku vlastnej inteligencie v danej situácii a zlyhanie sa tu pripisuje subjektívne vnímanému nedostatku vlastných schopností.

Pri oboch štýloch sa za faktor ich posilnenia považuje spätná väzba, a to už od detstva (sprostredkovaná napr. prístupom rodičov a učiteľov) a neskôr utváraná životnou históriou. Výskumné výsledky však neukazujú jednoznačnú priamu úmernosť podpory a úspešnosti, ale sú rozporuplné.

Dôležitým faktorom štýlovej preferencie je zameranie (nastavenie) osobnosti, a nielen úroveň schopností, ale aj tolerancia na konfúznosť, neurčitnosť situácie.

Štýly zvládania, ktorými sa prevažne zaoberáme, sú teda sústredené najmä na tzv. majstrovstvo (mastery), resp. bezmocnosť v zvládaní náročných situácií. V konkrétnej podobe sa uplatňujú napr. pri riešení školských problémových úloh, ako aj úloh a problémov pracovných i každodenných.

V zovšeobecnenej podobe ide skôr o tzv. self-mastery (v zmysle Pearlina a Schoolera, 1998), t. j. či dokážeme prevažnú časť náročných a záťažových situácií v živote „majstrovsky“ zvládnuť, vyriešiť alebo u nás prevažuje bezmocnosť (ako štýl zvládania).

Otázkou „mastery-oriented thinking“, t. j. na majstrovstvo zameraného myslenia sa zaoberá už spomínaná C. S. Dwecková so skupinou spolupracovníkov, pričom vychádza zo svojich výskumov výkonovej motivácie i z teórie naučenej bezmocnosti M. Seligmana. Kľúčnym faktorom pre výkon je podľa C. S. Dweckovej to, ako sú jednotlivci schopní zvládať výzvy a nezdary (setbacks), ako reagujú na neúspech najmä pri riešení problémov. Ako uvádzajú C. S. Dwecková (1999) a L. A. Sorich, znakom úspešných jednotlivcov je (podľa všeobecne prevládajúcich názorov) to, že majú radi učenie, vyhľadávajú výzvy, vysoko hodnotia úsilie a vytrvávajú v riešení aj pri ťažkostiach. C. S. Dwecková pokladá príklon k mastery-oriented thinking, resp. k bezmocnosti ako štýlu – nie za otázku schopností, ale za otázku nastavenia (mind-set).

Podľa jej teórie ide o spojenie mastery-oriented myslenia a chápania inteligencie u jednotlivca, teda vlastne o jeho implicitnú teóriu inteligencie.

Často sa stretávame, najmä v laických kruhoch, s otázkou, čo sú to implicitné teórie. Keď sa nimi zaoberáme, vždy máme na mysli implicitné teórie niečoho konkrétneho. Na tomto mieste budeme hovoriť o implicitných teóriách inteligencie. Je to vlastne laická predstava o tom, čo je inteligencia a kto je inteligentný človek. Sú to vlastné koncepcie inteligencie, ktoré si jednotlivец vytvára na základe pozorovania tzv. inteligentných ľudí pri vykonávaní každodenných činností a sledovania ako riešia problémy, ako sa správajú vo vzájomných interakciách a najmä pri zvládaní náročných životných situácií. Na základe týchto skúseností si v pamäti ukladáme akýsi zoznam alebo tabuľku atribútov nášho ideálu inteligentnej osoby a ostatných posudzujeme vzhľadom na tento prototyp (bližšie napr. Ruisel, 2004). Takáto línia výskumov sa vo svete stala populárnou a dodnes sa bežne používa. Zhluková analýza získaných údajov ukázala na jednej strane podobnosti vo výbere príkladov inteligentných ľudí americkými i kanadskými študentmi, na druhej strane však pomerne veľkú diverzitu v oblastiach, z ktorých boli „inteligentné exempláre“ vyberané. Ukázalo sa teda, že inteligencia je veľmi komplexný a heterogénny pojem, a to aj pri posudzovaní vzdelanými laikmi.

Podobne ako pri explicitných teóriách inteligencie aj v oblasti implicitných teórií inteligencie sa môžeme stretnúť s úvahami o tom, či je inteligencia daná, nemenná kvalita, alebo je meniteľná a akú úlohu v týchto zmenách môže hrať vlastné úsilie jednotlivca. Tejto otázke sa intenzívne venujú práce C. S. Dweckovej a jej spolupracovníkov, v ktorých rozlišujú dva typy implicitných teórií:

1) *Teória fixnej inteligencie (entity theory) predpokladá, že inteligencia je daná, jej úroveň je určitá, nemožno ju meniť.*

Výskumy ukazujú, že predstaviteľom tejto teórie vyhovuje, keď s menším úsilím podávajú dobré výkony (lepšie ako ostatní). Ťažkosti a neúspechy spochybňujú ich inteligenciu a ohrozujú ich sebahodnotenie, preto sa radšej úlohám, ktoré môžu spôsobiť ťažkosti vyhýbajú, a to aj vtedy, ak ich už v minulosti dokázali úspešne vyriešiť. Výskumy ukazujú, že títo jedinci nemajú radi "výzvy", snažia sa hlavne o to, aby vyzerali múdro a ťažko zvládajú neúspechy.

2) *Teória meniteľnej inteligencie (incremental theory) predpokladá, že ak sa vynaloží dostatočné úsilie, inteligencia môže rásť.*

Podľa ľudí zastávajúcich túto teóriu nie je dôležitá aktuálna úroveň inteligencie, pretože každý si môže vynaložením dostatočného úsilia zlepšiť svoje intelektové schopnosti. Výskumy ukazujú, že jedinci s takýmto prístupom sa nesnažia vyzeráť múdro, ale skôr vítajú príležitosť naučiť sa niečo nové.

Podstata rozdielu medzi fixnou a meniteľnou teóriou inteligencie

Rozdiel medzi týmito dvomi implicitnými teóriami spočíva v cieľovej orientácii (t. j. výkon vs. niečo sa naučiť). Pre entity teoretikov je vysoká inteligencia niečo magické, niečo čo je vrodené a dáva človeku isté privilégia oproti tým s nízkou inteligenciou. Úsilie slúži ako indikátor úrovne inteligencie, t. j. množstvo úsilia je mierou inteligencie. Pre inkrementálnych teoretikov je úsilie prostriedkom k dosiahnutiu cieľa - zlepšeniu vlastnej schopnosti.

C. S. Dwecková s kolegami zistila, že vo výkonových podmienkach jednotlivcova implicitná teória vlastnej inteligencie orientuje vlastné nastavenie cieľov, čo spätne determinuje reakciu jedinca, keď sa stretne so zlyhaním.

Jedinci považujúci inteligenciu za danú majú v takýchto situáciách sklon k bezmocnosti, cítia sa byť ohrození a zvyšuje sa ich pocit úzkosti. Anxieta má podľa M. W. Eysencka (1981) kognitívny vplyv, t. j. redukuje kapacitu operačnej pamäti generovaním poznatkov, ktoré sú pre úlohu irelevantné i motivačno-fyziologický vplyv, t. j. zvyšuje úsilie, ktoré pri ľahkých úlohách umožní anxióznym jednotlivcom podať lepší výkon. Ak je však anxiety príliš vysoká, môže mať opačný účinok - zameriava pozornosť na signály, ktoré sú z hľadiska vhodného riešenia bezvýznamné. Vysoká anxiety môže (v kombinácii s niektorými typmi

situácií) značne zhoršiť výkon i jeho negatívnu predikciu. To znamená, že v ďalších podobných situáciách sa jednotlivci obávajú zlyhania, a preto sa im snažia vyhnúť. Ich výkon po zlyhaní prudko klesá, nesnažia sa zistiť príčiny zlyhania a nesnažia sa hľadať nové riešenie. Zlyhanie pripisujú nedostatočnosti vlastnej inteligencie.

Otázkou, ktorá nás v tejto súvislosti zaujíma, je vzťah anxiety a preferencie fixnej (entity), resp. inkrementálnej teórie inteligencie.

Jedinci považujúci inteligenciu za meniteľnú sa snažia problém zvládať a aj v takom prípade, keď so svojím výkonom nie sú spokojní, vítajú možnosť niečo sa naučiť a zlyhanie nepovažujú za "osobnú tragédiu". Možnosť niečo sa naučiť v nich vyvoláva vzrušenie, entuziazmus a optimizmus. Tešia sa z novej "výzvy". Zamýšľajú sa nad dôvodmi svojho predchádzajúceho zlyhania a hľadajú alternatívne stratégie riešenia problému. Títo inkrementálni teoretici neustále zlepšujú svoj výkon.

Stupeň osobnej kontroly, ktorá reflektuje očakávanie vlastnej schopnosti ovplyvniť výsledok, resp. dôsledok danej situácie sa tu chápe ako "self-mastery". Ľudia presvedčení, že sú sami určujúcimi činiteľmi vo svojom živote, sú tolerantnejší voči stresu a používajú adekvátnejšie zvládacie stratégie v stresových podmienkach než tí, ktorí primárne veria vo vonkajšie príčiny. Schopnosť kontroly uľahčuje jednotlivcovi prispôsobenie a zvýšenie efektívnosti. Na druhej strane, nedostatok kontroly je hlavným zdrojom stresu a anxiety.

G. J. Leonardelli et al. (2003) zistili, že inkrementálni a entity teoretici inteligencie sa líšia aj v spôsobe hodnotenia vlastnej inteligencie. To sa potvrdilo vo výskume, kde okrem skúmania preferencie oboch týchto teórií sa respondenti aj priamo vyjadrovali o úrovni vlastnej inteligencie a o stupni istoty svojho hodnotenia. Inkrementálni teoretici vykazovali významný rozdiel v distribúcii v porovnaní s entity teoretikmi (významný bol rozdiel v tvaroch (šikmosti) priradených distribúcií). Obsahová analýza esejí, ktoré písali osoby o svojom intelektovom raste, resp. o poslednom výkone ukázala, že intelektový rast, ktorý sa spájal so zošikmeným tvarom distribúcie, bol len jeden špecifický typ takéhoto rastu – rast založený na vlastnom úsilí. Iné typy – napr. rast spojený s pomocou iných alebo spôsobený prirodzeným vývinom a zrením – nepovažovali inkrementálni teoretici za natoľko dôležitý, ako keď bol spôsobený vlastnou aktivitou, úsilím. Inkrementálni teoretici tiež považovali úroveň inteligencie za dôležitejšiu ako entity teoretici a rozdiel medzi svojou súčasnou úrovňou inteligencie a ideálnou (ktorú by chceli mať) považovali za menší ako entity teoretici. Tieto poznatky sú v súlade s poznatkami C. S. Dweckovej a jej spolupracovníkov

a dokresľujú ich predstavu o zástancoch oboch implicitných teórií inteligencie.

Zrejma je aj súvislosť spracovania zážitkov úspechu aj neúspechu (zlyhania) s atribúciami. Avšak pri spomínaných copingových štýloch nejde len o atribučné charakteristiky, ale o komplexnejšie poňatie percepcie vlastného výkonu, predikcie budúcich výkonov, pokračovanie v zvládaní daného problému alebo rezignáciu a únik. Podstatné je aj zovšeobecnenie predstavy o vlastných schopnostiach a jeho dôsledky, napríklad na sebaobraz. Niekedy môžu byť dôsledky takýchto zovšeobecnení vážne a vedú až k depresii. Niektoré výskumy poukazujú na priamu súvislosť spomínaných štýlov zvládania a optimizmu-pesimizmu ako osobnostnej charakteristiky, iné potvrdzujú ich empirickú nezávislosť (Scheier et al., 1994; Marshall, Lang, 1990).

A. Bandura (1986) ako aj R. S. Lazarus (1984) so svojimi spolupracovníkmi sú presvedčení, že keď si netrúfame zvládnuť daný problém ani po zväžení účinnosti zvládacích mechanizmov, ktoré dokážeme použiť, dostaví sa stres a anxieta.

V súčasnosti sa rozvíja trend prepájať výskum stresu a zvládania s pozitívnymi snahami. Podobným smerom sa uberá salutogenetický prístup, ktorý dovoľuje postihnúť efektívnosť zvládacích procesov a zame-riava sa na to, čo odlišuje „úspešných zvládateľov“ aj tých najťažších záťažových situácií od tých neúspešných, teda vyhľadáva charakteristiky osobnosti i protektívne faktory, s ktorými sa úspešne zvládanie náročných situácií spája.

V zmysle spomínanej orientácie A. Antonovsky operačne definuje koherenciu ako kohéznosť celkovej životnej orientácie; ako spoliehanie sa hlavne na seba samého v anticipácii a kontrole udalostí a na vysokú pravdepodobnosť toho, že udalosti sa budú vyvíjať podľa očakávania. Antonovského teória SOC - Sense of Coherence, t. j. pojem koherencie v chápaní sveta ako zmysluplného celku - obsahuje tak kognitívne ako i emočné komponenty a podľa autora je súčasťou štruktúry osobnosti. SOC tvoria tri dimenzie, ktoré je potrebné sledovať vo vzájomnej integrácii: zrozumiteľnosť, zvládnuteľnosť a zmyslupnosť.

A. Antonovsky (1987) pri definovaní konštruktu SOC vychádzal z predpokladu, že tento súvisí s dispozičnou orientáciou, t. j. generalizovanou orientáciou jednotlivca na svet. Podľa autora, SOC sa uplatňuje v konkrétnej situácii ako kognitívne a emočné hodnotenie situácie. V zmysle komponentov SOC možno predpovedať kvalitu správania, ale nie jeho obsah, pretože ten sa mení v závislosti od situácie.

POZNATKY Z NÁŠHO VÝSKUMU

Výber

145 študentov humanitného zamerania (33 mužov, 112 žien) v priemernom veku 20,7 rokov.

Metóda

Skúmali sme vzťah preferencie určitého typu implicitnej teórie inteligencie a charakteristík reprezentujúcich osobnú kontrolu a úroveň efektívnosti zvládania náročných situácií.

Na určenie príklonu k obom spomínaným implicitným teóriám inteligencie (entity vs. incremental) sme použili metódu TIS – Theories of Intelligence Scale (Self Form for Adults) autorky C. S. Dweckovej (2000). Ide o 8-položkovú škálu, pričom pri každej položke Pb vyjadruje stupeň svojho súhlasu na 6 bodovej stupnici (od 1-absolútne súhlasím až po 6- absolútne nesúhlasím).

Vo výskume sme ďalej použili Antonovského dotazník životnej orientácie SOC - Sense of Coherence (Antonovsky, 1987). Škála pozostáva z 29 položiek a sleduje celkovú koherenciu životnej orientácie a tri jej subdimenzie:

- 1) *Zrozumiteľnosť* - sleduje mieru do akej jednotlivec považuje podnety z vonkajšieho i vnútorného prostredia za zmysluplné a informáciu, ktorú tieto podnety obsahujú pokladá za usporiadanú, konzistentnú, štrukturovanú a jasnú. Negatívny pól tejto dimenzie reprezentuje chápanie sveta ako mozaiky nesúrodých, chaotických častí, ktoré sú neusporiadané, náhodné, a nevysvetliteľné.
- 2) *Zvládnuteľnosť* - reprezentuje percepciu vzťahu možností, ktoré má človek k dispozícii a požiadaviek, ktoré naňho situácia kladie. Kladný pól reprezentuje kompetenciu a dôveru v seba pri zvládnutí požiadaviek situácie, záporný pól je ekvivalentný výroku "nezvládnem to".
- 3) *Zmysluplnosť* - radosť zo zmysluplnosti - reprezentuje skôr emočnú stránku postoja k životu a daniu okolo nás. Kladný pól hovorí o vnútornej motivácii k investovaniu energie, času a úsilia na riešenie úloh, ktoré chápe jednotlivec ako zmysluplné pri postupe k cieľu a ktoré mu, podľa jeho názoru, dávajú možnosť prejavíť vlastnú iniciatívu, tvorivosť a poskytujú mu aj istú mieru sociálneho uznania. Negatívny pól je charakteristický

citovým neangažovaním sa na tom, čo človek robí, znížením sociálnych kontaktov a komunikácie, až sociálnou izoláciou.

Administrovali sme aj Dotazník STPI (Spielberger), ktorý sleduje úroveň anxiety, zvedavosti, agresivity a depresivity, a Pearlinovu a Schoolerovu škálu SM (Self-Mastery). Je to 7-položková škála merajúca stupeň do akého jednotlivec percipuje vlastné osobné majstrovstvo (osobné ovládanie) v životných situáciách. (Pearlin, Schooler, 1978).

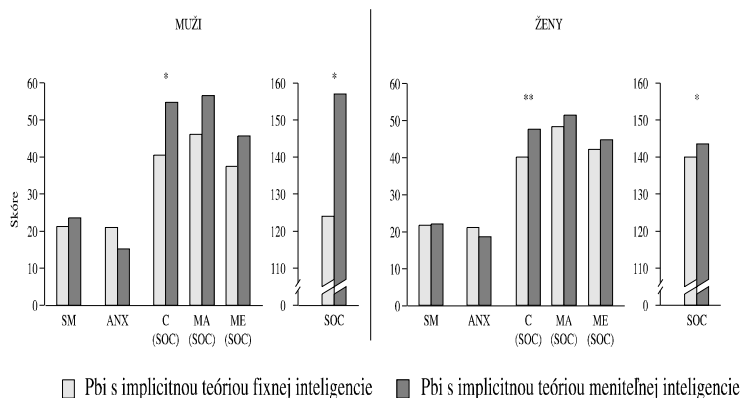
Výsledky a diskusia

Pri spracovaní výsledkov sme najprv zisťovali príklon k teórii fixnej, resp. inkrementálnej inteligencie, a potom sme vybrali extrémne skupiny (na báze kritéria $AM \pm 1 SD$) – teda skupinu preferujúcu teóriu meniteľnej inteligencie a skupinu preferujúcu teóriu fixnej inteligencie, a to u mužov i u žien osobitne (najmä vzhľadom na poznatky týkajúce sa anxiety, aj keď v skúmanom výbere rozdiely v úrovni anxiety ako črty u mužov a žien neboli signifikantné).

Vzťah medzi implicitnými teóriami a anxiety skúmali V. L. Henderson a C. S. Dwecková (1990). Zistili, že entity teoretici v porovnaní s inkrementálnymi teoretikmi a podobne aj jednotlivci s nízkou dôverou vo svoju inteligenciu v porovnaní s tými, ktorí svojej inteligencii verili, mali vyššiu úroveň anxiety a ukázalo sa, že interakcia týchto dvoch premenných (implicitnej teórie inteligencie a dôvery vo vlastnú inteligenciu) bola signifikantná.

Vzhľadom na tento poznatok, že anxiety sa spája s negatívnejším hodnotením vlastnej úspešnosti, ako aj vzhľadom na naše predchádzajúce výskumné zistenia o významnom vzťahu anxiety a bezmocnosti, sme predpokladali, že medzi vybranými extrémnymi skupinami (skupinou, ktorá je presvedčená, že inteligencia je daná, fixná a nemožno s ňou nič urobiť a skupinou, ktorá je presvedčená, že vlastným úsilím možno úroveň inteligencie zvyšovať) budú rozdiely v anxiety významné. Tento výsledok v našom výbere však nebol signifikantný u mužov ani u žien, aj keď trend k vyššej úrovni anxiety u entity teoretikov bol zachovaný u oboch pohlaví. Podobne ani rozdiely v "self-mastery" (SM) sa neukázali ako významné.

Obrázok ukazuje porovnanie charakteristík "self-mastery", anxiety a koherencie SOC vo vybraných skupinách mužov a žien preferujúcich jednu z dvoch implicitných teórií inteligencie.



Potvrdili sa významné rozdiely v úrovni koherencie SOC medzi skupinami preferujúcimi rôzne teórie inteligencie. Napriek našim predpokladom, že rozdiely sa skôr budú vzťahovať na charakteristiky, resp. zložky charakteristík, orientované viac na schopnosť ovplyvniť dianie (teda napr. zvládnuteľnosť z SOC alebo charakteristiku SM), ukázalo sa, že na významnosti rozdielu v SOC sa skôr podieľa jeho zložka zrozumiteľnosť, ktorá „súvisí s mierou nakoľko jedinec vníma podnety (s ktorými sa stretáva a ktoré pochádzajú tak z vnútorného ako aj z vonkajšieho prostredia) ako zmysluplné, ako informáciu, ktorá je usporiadaná, konzistentná, štruktúrovaná a jasná, a nie ako šum, či informáciu, ktorá je chaotická, nesúvislá, náhodná a nevysvetliteľná“ (Antonovsky, 1987, s. 17). To by nasvedčovalo skôr rozdielom v primárnom hodnotení (v Lazarusovom ponímaní zvládania) v porovnaní so sekundárnym hodnotením, ktoré by viac zodpovedalo našim očakávaniam na báze teoretických poznatkov i predchádzajúcich výskumov zvládania.

Zistený výsledok hovorí teda o efektívnejšom zvládaní u mužov i žien, ktorí sú presvedčení o tom, že úroveň inteligencie je meniteľná, že ju možno zvýšiť zapojením vlastného úsilia a aktívnym učením.

Inšpirujúci pohľad na úsilie z hľadiska oboch teórií, ako aj z hľadiska efektívneho zvládania náročných situácií, núti k zamysleniu sa o efektívnosti zvládania.

Pri implicitnej teórii fixnej (entity) inteligencie výsledky C. S. Dweckovej a jej spolupracovníkov ukazujú, že jednotlivci hodnotia

úsilie ako niečo, čo je potrebné vynakladať na riešenie problémov (úloh), pretože úroveň inteligencie je nedostatočná na to, aby sa dali úlohy riešiť ľahko. Pri implicitnej teórii meniteľnej (inkrementálnej) inteligencie sa naopak úsilie považuje za niečo, čo dovoľuje plne využiť vlastné schopnosti a rozvinúť svoj potenciál.

Z hľadiska zvládania ide pri entity teórii skôr o defenzívne, niekedy až únikové stratégie, prípadne až o tzv. seba-handicapovanie a nedostatočné ocenenie úsilia a nedostatočnú dôveru v úsilie.

Pri inkrementálnej teórii sa úsilie považuje za prirodzenú súčasť procesov učenia, riešenia problémov i zvládania záťaže, a teda i príklonu skôr k aktívnym, problémovo-orientovaným stratégiám zvládania (ktoré sú aj v pozitívnom vzťahu s úrovňou koherencie SOC ako všeobecnej charakteristiky efektívnosti zvládania).

Záver

Pokúsili sme sa o postihnutie súvislosti efektívnosti zvládacích procesov s presvedčením o podstate inteligencie, ako ho reprezentujú fixná a inkrementálna teória inteligencie.

Naše hypotézy sa ukázali ako opodstatnené len čiastočne (potvrdila sa najmä súvislosť vyššej úrovne koherencie SOC pri orientácii na inkrementálnu teóriu inteligencie). Čiastočne sa overil aj pozitívny vzťah anxiety a orientácie na entity teóriu inteligencie (najmä u žien).

Priama súvislosť "self-mastery" s preferenciou určitej teórie inteligencie sa nepreukázala. Je možné, že úroveň všeobecnosti položiek, týkajúcich sa "self-mastery", vyžaduje komplexnejšie usudzovanie, pri ktorom sa berú do úvahy viaceré zdroje zvládania (osobnostné, sociálne i situačné).

Literatúra

- ANTONOVSKY, A., 1987, *Unraveling the mystery of health*. Jossey-Bass, San Francisco.
- BANDURA, A., 1986, *Social foundations of thought and action: A social cognitive*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- DWECK, C. S., 2000, *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Taylor and Francis, Philadelphia.
- DWECK, C. S., LEGGETT, E., 1988, A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- DWECK, C. S., SORICH, L. A., 1999, Mastery oriented thinking. In: C. R. Snyder (Ed.), *Coping - The psychology of what works*. New York - Oxford, Oxford University Press.
- EYSENCK, M. W., 1981, Learning, memory and personality. In: H. J. Eysenck (Ed.), *A model for personality*. Berlin, Springer Verlag.
- FOLKMAN, S., 1984, Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852 .
- HECKHAUSEN, J., DWECK, C. S. (Eds.), 1998, *Motivation and self-regulation across the life-span*. Cambridge University Press, Cambridge.
- HENDERSON, V., DWECK, C. S., 1990, Achievement and motivation in adolescence: A new model and data. In: S. Feldman, G. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge MA, Harvard University Press.
- LAZARUS, R. S., AVERILL, J. R., 1972, Emotions and cognition: With special reference to anxiety. In: C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety. Current trend in theory and research (Vol. 2)*. New York, Academic Press.
- LAZARUS, R. S., 1984, On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39, 124-129.
- LEONARDELLI, G. J., HERMANN, A. D., LYNCH, M. E., ARKIN, R. M., 2003, The shape of self-evaluation: Implicit theories of intelligence and judgments of intellectual ability. *Journal of Research in Personality*, 37, 141-168.
- MARSHALL, G. N., LANG, E. L., 1990, Optimism, self-mastery, and symptoms of depression in women professionals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1, 132-139.
- PEARLIN, L. I., SCHOOLER, C., 1978, The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- RUISEL, I., 2004, *Inteligencia a myslenie*. Bratislava, Ikar.
- RUISELOVÁ, Z., PROKOPČÁKOVÁ, A., 2005, Coping style and anxiety. *Studia Psychologica*, 47, 4, 301-307.
- SELIGMAN, M. E. P., 1975, *Helplessness: On depression, development, and death*. San Fransisco, W. H. Freeman.
- SCHEIER, M. F., CARVER, C. S., BRIDGES, M W., 1994, Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A revaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 6, 1063-1078.

- SPIELBERGER, C. D., 1966, Theory and research on anxiety. In: C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behavior*. New York, Academic Press.
- SPIELBERGER, C. D., 1972, Anxiety as an emotional state. In: C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (Vol. 1). Orlando/London, Academic Press.
- STERNBERG, R. J., 1985, Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.

METODICKÉ PRÍSTUPY KU SKÚMANIU OSOBNÉHO OVLÁDANIA

Emília FICKOVÁ

Pojmy ako kontrola, ovládanie / majstrovstvo (mastery), schopnosti, zručnosti vyjadrujú možnosť urobiť niečo osobne prospešné a skúmajú sa ako ukazovatele úspešného konania, výkonu, zvládania problémov a životných zmien. Vzhľadom na možnosti prekladu anglických pojmov do slovenčiny používame v tejto štúdiu "ovládanie" pre "mastery" a "osobné ovládanie" pre "self-mastery".

Definície pojmov

Pojem "*mastery*" – ovládanie (dokonalé ovládanie, majstrovstvo) začali používať psychoterapeuti. A. Rappoport (2002) opisuje *teóriu kontroly a ovládania* (control-mastery theory) zameranú na objasnenie prekonávania problémov pacienta. Formuloval ju psychoanalytik J. Weiss v roku 1960 za účelom lepšieho porozumenia terapeutickému procesu, predikcii a vysvetleniu zlepšenia stavu niektorých pacientov. Táto teória definuje *kontrolu* (control) ako schopnosť človeka nevedome odhadnúť mieru svojho interpersonálneho bezpečia či ohrozenia a prispôbiť vlastné obranné schopnosti v súlade s týmto odhadom. *Ovládanie* (mastery) sa týka motivácie človeka prekonávať problémy, pretože sa necíti dobre, keď obmedzuje svoje správanie a prežívanie podľa vlastných negatívnych presvedčení. Základom teórie sú dve hypotézy: ľudia podvedome *kontrolujú* svoje obranné schopnosti; prajú si *ovládnúť* problémy a mimovoľne organizujú svoje správanie, aby to dosiahli. Úlohou terapeuta je porozumieť plánu pacienta riešiť jeho problémy a pomôcť mu splniť ho.

Ovládanie (mastery) sa podľa L. I. Pearlina a C. Schoolera (1978) týka miery považovania životných príležitostí za ovládateľné v porovnaní s osudovými, podľa L. I. Pearlina et al. (1981) súvisí s mierou vnímania človeka ako ovládajúceho situácie, ktoré významne ovplyvňujú jeho život – má pocit, že dokáže zniesť a prekonať prekážky, výzvy a stresové situácie vlastným úsilím a riešením problému. Autori citovaných štúdií považujú ovládanie za dispozičnú charakteristiku a za jeden z možných psychologických zdrojov zvládania stresu.

V rámci svojej sociálno-kognitívnej teórie motivácie považuje C. S. Dwecková (1986) štýl správania *zameraný na ovládanie* (mastery-

oriented) za adaptačný prístup k problému charakterizovaný snahou, usilovnosťou a efektívnou vytrvalosťou, prejavom radosti z vynaloženého úsilia pri hľadaní riešenia a ovládania úlohy. Oproti tomu, štýl správania prejavujúci sa *bezmocnosťou* (helpless) pokladá za maladaptívny prístup k problému, pre ktorý je typické vyhýbanie sa riešeniu problému a nízka vytrvalosť, tendencia k prežívaniu anxiety a negatívneho sebapoznávania.

Podobný názor zastávajú W. M. Reynolds a K. L. Miller (1989), ktorí tiež považujú *zameranie na ovládanie* (mastery-orientation) za protichodný pól naučenej bezmocnosti. Pre *naučenú bezmocnosť* (learned helplessness) sú podľa autorov charakteristické nedostatok úsilia a vytrvalosti, pasivita, nedostatočná motivácia a nekonštruktívna verbalizácia po neúspechu. Autori uvádzajú, že celkové skóre ich Dotazníka orientácie na ovládanie korelovalo významne negatívne s depresiou a kladne s priemernými známami hodnotenia školského prospechu adolescentov. U dievčat zistili významne vyššiu úroveň naučenej bezmocnosti ako u chlapcov.

Cieľom *teórie ovládania* (theory of mastery) J. B. Youngerovej (1991, 1993) je vysvetliť, že jednotlivci prežívajúci chorobu alebo iné stresové problémy, sa dokážu prejavovať ako odhodlaní, nezraniteľní a odolnejší. *Ovládanie* (mastery) hodnotí ako reakciu na ťažké alebo stresové okolnosti, v priebehu ktorých boli získané kompetencie, kontrola a schopnosť ovplyvňovať prežívanie stresu. Reakcia človeka na stres je podľa autora existenciálny problém a jeho teória ovládania má filozofické a koncepcné základy.

Podľa J. E. Nurmeho et al. (1994a, 1994b) jednotlivci *zameraní na ovládanie* (mastery-oriented) veria, že sú schopní zvládnuť situáciu, zameriavajú sa na problém stanovením si jasných cieľov a konštruktívnych plánov vo vzťahu k problému.

B. F. S. Grenyer a L. Luborsky (1996) vychádzali z dynamickej psychoterapie a analýzy problému – štruktúrovane zameraného prístupu ku skúmaniu psychoterapeutických protokolov za účelom objasnenia opakujúcich sa klinicky významných vzorov správania sa klientov. *Ovládanie* (mastery) chápu ako získanie emočnej sebakontroly a intelektuálneho seba porozumenia v kontexte interpersonálnych vzťahov. Podľa autorov sa úroveň ovládania zvyšuje vtedy, keď človek rozumie situácii a má cit pre kontrolu.

S. E. Hobfoll (2002) a S. E. Hobfoll et al. (2002a) rozlišujú jednak spoločenské ovládanie / majstrovstvo (communal mastery), jednak

osobné konanie (personal agency), do ktorého začleňujú aj osobné ovládanie.

Spoločenské ovládanie definujú ako mieru presvedčenia človeka, že je schopný efektívne a úspešne dosahovať svoje ciele, zvládať životné výzvy a problémy, pretože je vzájomne bezprostredne sociálne prepojený s inými ľuďmi. Autori zdôrazňujú, že sa netýka sociálnej opory, pri ktorej sa vyhľadáva a prijíma pomoc od iných. Spoločenské ovládanie vyžaduje presvedčenie jednotlivca, že ako súčasť tesne prepojenej sociálnej siete sa dokáže sám úspešne vyrovnáť so životnými problémami (napr. "*Som úspešný, pretože som súčasťou sociálnej skupiny, ktorá ma hodnotí*"). *Osobné konanie*, t. j. *osobné ovládanie* (self-mastery) a *sebauplatnenie* / *sebaúčinnosť* (self-efficacy) považujú za generalizovanú tendenciu považovať sa za zodpovedného a schopného úspešne dosiahnuť cieľ samostatným konaním a úsilím. Spoločenské ovládanie sa chápe ako sociálnejšie zamerané a s vyššími individuálnymi nárokmi než osobné konanie.

Osobné ovládanie (self-mastery) či ovládanie (mastery) prirovnávajú niektorí autori k sebauplatneniu / sebaúčinnosti (self-efficacy), ktorého autorom je A. Bandura. Napr. L. Pulkkinenová et al. (1998) uvádzajú, že konštrukt "self-efficacy" používa A. Bandura pre "self-mastery" – osobné ovládanie a podľa D. Bacchiniho a F. Magliulovej (2003) vnímané sebauplatnenie (perceived self-efficacy) korešponduje s presvedčením jednotlivca, že je schopný ovládnuť (master) špecifické aktivity, situácie alebo aspekty svojho psychologického a sociálneho fungovania.

A. Bandura (1982, 1997) definuje *sebauplatnenie* / *sebaúčinnosť* (self-efficacy) ako istotu, vieru jednotlivca v svoju vlastnú schopnosť organizovať a uskutočňovať svoje konanie tak, aby vyriešil problém alebo splnil úlohu, pričom je zameraný na očakávanie úspechu, úspešnosti. *Vnímané sebauplatnenie* (perceived self-efficacy) sa týka presvedčení (beliefs) o vlastných schopnostiach mobilizovať svoju motiváciu, kognitívne zdroje a postupy činnosti potrebné pre splnenie situačných požiadaviek. Pôsobí ako kognitívny mechanizmus, prostredníctvom ktorého vedomie ovládateľnosti, kontrolovateľnosti situácie ovplyvňuje stresové reakcie. Za jeden zo zdrojov zmeny alebo posilnenia presvedčení o vlastnej úspešnosti, resp. výkonnosti považuje autor *zážitky dokonalého ovládania* (mastery experiences).

Dotazníky osobného ovládania

V rámci psychologického výskumu vyvinuli zrejme ako prví *Škálu ovládania* (Mastery Scale) L. I. Pearlin a C. Schooler (1978). Pozostáva zo 7-ich položiek (slovenskú verziu vypracovala Ruiselová) a je najčastejšie používaná inými autormi.

Vlastný 40-položkový *Dotazník orientácie na ovládanie* (Mastery Orientation Inventory) prezentujú a overujú W. M. Reynolds a K. L. Miller (1989) ako mieru behaviorálnych a kognitívnych aspektov generalizovanej naučenej bezmocnosti u adolescentov.

Pre skúmanie všeobecného ovládania (general mastery) použili C. M. Aldwinová et al. (1996) *Škálu ovládania životných podmienok* (environmental mastery scale) C. D. Ryffovej (1989, cit. ibidem) so 14-timi položkami (napr. "*Viem si celkom dobre poradiť s množstvom mojich každodenných povinností*", "*Môj každodenný život je plný aktivít, ale získavam pocit spokojnosti z toho, že s ničím nemeškám*", "*Často sa cítim pohltení svojimi povinnosťami*"). Jednotlivci s vysokým skóre prejavujú zmysel pre ovládanie (sense of mastery) a kompetencie pre zvládanie požiadaviek prostredia, nízko skórujúci jednotlivci majú tendenciu ťažko sa vyrovnat' s každodennými povinnosťami.

J. B. Youngerová (1993) overuje vlastný *Dotazník ovládania stresu* (Mastery of Stress Instrument), ktorý pozostáva z 89 položiek – 29 pre škálu stresu, ktorá sa opisuje ako protiklad ovládania (mastery) a po 15 položiek pre subškály ovládania: istota (certainty), zmena (change), akceptácia (acceptance) a rast (growth). Respondenti najprv opisujú prežívanú stresovú situáciu a vo vzťahu k nej odpovedajú na položky dotazníka.

Dotazník stratégie a atribúcie (Strategy and Attribution Questionnaire) vypracovali J. E. Nurmi et al. (1995) pre skúmanie kognitívnych a atribučných stratégií, ktoré ovplyvňujú stupeň úspešnosti jednotlivcov pri riešení rôznych situácií. Obsahuje 60 položiek a 10 subškál, a to päť pre *výkonové situácie*: 1. Očakávanie úspechu (success expectations), 2. Irelevantné správanie z hľadiska úlohy / povinnosti (task-irrelevant behavior), 3. Vyhľadávanie sociálnej opory (seeking social support), 4. Reflexívne myslenie (reflective thinking), 5. Orientácia na ovládanie (mastery-orientation); päť pre *afiliatívne situácie v sociálnom kontexte*: 6. Očakávanie úspechu (success expectations), 7. Irelevantné správanie z hľadiska úlohy / povinnosti (task-irrelevant behavior), 8. Vyhybanie (avoidance), 9. Orientácia na ovládanie (mastery-orientation), 10. Pessimizmus (pessimism).

Vo výskume zameranom na kognitívne a behaviorálne stratégie rodičov 7-ročných detí v kontexte s úspechom štýlu výchovy použili *Dotazník stratégie a atribúcie* (Strategy and Attribution Questionnaire; Nurmi et al., 1995) K. Aunolaová et al. (1999). Prepracovali ho na skrátenú verziu (do slovenčiny preložila Ficková) s 15-timi položkami a troma škálami: 1. Očakávania úspechu (success expectations) – miera úrovne očakávania úspechu rodičov, ktorí neprežívali anxiету kvôli možnému neúspechu; 2. Irelevantné správanie z hľadiska úlohy / povinnosti (task-irrelevant behavior) – miera úrovne správania sa rodičov spôsobom, ktorý im skôr bráni než pomáha pri plnení úlohy / povinnosti; 3. Presvedčenia o ovládaní (mastery beliefs) – miera stupňa viery rodiča vo vlastnú kontrolu nad situáciou ako protiklad k prevládajúcemu vplyvu vonkajších faktorov, náhody alebo iných ľudí.

B. F. S. Grenyer a L. Luborsky (1996) použili *Škálu ovládania 1* (Mastery Scale 1), ktorú vyvinul a publikoval prvý autor (1994, cit. ibidem) so zámerom získať pomocou nej obraz o meniacom sa vplyve psychoterapie. Obsahuje 23 položiek, 6 subškál a umožňuje analyzovať: skóre týkajúce sa neúspechov v ovládaní prejavujúcich sa ako kognitívne poruchy – 1. nedostatok kontroly impulzivitu, 2. introjekcia a projekcia negatívnych afektov; skóre týkajúce sa snahy zdokonaľiť sa vo vnímaní vzájomných vzťahov medzi konfliktami – 3. ťažkosti v porozumení a kontrole, 4. interpersonálne povedomie; skóre ukazujúce dobrú úroveň ovládania a schopnosť príjemného prežívania vzťahov – 5. seba porozumenie, 6. sebakontrola. Koncept a meranie ovládania sú širšie zamerané, týkajú sa viacerých kognitívnych a afektívnych konštruktov – nálada, nádej, anxieta, bezmocnosť, miesto kontroly.

Skúmanie vzťahov medzi ovládaním interpersonálnych konfliktov a výsledkami psychoterapie u 41 pacientov ukázalo, že zmeny v úrovni ovládania (mastery level) v priebehu terapie boli vo významnom vzťahu s výsledkami hodnotenia pozorovateľa, terapeuta, pacienta a prenosu (transference). Psychoterapiou sa redukoval distres a zmätok vo vzťahoch s inými, čo sa prejavilo v znížení troch ukazovateľov ovládania: nedostatok kontroly impulzivitu, introjekcia a projekcia negatívnych afektov a problémy v porozumení a kontrole. Okrem toho sa posudzovania pacientov, ktoré sa týkali zmien ich vlastných symptómov a hlavných problémov, zhodovali so zmenami v ovládaní konfliktov zistenými z ich rozprávania. Výsledky sa zhodujú s predpokladom, že redukcia symptómov súvisí s ovládaním jadra interpersonálnych konfliktov (Grenyer, Luborsky, 1996).

S. E. Hobfoll et al. (2002a,b) použili *Škálu spoločenského ovládania* (Communal Mastery Scale; slovenskú verziu spracovala Ficková) prvého autora, ktorá predstavuje alternatívu škál pre skúmanie osobného ovládania (self-mastery). Zahŕňa 10 položiek zameraných na zvládanie problémov v kontexte vzťahov s inými, napr. "*Spoluprácou s rodinou a priateľmi dokážem vyriešiť mnohé z problémov, ktoré mám*", "*Svoje ciele dokážem splniť tým, že pomôžem iným ľuďom splniť ich ciele*". Vo výskume sebaobrazu asolescentov a vnímaného sebauplatnenia (perceived self-efficacy) použili D. Bacchini a F. Magliulová (2003) Dotazník sebaobrazu (Self Image Questionnaire; autormi sú Offer et al., 1989, cit. ibidem). Jeho súčasťou je aj škála "ovládanie vonkajšieho sveta" (mastery of external world) pre hodnotenie úspešnosti adaptácie adolescentov na priame podmienky prostredia.

Sociálno-kognitívna teória motivácie

Sociálno-kognitívnu teóriu motivácie prezentovala C. S. Dwecková (1986) a zameriava sa v nej na: a) charakterizovanie adaptačných a maladaptačných modelov správania, b) ich objasnenie z hľadiska špecifických procesov, c) poskytnutie presných koncepčných a empirických základov pre intervenciu a prax. Základnými pojmami tejto teórie sú *cieľová orientácia* a *presvedčenia* (implicitné teórie) o podstate inteligencie.

Výkonová motivácia zahŕňa podľa autorky ciele, ktoré možno rozdeliť do dvoch skupín: a) *ciele učenia* – jednotlivci sa snažia zlepšiť svoje schopnosti, pochopiť alebo ovládať niečo nové, b) *výkonové ciele* – jednotlivci chcú získať priaznivé hodnotenie ich schopností a vyhnúť sa negatívnym hodnoteniam. *Adaptačné motivačné štýly* (mastery-oriented) podporujú stanovenie, udržanie a dosiahnutie cieľov, *maladaptačné motivačné štýly* (helpless) súvisia s neúspešným vytýčením si racionálnych cieľov a neudržaním snahy dosiahnuť ich.

V rozšírenej sociálno-kognitívnej teórii motivácie rozlišujú autori (Dweck, Leggett, 1988; Dweck et al, 1995) *dva typy implicitnej teórie inteligencie*: a) *teória meniteľnej, resp. inkrementálnej inteligencie* (incremental theory) – presvedčenie, že inteligencia je tvárna a kontrolovateľná; b) *teória fixnej inteligencie* (entity theory) – presvedčenie, že inteligencia je nemenná, stála a nekontrolovateľná. Tieto teórie determinujú spôsob prístupu k učeniu, k dosahovaniu úspechu, výberu cieľov a vynakladaniu úsilia pre ich splnenie.

Jednotlivci uznávajúci teóriu inkrementálnej inteligencie sa zameriavajú na zdokonalenie svojich schopností a nových poznatkov,

vynakladajú potrebné úsilie, vyhľadávajú náročné situácie, v ktorých sa môžu naučiť niečo nové – orientujú sa na *ciele ovládania* (mastery goals). Tí, ktorí zastávajú teóriu fixnej inteligencie sa zameriavajú predovšetkým na dosiahnutie dobrého výkonu najmä preto, aby dokázali seba a ostatným adekvátne svojich schopností a vyhli sa negatívne hodnoteniu, minimalizujú vynakladanie úsilia, ľahko sa vzdávajú, vyhýbajú sa úlohám, v ktorých by mali ťažkosti ovládať ich – orientujú sa na *výkonové ciele* (performance goals).

Porovnanie ľudí s presvedčeniami o inkrementálnej a fixnej inteligencii ukázalo, že sa neodlišujú v motivačných reakciách na úspech, ale veľmi sa odlišujú v reakciách na neúspech – presvedčení o možnosti zvýšenia inteligencie si úsilie udržujú alebo zvyšujú, keď zistia, že nie sú takí úspešní, ako by chceli byť, ale presvedčení o trvalej, nezmeniteľnej inteligencii svoje úsilie znižujú alebo sa vzdávajú (Dweck et al, 1995).

Stručne opísané implicitné teórie inteligencie podrobne analyzujú v inej štúdií tejto publikácie Z. Ruiselová a A. Prokopčáková. Autorky im venujú pozornosť aj v ďalšej práci (2006).

Implicitné teórie inteligencie C. S. Dweckovej overovali A. El-Alayli a A. Baumgardnerová (2003) z hľadiska reakcie jednotlivcov (študentov s priemerným vekom 19,5 roka) na neúspech. Predpokladali, že vynakladané úsilie by malo byť reverzné v kontexte zdôraznenia iba výkonových cieľov, čo by to bolo výhodnejšie pre osoby s presvedčením o fixnej (entity) inteligencii a prejavila by sa u nich adaptačná motivačná reakcia na neúspech. Po získaní odpovedí o preferencii tejto teórie inteligencie dostali respondenti falošnú spätnú informáciu o výsledkoch testu, pričom ich úsilie bolo ovplyvňované pred aj po tejto manipulácii. Výsledky ukázali, že po oznámení neúspechu sa u osôb zastávajúcich teóriu fixnej inteligencie (entity theory) prejavilo zvýšenie úsilia a u osôb uznávajúcich teóriu meniteľnej, inkrementálnej inteligencie sa úsilie znížilo. Avšak úroveň úsilia sa nezmenila ani u jednej z týchto dvoch skupín, keď sa dozvedeli, že boli úspešní. Autorky zastávajú názor, že implicitné teórie osobnosti treba posudzovať ako komplikovanejší systém.

C. Dupeyratová a C. Marinéová (2005) skúmali vzťahy medzi presvedčeniami o podstate inteligencie (implicitné teórie), cieľovou orientáciou, kognitívnymi stratégiami učenia a výkonom u dospelých s priemerným vekom 31 rokov. Výsledky boli celkovo v súlade s teóriou C. S. Dweckovej – usilovanie sa o zlepšenie schopností (mastery goals) malo pozitívny vplyv na aktivity v učení, na výsledky a výkon prostrednic-

tvom vynakladaného úsilia a aktívnejších stratégií, ale snaženie sa o predvedenie schopností (performance goals) alebo vyhýbanie sa námahe, práci (work avoidance) malo negatívny vplyv na učenie a výkon.

Osobné ovládanie a reakcia na neúspech

Pojem ovládanie (mastery) sa používa aj pri skúmaní *naučenej bezmocnosti* (learned helplessness) a možných reakcií na neúspech. Všeobecne možno konštatovať, že jednotlivci reagujúci na neúspech *bezmocnosťou* prejavujú po ňom zníženie výkonu, zatiaľ čo *zameraní na zvládanie problému* demonštrujú vytrvalosť alebo zlepšenie výkonu. Zážitky úspechu a neúspechu nie sú izolované udalosti. Ľudia prežívajú často úspech alebo neúspech v priebehu dlhšieho obdobia, pričom forma pripisovania významu vlastnému neúspechu (atribúcie, atribučný štýl) ovplyvňuje ich reakcie aj na ďalšie podobné situácie.

V súvislosti s reakciou na neúspech pri zvládaní problémov opisujú C. S. Dwecková a L. A. Sorichová (1999) dve odlišné reakcie: a) *bez-mocnosť* (helplessness) – prejavuje sa sebaobviňovaním, negatívnymi emóciami, redukciou očakávaní, vyhýbaním sa výzve, nižšou vytrvalosťou, vzdávaním sa, znížením úsilia, zhoršením výkonu a hodnotením neúspechu ako neprekonateľného; b) *zameranie na ovládanie* (mastery-orientation) – prejavuje sa optimizmom, pozitívnymi emóciami, snahou o zdokonalenie sa, záujmom o výzvu, efektívnymi postupmi pri prekonávaní problémov, vytrvalosťou, trvalým alebo zvyšujúcim sa úsilím a výkonom, považovaním neúspechu za prekonateľný. Bezmocnosť a zameranie na ovládanie (mastery) považujú za copingové štýly.

Niektoré teórie zdôrazňujú rozdiely v podstate atribúcií, ktoré vznikajú po neúspechu ako determinanty reakcie na neúspech. C. I. Dienerová a C. S. Dwecková (1978) skúmali bezmocnosť vs. zameranie na ovládanie u 10-ročných detí. Sledovali rozdiely v type, načasovaní a frekvencii rôznych kognícií súvisiacich s úspechom / výkonom prostredníctvom nepretržitého monitorovania verbalizácie nasledujúcej po neúspechu. Výsledky ukázali, že *bez-mocné (helpless) deti* vytvárali atribúcie, ktorými pripisovali neúspech nedostatku schopnosti – venovali pozornosť príčine neúspechu; *na ovládanie zamerané (mastery-oriented) deti* vytvárali prekvapivo málo atribúcií, ale boli zaneprázdnené sebakontrolou (sebamonitorovaním) a vlastnými inštrukciami – sústredili sa na opravné prostriedky a odstránenie chýb po neúspechu.

Napriek tomu, že bol výkon obidvoch skupín zvyčajne rovnaký v prípade úspechu alebo pred neúspechom, výskum ukázal, že sa môžu odlišovať v miere vnímania možností opakovateľnosti ich úspechov a

predchádzania neúspechom. Uvedené rozdiely sa spájali s význačnými odlišnosťami v zmene stratégie pri neúspechu. Typ vytvorenej atribúcie, časová súvislosť alebo dokonca výskyt atribúcií môžu predstavovať významné individuálne rozdiely.

C. I. Dienerová a C. S. Dwecková (1980) sa venovali skúmaniu naučenej bezmocnosti v ďalšej štúdii u 9–11-ročných detí, ktoré sa pri riešení úlohy stretli najprv s úspechom a potom s neúspechom. Polovica detí odpovedala na otázky týkajúce sa ich výkonu po úspechu a ostatní hodnotili svoj výkon po neúspechu. Deti prejavujúce bezmocnosť na rozdiel od detí zameraných na ovládanie, podceňovali počet svojich úspechov a preceňovali počet neúspechov, nepovažovali úspechy za dôkaz svojej schopnosti a neočakávali, že ich úspechy budú pokračovať. Ďalší neúspech mal za následok zníženie ich výkonu, ale deti zamerané na ovládanie (mastery-oriented) ostali aj potom vyrovnané. Pre deti prejavujúce bezmocnosť sú teda úspechy menej zreteľné, ťažšie predpovedateľné a zriedkavejšie sa opakujúce.

Výsledky výskumov C. I. Dienerovej a C. S. Dweckovej (1980, 1978) podrobne analyzujú aj C. S. Dwecková a C. B. Wortmanová (1982).

Úlohu atribúcií pri riešení problému skúmali A. H. Baumgardnerová et al. (1986). Zistili, že úspešní riešitelia oproti neúspešným atribuovali svoje osobné problémy za súvisiace s vlastnou kontrolou a nedostatočne vynaloženým úsilím, čo považovali za podstatnú príčinu neúspechu v riešení problému. Častejšie sa vyjadrovali k svojim úspešným a neúspešným pokusom riešiť problém. Atribuovanie úsilia sa tak prejavilo ako rozlišujúca charakteristika medzi úspešnými a neúspešnými riešiteľmi.

Podobné výsledky predkladá H. Valás (2001) – úspešnejší študenti atribuovali úspech častejšie vo vzťahu k úsiliu a zriedkavejšie vo vzťahu k schopnostiam než menej úspešní. Avšak starší (12–14-roční) atribuovali úspech častejšie vo vzťahu k svojim schopnostiam a zriedkavejšie k úsiliu v porovnaní s mladšími (8–10-ročnými). Autor zistil, že výkon bol v signifikantnom negatívnom vzťahu s atribúciami schopnosti a v signifikantnom pozitívnom vzťahu s atribúciami úsilia. Predpokladané rodové rozdiely sa nepotvrdili.

R. Zukauskieneová a J. Sondaiteová (2004) použili Dotazník stratégie a atribúcie (Strategy and Attribution Questionnaire; Nurmi et al., 1995) u 14–17-ročných adolescentov. Výsledky ukázali významné vzťahy subškál dotazníka s rôznymi kritériami jeho validity. *Vo výkonových situáciách* súviselo *význame pozitívne* reflexívne myslenie s *anxietou*,

depresiou, ústupom a somatickými ťažkosťami, irelevantné správanie s anxieta, depresiou a sociálnymi problémami, očakávanie úspechu, vyhľadávanie sociálnej opory a orientácia na ovládanie s dobrým školským prospechom; v *afiliatívnych situáciách* boli vo *významnom pozitívnom vzťahu* pesimizmus, vyhýbanie a irelevantné správanie z hľadiska úlohy s anxieta, depresiou a ústupom (withdrawal), pesimizmus a irelevantné správanie aj so sociálnymi problémami a somatickými ťažkosťami, očakávanie úspechu a orientácia na ovládanie s dobrým školským prospechom; v oboch druhoch situácií korelovalo *významne negatívne* irelevantné správanie so školským prospechom. Vzhľadom na významné vzťahy medzi analogickými subškálami, resp. stratégiami, autori konštatujú, že adolescenti používajú podobné stratégie vo výkonných i afiliatívnych situáciách.

Záver

Z uvedeného prehľadu prístupov ku skúmaniu osobného ovládania možno poukázať na rozmanitosť použitých metodík a podobnosť definícií formulovaných jednotlivými autormi. Skúmanie osobného ovládania / majstrovstva ako štýlu zvládania považujeme za dôležité aj vo vzťahu k iným dimenziám osobnosti, ako sú napr. sebahodnotenie (self-esteem), sebauplatnenie (self-efficacy), optimizmus – pesimizmus. Predpokladáme, že adekvátne reakcie na neúspech pri riešení problémových situácií a zvládání stresu by sa prejavili v prípade naučeného optimizmu.

Literatúra

- ALDWIN, C. M., SUTTON, K. J., LACHMAN, M., 1996, The development of coping resources in adulthood. *Journal of Personality*, 64, 4, 837-871.
- AUNOLA, K., NURMI, J. E., ONATSU-ARVILOMMI, T., PULKKINEN, L., 1999, The role of parents' self-esteem, mastery-orientation and social background in their parenting styles. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 4, 307-317.
- BACCHINI, D., MAGLIULO, F., 2003, Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 5, 337-350.
- BANDURA, A., 1982, Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37, 2, 122-147.

- BANDURA, A., 1997, Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- BAUMGARDNER, A. H., HEPPNER, P. P., ARKIN, R. M., 1986, Role of causal attribution in personal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 3, 636-643.
- DIENER, C. I., DWECK, C. S., 1978, An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognition following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 5, 451-461.
- DIENER, C. I., DWECK, C. S., 1980, An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 5, 940-952.
- DUPEYRAT, C., MARINÉ, C., 2005, Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 1, 43-59.
- DWECK, C. S., 1986, Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 10, 1040-1048.
- DWECK, C. S., CHIU, C., HONG, Y., 1995, Implicit theories and their role in judgements and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285.
- DWECK, C. S., LEGGETT, E. L., 1988, A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- DWECK, C. S., SORICH, L., 1999, Mastery-oriented thinking. In C.R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works*. New York: Oxford University Press, 232-251.
- DWECK, C. S., WORTMAN, C. B., 1982, Learned helplessness, anxiety, and achievement motivation: Neglected parallels in cognitive, affective, and coping responses. In: H. W. Krohne, L. Laux (Eds.), *Achievement, stress, and anxiety*. Washington: Hemisphere Press, 93-125.
- EL-ALAYLI, A., BAUMGARDNER, A., 2003, If at first you don't succeed, what makes you try, try again? Effects of implicit theories and ability feedback in a performance-oriented climate. *Self and Identity*, 2, 119-135.
- GRENYER, B. F. S., 1994, *Mastery Scale I: A research and scoring manual*. Wollongong: University of Wollongong, Australia.
- GRENYER, B. F. S., LUBORSKY, L., 1996, Dynamic change in psychotherapy: Mastery of interpersonal conflicts. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 2, 411-416.

- HOBFOLL, S. E., 2002, Alone together: Comparing communal versus individualistic resiliency. In: E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges*. Oxford: Oxford University Press, 63-81.
- HOBFOLL, S. E., JACKSON, A., HOBFOLL, I., PIERCE, C. A., YOUNG, S., 2002a, The impact of communal-mastery versus self-mastery on emotional outcomes during stressful conditions: A prospective study of Native American women. *American Journal of Community Psychology*, 30, 6, 853-871.
- HOBFOLL, S. E., SCHRÖDER, K. E. E., WELLS, M., MALEK, M., 2002b, Communal versus individualistic construction of sense of mastery in facing life challenges. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21, 4, 362-399.
- NURMI, J. E., POOLE, M. E., KALAKOSKI, V., 1994a, Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns, and related temporal extension in different sociocultural contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 4, 471-487.
- NURMI, J. E., SALMELA-ARO, K., RUOTSALAINEN, H., 1994b, Cognitive and attributional strategies among unemployed young adults: A case of failure-trap strategy. *European Journal of Personality*, 8, 135-148.
- NURMI, J. E., SALMELA-ARO, K., HAAVISTO, T., 1995, The Strategy and Attribution Questionnaire: Psychometric properties. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 2, 108-121.
- PEARLIN, L. I., SCHOOLER, C., 1978, The Structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 1, 2-21.
- PEARLIN, L. I., LIEBERMAN, M., MENAGHAN, E., MULLAN, J., 1981, The stress process. *Journal of Health and Social Behavior*, 22, 4, 337-356.
- PULKKINEN, L., KOKKONEN, M., MÄKIAHO, A., 1998, Positive affectivity, self-mastery, and a sense of failure as predictors of self-assessed health. *European Psychologist*, 3, 2, 133-142.
- RAPPOPORT, A., 2002, How psychotherapy works: The concepts of control-mastery theory. *Bulletin of the American Academy of Clinical Psychology*, 8, 2, 10-14.
- REYNOLDS, W. M., MILLER, K. L., 1989, Assessment of adolescents' learned helplessness in achievement situations. *Journal of Personality Assessment*, 53, 2, 211-228.
- RUISELOVÁ, Z., PROKOPČÁKOVÁ, A., 2006, Implicitné teórie inteligencie, zvládanie náročných životných situácií a anxieta. In: I.

- Ruisel a kol., Úvahy o inteligencii a osobnosti. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, Slovak Academy Press, 89-107.
- VALÁS, H., 2001, Learned helplessness and psychological adjustment: Effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 1, 71-90.
- YOUNGER, J. B., 1991, A Theory of mastery. *Advances in Nursing Science*, 14, 1, 76-89.
- YOUNGER, J. B., 1993, Development and testing of the Mastery of Stress Instrument. *Nursing Research*, 42, 2, 68-73.
- ZUKAUSKIENE, R., SONDAITE, J., 2004, The strategy and Attribution Questionnaire: Psychometric properties of a Lithuanian translation in an adolescent sample. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 2, 157-162.

MAJSTROVSTVO A BEZMOCNOSŤ – OSOBNOSTNÝ KONTEXT

Zdena RUISELOVÁ, Alexandra PROKOPČÁKOVÁ

Typ odpovede na výzvu, ktorú problém resp. náročná situácia v sebe obsahuje, môže teda určovať štýl zvládania náročných situácií. To, či u jednotlivca preváži príklon k bezmocnosti, alebo zvýši úsilie v snahe o tzv. self-mastery, závisí od spôsobu, ako postupuje v situáciách neúspechu, resp. zlyhania, a tiež od úrovne osobnej kontroly. "Self-mastery" chápu L. I. Pearlin a C. Schooler (1978) ako percipované osobné majstrovstvo v riešení životných situácií. Podľa G. N. Marshalla a E. L. Langa (1990) "self-mastery" negatívne koreluje s depresiou. L. G. Aspinvall a L. Richter (1999) uvádzajú, že jednotlivci s vyššou úrovňou "self-mastery" skôr opustia riešenie neriešiteľných úloh, ak sa podávajú aj alternatívne úlohy ako tí, ktorí majú nižšiu úroveň "self-mastery".

Bandurova sociálno-kognitívna teória akcentuje úlohu očakávania vlastnej úspešnosti (self-efficacy), ktorá sa týka osobnej kontroly, pričom podľa neho vyššia sebaúčinnosť facilituje kognitívne procesy a výkon a nižšia sebaúčinnosť sa spája s depresiou, anxiou a bezmocnosťou. Podľa A. Banduru schopnosť myšlienkovvej anticipácie umožňuje anticipáciu dôsledkov budúcich činností a stanovených cieľov. Kognitívna reprezentácia možných budúcich situácií silno ovplyvňuje aj prítomnú činnosť, resp. správanie. V Bandurovej sociálno-kognitívnej teórii (bližšie pozri Janoušek, 1992) sa v súvislosti s autoreguláciou rozoberá proces sebauplatnenia (self-efficacy) - vnímania vlastnej účinnosti. Týka sa ovplyvňovania interakcie v rámci troch hlavných komponentov Bandurovho triadického modelu: prostredie, kognície a správanie. Sebauplatnenie sa týka na jednej strane skutočnej účinnosti v zvládaní vlastného prostredia a na druhej strane ide o percepciu sebauplatnenia, vieru v sebauplatnenie a uvažovanie o ňom. Táto percepcia ovplyvňuje do určitej miery myšlienkové procesy, aktivitu aj emocionálnu (hlavne stupeň aktivácie). Je tu istá analógia s ašpiračnou úrovňou, avšak sebauplatnenie sa pokladá za viac ovplyvnené vlastnou činnosťou ako vonkajšími premennými. Na základe výskumov A. Bandura vyvodzuje, že zvyšovanie pocitu sebauplatnenia priaznivo ovplyvňuje zdravie a duševnú pohodu jednotlivca.

Aj A. Antonovsky (1987) pripúšťa istú príbuznosť medzi pojmi zrozumiteľnosti, zvládnuteľnosti a zmysluplnosti, ktoré zavádza ako

subdimenzie koherencie a pojmami, ktoré používa Bandurova teória pre popis sebauplatnenia.

Kognitívno-transakčný prístup k zvládaniu (rozvíjajúci sa od prác R. S. Lazarusa a jeho spolupracovníkov) zdôrazňuje kognitívne hodnotenie požiadaviek situácie (primárne hodnotenie) a zdrojov možného zvládania (sekundárne hodnotenie) v procese neustálej interakcie osoby a prostredia.

Analýza interakcií medzi premennými osobnosti a charakteristikami situácie nám podľa interakcionistov umožní pochopiť komplexnosť ľudského správania. B. Törestad, D. Magnusson a A. Oláh (1990) pod zvládaním rozumejú správanie a myslenie, ktoré jednotlivec využíva, aby mal pod kontrolou anticipované alebo prežívané situácie. Výber zvládacích stratégií závisí od charakteristík jednotlivca i situácie.

Interindividuálne rozdiely v reakciách na stresové situácie môžu byť spôsobené rozdielmi vo:

- a) význame, ktorý jednotlivec pripisuje situácii
- b) vnímaní vlastnej schopnosti kontroly
- c) schopnosti zvládať podmienky stresovej situácie.

Situácie prinášajú informácie, na ktoré jednotlivec reaguje a poskytuje mu spätnú väzbu, ktorú potrebuje, aby si vytvoril validné predstavy o vonkajšom svete. Tieto predstavy sú základom pre anticipáciu toho, čo sa stane a aký účinok bude mať jeho konanie. Interpretácia situácie, na základe ktorej jednotlivec reaguje, je ovplyvňovaná rôznymi faktormi, napr. kognitívnymi schopnosťami, vlastnými skúsenosťami, osobnostnými vlastnosťami, životnou históriou a mnohými ďalšími charakteristikami. Emočný stav anxiety úzko súvisí s anticipáciou. Situácia, tak ako ju jednotlivec vníma, predstavuje nositeľa informácie o nastávajúcom konečnom stave. To znamená, že v podmienkach s možnosťou hrozby jednotlivec primárne emočne nereaguje na konkrétne situačné prvky prístupné zmyslovému vnímaniu, ale reaguje obranne na nepriaznivo interpretované dôsledky, o ktorých predpokladá, že pre neho samého vyplynú zo situácie. Stav anxiety sa teda vysvetľuje subjektívne, ako subjektívne chápané očakávanie možného fyzického, osobného alebo interpersonálneho poškodenia.

Afektívne reakcie môžu výrazne ovplyvňovať efektívnosť budúcej činnosti a môžu byť inhibujúce, ale aj facilitujúce. Úzkostné reakcie v priebehu zložitej sociálnej interakcie môžu na sociálne úzkostného jednotlivca pôsobiť značne inhibujúco. Naopak, nádej zvyšujúca pravdepodobnosť dosiahnutia cieľa môže značne facilitovať depresívneho jed-

notlivca. Negatívne hodnotenie vlastnej úspešnosti vytvára pomerne negatívne očakávania aj do budúcnosti. Ľudia pod hrozbou zlyhania modifikujú svoje procesy riešenia problému. Vnímaný úspech (posilnenie) alebo zlyhanie (trest) reguluje kognitívne procesy a následne ovplyvňuje budúce správanie v problémovej situácii (Ruisel, 1994). Rôzne životné skúsenosti ľudí môžu navodiť úplne rôzne hodnotenie rovnakých situácií, čo vedie k celkom rozličným emóciám napriek spoločnému chápaniu funkcií vecí. Z toho vyplýva, že kognitívne faktory, aj keď sú nevyhnutné, nie sú dostatočné pri vytváraní afektívnych stavov. Vnímanie nebezpečenstva a následné hodnotenie vlastnej schopnosti konať v tomto nebezpečenstve má zjavnú hodnotu pre prežitie. Avšak napr. anxiózní jednotlivci nesprávne preceňujú stupeň ohrozenia spojeného so situáciou a podceňujú vlastné schopnosti zvládnuť danú situáciu (Beck, 1987). Ak jednotlivec vedomosť hodnotí stále určitým spôsobom, môže prežívanie pozitívneho alebo negatívneho výstupu viesť k určitému funkčne neoddeliteľnému spojeniu medzi situáciou a jej hodnotením.

D. Magnusson a jeho spolupracovníci sa zaoberajú pojmami kontrola správania, prediktívna kontrola a zvládacie schopnosti. Definujú prediktívnu kontrolu ako vnímanú schopnosť predpovedať výsledok situácie, nezávislý na schopnostiach jednotlivca alebo možnosti ovplyvniť ho a kontrolu správania ako vnímanú schopnosť a príležitosť ovplyvniť výsledok situácie predpokladaným spôsobom a smerom (Törestad, Magnusson, Oláh, 1990).

Na tieto charakteristiky orientovali aj svoj Multisituáčny–Multireakčný dotazník (MS-MR), ktorý sleduje interakcie medzi dynamickými (anxieta, agresivita) a kognitívnymi (prediktívna kontrola, kontrola správania) premennými osobnosti v rôznych situáciách vyvolávajúcich anxiету. Obsahuje 4 škály, merajúce anxiету, agresivitu, kontrolu správania a prediktívnu kontrolu a okrem toho situačné škály a škálu zvládania rôznych situácií.

V našich predchádzajúcich výskumoch (Prokopčáková, 1992; Ruiselová, Prokopčáková, 1993) korelačná analýza potvrdila, že dimenzie koherencie SOC (Antonovsky) signifikantne pozitívne korelovali s kontrolou správania a negatívne s anxiетou meranou pomocou MS-MR.

Na základe kvalitatívnej analýzy používania stratégií zvládania sme zistili, že chlapci, ktorí dosahovali nižšie skóre v zrozumiteľnosti a zmysluplnosti, častejšie používali únikové stratégie. Toto sa nepotvrdilo u dievčat.

Nepotvrdil sa ani významný rozdiel v úrovni SOC medzi jednotlivcami viac a menej závislými od typu situácií provokujúcich anxiету.

Celkové skóre SOC (ako i subdimenzie zrozumiteľnosti a zvládnutel'nosti) však negatívne súviselo s anxiетou tak u chlapcov, ako aj dievčat.

Na základe viacerých našich predchádzajúcich výsledkov (týkajúcich sa najmä vzťahu medzi SOC a heuristickou kompetenciou - t. j. kompetenciou riešiť problémy v nových a neobvyklých situáciách - ako ju definovali D. Dörner a T. Stäudelová) sa ukázalo, že metóda skúmania koherencie SOC je vhodná pre sledovanie efektívnosti zvládania, odráža aktívnu alebo pasívnu orientáciu jednotlivca pri riešení problémov v zložitých situáciách. Metódy SOC i MS-MR tým, že postihujú isté subdimenzie, ktoré sa odrážajú v procese riešenia problémov, môžu byť vhodnými indikátormi interindividuálnych rozdielov v procesoch zvládania náročných situácií a obohacujú tak repertoár charakteristík, ktoré môžu prispieť k poznaniu a porozumeniu štýlov zvládania náročných situácií u jednotlivcov.

POZNATKY Z NAŠICH VÝSKUMOV

I. časť:

Self-mastery, osobnosť a subjektívna pohoda

V našich súčasných výskumoch sa zaujíname o vzťah štýlu zvládania (preferencia "self-mastery" vs. bezmocnosti) k spomínaným globálnym charakteristikám zvládania a analyzujeme jeho súvislosti s charakteristikami osobnosti.

Štýl zvládania je však nepochybne aj vo vzťahu s úrovňou prežívania subjektívnej pohody, pri ktorej - podľa E. Dienera - je nevyhnutné skúmať aspoň tri jej komponenty: celkovú životnú spokojnosť (kognitívna zložka), pozitívne rozpoloženie a negatívne rozpoloženie, ako zložky subjektívnej pohody (emočné zložky - bližšie Džuka, Dalbert, 2002). Tieto charakteristiky sledujeme aj v našom výskume.

Metódy

- 1) *Dotazník SM* (Pearlin a Schooler)
Zisťuje preferenciu self-mastery vs. bezmocnosti.
- 2) *Dotazník STPI* (Spielberger)
Zisťuje úroveň charakteristík: anxiety, zvedavosti, agresivity a depresivity.

- 3) *Dotazník NEO-FFI* (Costa, McCrae)
Zisťuje osobnostné dimenzie Big Five: neurotizmus, extravézia, otvorenosť, príjemnosť, svedomitosť.
- 4) *Dotazník životnej orientácie SOC* (Antonovsky)
Zisťuje úroveň koherencie SOC - ide o globálnu charakteristiku zvládania zloženú z troch subdimenzií: zrozumiteľnosť (C), zvládnuteľnosť (MA) a zmysluplnosť (ME).
- 5) *Škála sebaúčinnosti GSES* - Generalized Self-Efficacy Scale (Košč, Heftyová, Schwarzer, Jerusalem)
Zisťuje úroveň sebaúčinnosti – ide o 10 položkovú verziu so 4-bodovou stupnicou súhlasu. Autormi originálnej škály sú Jerusalem a Schwarzer.
- 6) *Rosenbergova škála sebahodnotenia*
Zisťuje úroveň sebahodnotenia (self-esteem).
- 7) *Škály emocionálnej habituálnej pohody SEHP* (Džuka, Dalbert)
Zisťujú pozitívne rozpoloženie a negatívne rozpoloženie (ako zložky subjektívnej pohody).
- 8) *Posudzovacie škály*, zamerané na úroveň celkovej životnej spokojnosti, spokojnosti so sebou samým a spokojnosti s vlastným zdravím.

Výber

345 študentov humanitného zamerania (67 mužov, 278 žien) v priemernom veku 20,7 rokov.

Výsledky a diskusia

Orientácia na self-mastery ako štýl zvládania bola u žien v porovnaní s mužmi vyššia. Zistili sme významne vyššiu úroveň koherencie SOC pri orientácii na self-mastery ako štýl zvládania – u mužov aj žien. Vyššia úroveň sebaúčinnosti (GSES) pri orientácii na self-mastery ako štýl zvládania – sa významne preukázala len u žien. U mužov aj žien sme zistili významne vyššiu úroveň anxiety súvisiacu s orientáciou na bezmocnosť, a tiež vyššiu hladinu neurotizmu pri preferencii bezmocnosti ako štýlu zvládania.

Čo sa týka vzťahu self-mastery a Big Five charakteristík osobnosti, u mužov aj žien sa prejavila vyššia orientácia na self-mastery pri vyššej extravézii, príjemnosti i svedomitosti.

Len u žien sa ukázala vyššia orientácia na self-mastery, spájajúca sa s vyššou otvorenosťou (z Big Five).

Výsledky tiež potvrdili vyššiu zvedavosť pri orientácii na self-mastery ako štýl zvládania – u mužov aj žien – a vyššiu úroveň agresivity aj depresivity súvisiacu s orientáciou na bezmocnosť – u mužov aj žien.

Muži aj ženy, orientovaní na self-mastery ako štýl zvládania, vykazovali signifikantne vyššiu úroveň sebaobrazu (self-esteem).

Z charakteristík subjektívnej pohody sa prejavilo vyššie pozitívne rozpoloženie – u mužov aj žien (signifikantne len u žien) orientovaných na self-mastery (ako štýl zvládania) a vyššie negatívne rozpoloženie (signifikantne len u žien) spojené s vyššou úrovňou bezmocnosti.

Vyššia celková životná spokojnosť (ako kognitívna zložka subjektívnej pohody) sa zistila u mužov aj žien s vyššou úrovňou self-mastery, pričom sa súčasne prejavila aj vyššia spokojnosť so sebou u žien s vyššou self-efficacy, ako aj vyššia celková životná spokojnosť a vyššia spokojnosť so sebou samým u žien s vyššou úrovňou koherencie SOC.

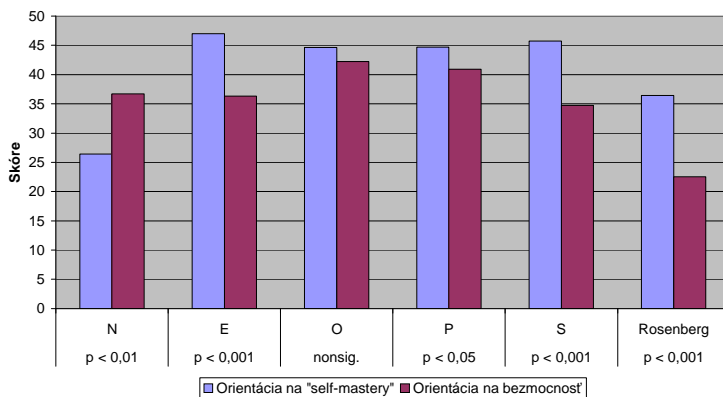
Ako uvádzajú napr. E. Diener a R. J. Larsen (1984), subjektívna pohoda je pomerne stabilná kros-situačná charakteristika, a to aj v biodromálnom kontexte (Costa, McCrae, 1988; Magnus, Diener, 1991). Títo autori tiež uvádzajú, že podstatné pre jej relatívnu stabilitu sú osobnostné charakteristiky, a to najmä emočne orientované - nazývajú ich až emočné štýly (orientované na priblíženie resp. vyhýbanie - Kagan, podľa Diener, Lucas, 1999). Podobne o úrovni životnej spokojnosti sa vyjadrujú ako o relatívne stabilnej, tu však pripúšťajú silnejší vplyv momentálnych (aktuálnych) faktorov, napr. nálady, na jej posudzovanie. Podľa názoru uvedených autorov prežívanie pozitívnych a negatívnych emócií a životnej spokojnosti viac závisí od osobnosti ako od životných okolností a momentálnych udalostí. Čo sa týka Big Five charakteristík ich výsledky poukazujú na signifikantný vzťah pozitívneho afektu s príjemnosťou a svedomitosťou (a negatívny vzťah P a S s negatívnym afektom), avšak na nejednoznačnosť vzťahov otvorenosti - tá mierne kladne korelovala s pozitívnym aj s negatívnym afektom. Extraverzia vykazovala pozitívny vzťah k príjemným emóciám, neurotizmus pozitívny vzťah k nepríjemným emóciám (Costa, McCrae, 1980; Diener, Lucas, 1999).

Z hľadiska hlavného zámeru našej štúdie (teda osobnostného kontextu self-mastery ako štýlu zvládania) možno na základe našich výsledkov týkajúcich sa vzťahov self-mastery a osobnostných charakteristík konštatovať, že aj vzťah self-mastery a úrovne pozitívneho a negatívneho rozpoloženia (ako zložiek subjektívnej pohody) spĺňa naše očakávania. Korelačná analýza tiež potvrdila významné vzťahy medzi osobnostnými charakteristikami Big Five a zložkami osobnej pohody. Vyššie

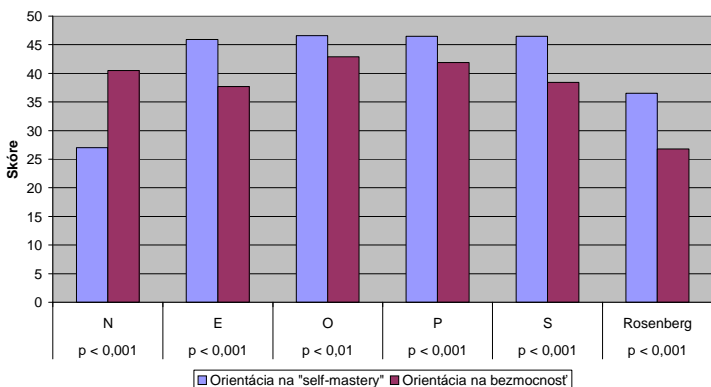
pozitívne rozpoloženie sa spájalo s nižšou úrovňou neurotizmu a vyššou extravertiou, otvorenosťou a príjemnosťou. Vyššie negatívne rozpoloženie sa spájalo s vyšším neurotizmom, nižšou extravertiou a príjemnosťou.

Nezanedbateľný je však významný pozitívny vzťah úrovne subjektívnej pohody (vyššieho pozitívneho, resp. nižšieho negatívneho rozpoloženia) s úrovňou charakteristík reprezentujúcich efektívne zvládanie.

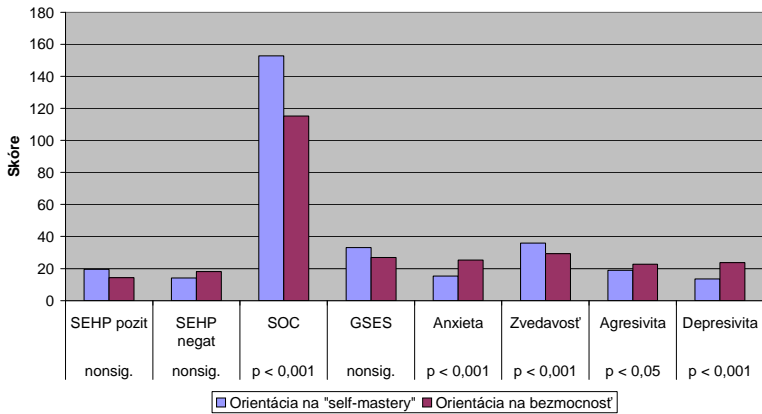
Muži



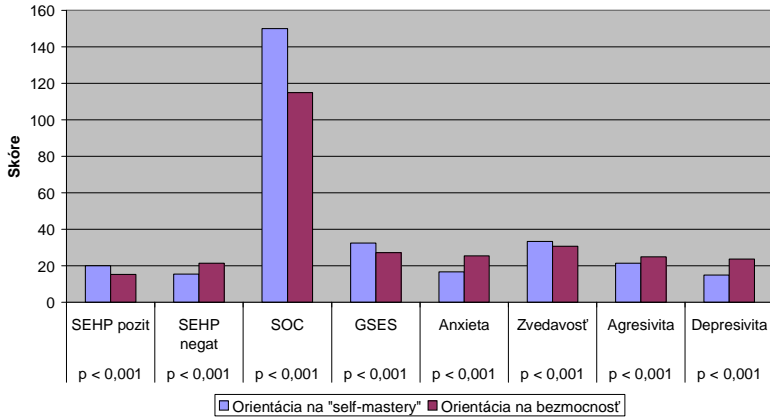
Ženy



Muži



Ženy



Väčšina zistení potvrdzuje naše hypotézy o vzťahu preferencie "self-mastery" vs. bezmocnosti a osobnostných charakteristík i charakteristík zvládania. Sú v súlade aj so zisteniami iných autorov (napr.

Pearlin, Schooler, 1978; Marshall, Lang, 1990; Pulkkinen et al., 1998; Džuka, Dalbert, 2002, a ďalší).

Je potrebné poznamenať, že najmä vyššie pozitívne rozpoloženie (reprezentované vyššou frekvenciou stavov radosti, šťastia, pôžitku i telesnej sviežosti), ako aj vyššia úroveň celkovej životnej spokojnosti, ktoré sa spájajú s orientáciou na "self-mastery", vypovedajú o adaptívnosti tohto štýlu zvládania.

II. časť:

Self-mastery a osobnosť - faktorová analýza

Diskusia mnohých autorov pracujúcich v problematike zvládania na tému, či sa dá zvládanie postihnúť viac z dispozičného alebo zo situačného (resp. interakčného) pohľadu, dodnes trvá a zdá sa, že obidva pohľady majú svoje opodstatnenie i zástancov.

Už v úvodných častiach knihy sme spomínali, že v súčasnosti sa viacerí autori vyjadrujú aj v tom zmysle, že premenné popisujúce zvládanie sú zahrnuté aj v osobnostných charakteristikách Big Five. V tejto súvislosti sa diskutuje hlavne o úlohe neurotizmu pri zvládaní a o tom, či efektívne zvládanie nie je podmienené len absenciou neurotizmu (napr. Strümpfer et al., 1998).

Vo väčšine našich predchádzajúcich i súčasných výskumov výsledky nasvedčujú, že sa nejedná len o absenciu neurotizmu, ale svoj nezanedbateľný podiel, resp. vplyv, majú i ďalšie osobnostné faktory. Nevyjasnená, lepšie povedané nejednoznančná je (vo výskumoch mnohých autorov, ako i v našich výskumoch) súvislosť zvládania s faktorom otvorenosti z Big Five.

Na základe týchto úvah sme sa zaujímali o vzťahy vybraných charakteristík zvládania a osobnosti, použitých vo výskume uvedenom v prvej časti tejto štúdie.

Viacere aspekty procesov zvládania sa zisťujú rôznymi metódami (zahrňujúcimi však často premenné, ktoré v rámci rôznych teórií postihujú veľmi podobné aspekty zvládania).

Pomocou faktorovej analýzy použitých metód na výskum zvládania a osobnosti sme sa pokúsili viac priblížiť k štruktúre zvládania v kontexte osobnostných charakteristík, resp. postihnúť, s čím štýlové premenné najviac súvisia.

Uskutočnili sme faktorovú analýzu metódou hlavných komponentov s rotáciou Varimax s výberom 143 študentov humanitného zamerania. V analýze boli použité charakteristiky zahrnuté v metodikách:

- 1) *Dotazník SM* (Pearlin a Schooler)
Zisťuje preferenciu self-mastery vs. bezmocnosti.
- 2) *Dotazník STPI* (Spielberger)
Zisťuje úroveň charakteristík: anxiety, zvedavosti, agresivity a depresivity.
- 3) *Dotazník NEO-FFI* (Costa, McCrae)
Zisťuje osobnostné dimenzie Big Five: neurotizmus, extravergia, otvorenosť, príjemnosť, svedomitosť.
- 4) *Dotazník životnej orientácie SOC* (Antonovsky)
Zisťuje úroveň koherencie SOC - ide o globálnu charakteristiku zvládania zloženú z troch subdimenzií: zrozumiteľnosť (C), zvládnuteľnosť (MA) a zmysluplnosť (ME).

Výsledky a diskusia

Zistená faktorová štruktúra ukázala tri faktory (Eigenvalues 6,55; 1,49 a 1,23), pričom najmä prvý extrahovaný faktor vysvetľuje vysoké percento variancie (46,79 %), druhý a tretí pomerne nižšie (10,67 % a 8,81 %). Sýtenia jednotlivých faktorov uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tab. 1: Výsledky faktorovej analýzy

	Faktory		
	1	2	3
Zrozumiteľnosť (SOC)	,752		
Zvládnuteľnosť (SOC)	,860		
Zmysluplnosť (SOC)	,783		
SOC	,941		
Neurotizmus (NEO-FFI)	-,825		
Extravergia (NEO-FFI)	,585	,502	
Otvorenosť (NEO-FFI)			,687
Príjemnosť (NEO-FFI)			,682
Svedomitosť (NEO-FFI)	,511		
Anxieta (STPI)	-,818		
Zvedavosť (STPI)	,410	,731	
Agresivita (STPI)	-,431	,586	-,441
Depresivita (STPI)	-,821		
Self-Mastery (SM)	,768		

Jednotlivé faktory ukazujú, že prevažná väčšina použitých charakteristík (z metódič týkajúcich sa zvládania, ako aj osobnosti) sýti prvý faktor, ktorý vysvetľuje aj oveľa vyššie percento variancie ako ostatné dva faktory. Tento faktor sme nazvali aktívno-produktívny štýl zvládania a sýtenia jednotlivých charakteristík v ňom celkove splňajú naše očakávania.

Druhý faktor sme nazvali kognitívna asertivita, sýtia ho najmä zvedavosť, extravertzia, ale i agresivita. Podľa nášho názoru vypovedá skôr o osobnosti a spôsobe spracovania informácie z vonkajšieho prostredia.

Tretí faktor pozitívne sýtia najmä otvorenosť a príjemnosť z Big Five a negatívne agresivita - nazvali sme ho neagresívnou otvorenosťou. Vystihuje podľa nášho názoru najmä vzťahovo orientované charakteristiky osobnosti.

Ak sa vrátíme k charakteristikám, ktoré sýtia prvý faktor - self-mastery (ako štýl), ale i globálnejšia koherencia SOC spolu so svojimi subdimenziami zrozumiteľnosťou, zvládnuteľnosťou a zmyslupnosťou, napovedajú skôr prevahe aktívneho problémovo-orientovaného zvládania, čo sa nám (ale i mnohým iným autorom) potvrdilo vo viacerých výskumoch.

Čo sa týka diskusie o zvládaní a Big Five faktoroch osobnosti, možno opäť konštatovať, že tento aktívny spôsob zvládania nie je podmienený len absenciou neurotizmu, ale že svoju úlohu tu zohrávajú i svedomitosť a extravertzia (i keď extravertzia nesýti len tento faktor, ale aj faktor kognitívnej asertivity). Dá sa povedať, že tesne pod hranicou 0,4 je i sýtenie faktorom príjemnosti, ktorý však podstatne viac sýti faktor neagresívnej otvorenosti.

Aj keď sme do tejto faktorovej analýzy nezahrnuli Bandurovu charakteristiku sebaúčinnosti (self-efficacy), analýzy korelačných vzťahov potvrdzujú jej významné vzťahy s koherenciou SOC i s charakteristikou self-mastery vo viacerých našich predchádzajúcich výskumoch.

Možno teda uvažovať o silnej väzbe efektívneho zvládania náročných situácií (reprezentovaného vysokou úrovňou koherencie SOC alebo vysokou self-mastery alebo aj vysokou sebaúčinnosťou) s určitou konfiguráciou osobnostných charakteristík: nižšou úrovňou neurotizmu, vyššou svedomitosťou a prípadne i vyššou extraverziou (ale tiež s nižšou úrovňou anxiety, agresivity a depresivity - ako ich zisťuje Spielbergerov dotazník STPI).

Zdá sa, že tieto vzťahy majú transsituačný charakter a prispievajú k určitému copingovému štýlu alebo minimálne k preferencii aktívneho problémovo-orientovaného, resp. pasívneho až únikového prístupu k zvládaniu náročných situácií.

O tom, či ide skutočne o transsituačné vzťahy sme sa pokúsili presvedčiť výskumom uvedeným v tretej časti štúdie.

III. časť:

Self-mastery, osobnosť a zvládanie (interakčný prístup)

V tomto výskume sme sa pokúsili o uplatnenie interakčného prístupu, ktorého podstatou je predpoklad, že ľudské myslenie a konanie (napr. kognitívne hodnotenie a zvládacie stratégie) sú elementy procesu, v ktorom sú vo vzájomnej interakcii dispozície jednotlivca s faktormi prostredia, a preto sme zvolili prístup, zameraný na rôzne oblasti náročných situácií a ich zvládanie. Použitá metodika – Dotazník správania v náročných situáciách SPNS (Frankovský, Baumgartner – in Lovaš, Výrost, 1997) – bola vyvinutá v súlade s interakčnou teóriou osobnosti.

Pocit osobnej kontroly vo vlastnom živote, a to najmä v zmysle možnosti ovplyvnenia diania, pokladajú mnohí teoretici za centrálny pre psychickú adjustáciu. Zahŕňa očakávania vlastnej schopnosti, resp. bezmocnosti ovplyvniť výsledok, riešenie problému v náročnej situácii, s ktorou sa jednotlivec stretáva. Jednou z možností ich skúmania je aj prístup cez tzv. self-mastery (Pearlin, Schooler), ktorý sme použili aj v našom výskume.

Aj anxieta ako črta i stav a s ňou korelujúca depresivita do značnej miery ovplyvňujú efektívnosť zvládania. Táto skutočnosť sa opakovane potvrdzuje vo viacerých výskumoch s globálnymi charakteristikami zvládania

Zaujímali sme sa o vplyv osobnostných charakteristík - anxiety, depresivity a štýlu self-mastery vs. bezmocnosti na zvládanie špecifických typov náročných situácií, vybraných zo 4 oblastí bežného života (zdravie, práca, vzťahy, existenciálne a morálne problémy). Skúmali sme aj vzťah týchto charakteristík s efektívnosťou zvládania, ako ju opisuje globálna charakteristika koherencie SOC (Antonovsky).

Chceme teda postihnúť vzájomnú súvislosť medzi globálnejšou a špecifickejšou úrovňou sledovania zvládania záťaž, reprezentovanou použitými mierami zvládania.

Metódy

- 1) *Dotazník SPNS* (Lovaš, Výrost a kol., 1997) – založený na interakčnom prístupe k osobnosti – je zameraný na 4 základné oblasti náročných situácií:
 - Zdravie a jeho ohrozenie
 - Zamestnanie a financie
 - Existenciálne a morálne problémy
 - Interpersonálne vzťahyZachytáva preferenciu stratégií zvládania, orientovaných na:
 - Únik
 - Vyhľadávanie sociálnej podpory
 - Riešenie problému vlastnými silami
- 2) *Dotazník životnej orientácie SOC* (Antonovsky)
Zisťuje úroveň koherencie SOC - ide o globálnu charakteristiku zvládania.
- 3) *Dotazník STPI* (Spielberger)
Zisťuje úroveň charakteristík: anxiety, zvedavosti, agresivity a depresivity.
- 4) *Dotazník SM* (Pearlin a Schooler)
Zisťuje preferenciu self-mastery vs. bezmocnosti.

Výber

102 študentov FiFUK (18 mužov, 84 žien) v priemernom veku 20,7 rokov.

Výsledky a diskusia

Medzi mužmi a ženami v tomto výbere sa nezistili signifikantné rozdiely v úrovni self-mastery, resp. bezmocnosti, ani v anxiety a depresivite.

Výsledky výskumu ukázali, že vyššia úroveň bezmocnosti (ako štýlu zvládania) sa spája s vyššou úrovňou anxiety i depresivity a vyššia úroveň bezmocnosti sa spája s nižšou úrovňou koherencie SOC - globálnej charakteristiky zvládania.

V interakčnom skúmaní sa charakteristiky bezmocnosti, anxiety a depresivity prejavujú v rôznych oblastiach náročných situácií diferencovane.

Jednotlivci s vyšším pocitom bezmocnosti (t. j. s nižšou úrovňou self-mastery) sa menej orientujú na samostatné riešenie problémov v oblasti zamestnania a financií i v oblasti existenciálnych a morálnych

problémov. Bezmocnosť sa prejavuje i v menšom celkovom zameraní na problémovo orientované zvládanie náročných situácií.

Vyššia úroveň bezmocnosti sa odráža aj vo vyššej celkovej preferencii únikových stratégií, ale prejavuje sa to najmä v oblasti existenciálnych a morálnych problémov.

S vyššou úrovňou bezmocnosti sa spája väčšia orientácia na sociálnu podporu, ktorá sa výrazne prejavuje najmä v náročných situáciách súvisiacich so vzťahovými problémami.

Čo sa týka anxiety, jej vyššia úroveň sa spája s celkovou preferenciou únikových stratégií v náročných situáciách, ako aj s vyššou celkovou preferenciou vyhľadávania sociálnej podpory.

Únikové stratégie i preferencia vyhľadávania sociálnej podpory sa pri vyššej anxiете vyskytujú najmä v oblastiach *zamestnanie a financie a existenciálne a morálne problémy*, vyhľadávanie sociálnej podpory aj v oblasti *interpersonálne vzťahy*.

Vyššia anxiety sa jednoznačne spája s nižšou úrovňou koherencie SOC. Potvrdilo sa nám to vo viacerých výskumoch.

Vyššia úroveň depresivity sa spája aj s nižšou úrovňou koherencie SOC - globálnej charakteristiky zvládania.

Celková preferencia voľby únikových stratégií je pri vyššej depresivite významne vyššia, prejavuje sa najmä v oblasti *existenciálne a morálne problémy*. V tejto oblasti je pri vyššej depresivite tiež zriedkavejšia orientácia na priame riešenie problémov.

Sociálnu podporu vyhľadávajú depresívnejší najmä pri zvládaní problémov v oblasti *interpersonálne vzťahy*.

Ohrozenie zdravia nepovažujú jednotlivci tejto vekovej kategórie za natoľko relevantný problém ako jednotlivci vo vyššom veku (napr. Kresánek, 2002). Naše výsledky však aj v oblasti *zdravie a jeho ohrozenie* ukazujú preferenciu únikových stratégií spojenú s vyššou anxiétou, depresivitou a bezmocnosťou.

V tabuľke 2 sú uvedené hodnoty korelačných koeficientov dokumentujúce komentované vzťahy celkovo i v rôznych oblastiach náročných situácií.

Podobné výsledky týkajúce sa vzťahu zvládania, anxiety a depresivity sme získali aj v inom, širšie koncipovanom výskume so 48 študentami Trnavskej univerzity. V oboch výskumoch sa potvrdila aj významná súvislosť SOC ako globálnej charakteristiky zvládania s problémovo orientovanými stratégiami a jej negatívny vzťah s výskytom únikových stratégií.

Tab. 2: Korelačná analýza

	<i>Bezmocnosť (SM)</i>	<i>Anxieta (STPI)</i>	<i>Depresivita (STPI)</i>
<i>SPNS</i>			
<i>Ohrozenie zdravia</i>			
Únik	0,256 *	0,251 *	0,249 *
Sociálna podpora			
Samostatné riešenie			
<i>Zamestnanie a financie</i>			
Únik	0,258 *	0,243 *	
Sociálna podpora		0,269 **	
Samostatné riešenie	-0,407 **	-0,248 *	
<i>Blízke interpersonalne vzťahy</i>			
Únik	0,215 *		
Sociálna podpora	0,256 *	0,358 **	0,31 **
Samostatné riešenie	-0,258 *		
<i>Existenciálne a morálne problémy</i>			
Únik	0,334 **	0,278 **	0,279 **
Sociálna podpora		0,212 *	
Samostatné riešenie	-0,379 **	-0,236 *	-0,225 *
<i>Celkové skóre</i>			
Únik	0,322 **	0,268 **	0,252 *
Sociálna podpora		0,281 **	0,205 *
Samostatné riešenie	-0,367 **	-0,213 *	-0,228 *
<i>SOC</i>	-0,662 **	-0,759 **	-0,712 **
<i>Bezmocnosť (SM)</i>	1	0,695 **	0,656 **
<i>Anxieta (STPI)</i>	0,695 **	1	0,785 **
<i>Depresivita (STPI)</i>	0,656 **	0,785 **	1

Záver

Tri základné stratégie zvládania, zachytávané dotazníkom SPNS (únik, sociálna podpora a samostatné riešenie), reprezentujú strednú úroveň všeobecnosti zvládacích charakteristík. Otázka, či ide o štýly alebo stratégie, je skôr otázkou nevyjasnenej terminológie, nakoľko

veľmi podobné sú *štýly zvládania* v ponímaní E. Frydenbergovej a jej spolupracovníkov, uvádzané v prvej štúdii tejto publikácie, ako aj *bazálne postupy zvládania*, ako ich definoval J. Amirkhan (bližšie Frankovský, Baumgartner in Lovaš, Výrost, 1997). Naše výsledky potvrdzujú významné vzťahy self-mastery (resp. bezmocnosti), ako aj koherencie SOC k charakteristikám tejto úrovne.

Literatúra

- ANTONOVSKY, A., 1987, *Unraveling the mystery of health*. Jossey-Bass, San Francisco.
- ASPINVALL, L.G., RICHTER, L., 1999, Optimism and self-mastery predict more rapid disengagement from unsolvable tasks in the presence of alternatives. *Motivation and Emotion*, 23, 3, 221-245.
- COSTA, P. T., McCRAE, R. R., 1980, Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.
- DIENER, E., LARSEN, R. J., 1984, Temporal stability and cross-situational consistency of affective behavioral and cognitive responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 580-592.
- DIENER, E., LUCAS, R., 1999, Personality, and subjective well-being. In: D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). New York: Russell Sage Foundation.
- DŽUKA, J., DALBERT, C., 2002, Vývoj a overenie validity Škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). *Československá psychologie*, 46, 3, 234-249.
- JANOŠEK, J., 1992, Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36, 385-398.
- KRESÁNEK, J., 2002, *Posudzovanie zdravotného stavu mladistvých*. Levoča, Polypress.
- LOVAŠ, L., VÝROST, J. (Eds.), 1997, *Stratégie správania v náročných životných situáciách*. Spoločenskovedný ústav SAV, Košice.
- MARSHALL, G. N., LANG, E. L., 1990, Optimism, self-mastery, and symptoms of depression in women professionals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1, 132-139.
- PEARLIN, L. I., SCHOOLER, C., 1978, The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.

- PROKOPČÁKOVÁ, A., 1992, Coping with stress situations, anxiety and control. *Studia Psychologica*, 34, 1, 69-76.
- PULKKINEN, L., KOKKONEN, M., MÄKIAHO, A., 1998, Positive affectivity, self-mastery, and a sense of failure as predictors of self-assessed health. *European Psychologist*, 3, 133-142.
- RUISELOVÁ, Z., PROKOPČÁKOVÁ, A., 1993, Dimenzie kontroly a koherencie ako možný príspevok ku štúdiu praktickej inteligencie. In: I. Ruisel, Z. Ruiselová, A. Prokopčáková, *Praktická inteligencia III.*, ÚEP SAV, Bratislava, 76-86.
- STRÜMPFER, D. J. W., GOUWS, J. F., VIVIERS, M. R., 1998, Antonovsky's Sense of Coherence Scale related to negative and positive affectivity. *European Journal of Personality*, 12, 6, 457-480.
- TÖRESTAD, B., MAGNUSSON, D., OLÁH, A., 1990, Coping, control, and experience of anxiety: An interactional perspective. *Anxiety Research*, 3, 1-16.

SUBJEKTÍVNA POHODA, ZVLÁDANIE A ANXIETA - VEKOVÉ ASPEKTY

Zdena RUISELOVÁ, Alena POTAŠOVÁ,

Alexandra PROKOPČÁKOVÁ

Presun záujmu od kognície ku komplexnejším charakteristikám (ako sú neproblémové starnutie, kvalita života, subjektívna pohoda, stratégie zvládania problémov a pod.), ktoré poskytujú všestrannejší a adekvátnejší obraz života, je charakteristickým znakom výskumu starnutia, resp. vyššieho veku.

Podľa D. Kováča (2001) psychologické koncepty kvality života sa zameriavajú hlavne na "well-being", pričom štruktúru "well-beingu" vytvára najmä výskyt pozitívnych, resp. negatívnych emócií v dlhšom časovom úseku, absencia nepríjemných telesných pocitov, pozitívne sebahodnotenie, permanentné zmysluplné aktivity, optimistické postoje k životu, k ľuďom a k svetu. Je zjavné, že proporcie afektivity v živote človeka zohrávajú mimoriadne závažnú úlohu.

Staršiemu veku býva prisudzovaný nárast negatívnej afektivity najmä v rámci jestvujúcich stereotypov, a to napriek tomu, že výsledky mnohých štúdií vypovedajú o tom, že starší ľudia dosahujú nižšie skóre vo frekvencii a intenzite negatívnych emócií (napr. Diener, Sandvik, Larsen, 1985; Barrick, Hutchinson, Deckers, 1989; Gross et al., 1997). Existuje viacero modelov, ktoré vysvetľujú afektivitu počas života. Negatívna afektivita klesá podľa teórie socio-emočnej selektivity (Carstensen, 1993, 1995) preto, lebo starší ľudia si uvedomujú obmedzenosť svojho času, a preto upravujú svoje ciele tak, aby maximalizovali pozitívne a minimalizovali negatívne interakcie s inými ľuďmi. Pritom využívajú životnou skúsenosťou získané spôsobilosti emočného zvládania. Slabšia fyziologická vzrušivosť pri emočných životných udalostiach (Levenson et al., 1991) priaznivo vplýva aj na prežívanie a zvládanie negatívnej afektivity. Vývinové modely zahrnujú aj možnosť, že emočné procesy ovplyvňuje kohorta (napr. Felton, 1987). Podľa tohto modelu sú pri formovaní a zachovávaní afektívnej skúsenosti najdôležitejšie socio-kultúrne procesy.

S negatívnymi zmenami, či deficitmi, ktoré prináša vyšší vek, je konfrontovaný každý starnúci človek. Do života staršieho človeka objektívne vstupuje veľa zdravotných, sociálnych a psychologických zmien, s ktorými nie je jednoduché sa vyrovať. V tom zmysle možno očakávať, že nárast veku je sprevádzaný nárastom negatívnych afektívnych stavov, ktoré znižujú kvalitu života.

Jeden z relevantných koncepcných prístupov (Brandtstädter, Greve, 1994) interpretuje zmeny stability pozitívnej a negatívnej afektivity vekom ako výsledok neprispôsobenia sa hromadiacim sa fyzickým a sociálnym stratám. V súlade s tým autori koncipujú činnosť model akomodáčnych a asimilačných techník, pomocou ktorých možno udržiavať stabilitu pozitívnej a negatívnej afektivity. Asimilácia predstavuje zahrnutie "predmetu" (udalostí, zmeny a pod.) už do jestvujúcej kognitívnej schémy, pomocou ktorej sa ľudia, udalosti, vzťahy navzájom organizujú, zatiaľ čo akomodácia predstavuje prispôsobenie schémy novým okolnostiam. V kontexte životného manažmentu sa procesy asimilácie a akomodácie vzájomne dopĺňajú, avšak vo vyššom veku stúpa význam akomodácie v zmysle kladnej adaptácie jedinca na nezvratné negatívne zmeny. Flexibilné prebudovanie schém umožňuje človeku prijímať nové aspirácie, a tak udržať aktivitu a osobnú kontinuitu. K. Rothermund a J. Brandtstädter (2003) konštatujú, že starší ľudia, ktorí sa dokážu flexibilne vzdať nedostupných cieľov, majú pozitívnejšie postoje k veku. Ďalej tvrdia, že akomodáčna flexibilita zmiernuje negatívny emočný tlak, ktorý pochádza z averzívnych životných udalostí, rôznych strát, krátenia životného času...

Vzťah medzi vekom a afektivitou môžu ovplyvňovať mnohé faktory, pričom je nesporné, že na prediktívnu silu, ktorá je rozdielna pri negatívnych a pozitívnych citoch, vplývajú osobnostné črty. Za interindividuálne rozdiely v intraindividuálnych zmenách môžu zodpovedať také osobnostné premenné, ako napr. neurotizmus alebo extravertzia - neurotizmus predikuje depresiu (Costa, McCrae, 1990), extravertzia koreluje s pozitívnym citom. Ukázalo sa (Mroczek, Kolarz, 1998), že obe tieto premenné ovplyvňujú vzťah medzi vekom a afektivitou.

U. Staudinger a kol. (1999) tiež zdôrazňujú osobnostné črty ako dôležité činitele spokojnosti v staršom veku, a to predovšetkým neurotizmus, ktorý je charakterizovaný neistými reakciami k sebe i udalostiam a má významný vzťah k negatívnemu pohľadu na život. D. Watson a J. W. Pennebaker (1989) zistili, že ľudia, ktorí dosahovali vyššiu úroveň neurotizmu, dosahovali aj vyšší stupeň negatívnej afektivity. S neurotizmom úzko súvisí anxieta. Tieto pojmy sú často používané synonymicky,

keďže korelácie medzi mierami neurotizmu a anxiety sú veľmi vysoké (napr. Barlow, 1988; Eysenck, Eysenck, 1991).

Novšie výskumy sú často prekvapivé aj tým, že napriek všeobecne negatívnym očakávaniam ohľadne staroby, starší ľudia neprejavujú redukciiu v rôznych indikátoroch vlastného ja - seba ("self"). Sebahodnotenie, pocit osobnej kontroly vlastného života, že mám udalosti vo vlastných rukách, skóre depresivity a pod., akoby nereflektujú negatíva staroby. Výskum hľadá odpovede na tieto zdanlivo paradoxné javy. Efektívny sa ukazuje konštrukt tzv. "pružného ja" (resilient self), ktorý zahŕňa celý systém rôznych podôb "ja", pomocou ktorých sa udržuje pozitívny sebaobraz (Baltes, Graf, 1996). V rámci tohto systému nejde iba o to, kto som, ale aj o to, kto som bol, kto by som chcel byť, atď. Pri takejto "protektívnej" stratégii, ale aj v oveľa širších súvislostiach, významnú úlohu zohráva schopnosť zmeniť osobné ciele a úrovne aspirácií tak, aby zodpovedali možnostiam starnúceho človeka.

Ukazuje sa, že starší ľudia sa významne odlišujú v schopnosti vyrovnáť sa (zvládať) s veľkým množstvom strát a obmedzení v dôležitých oblastiach života, ktoré starnutie prináša. Zistilo sa, že práve schopnosť zvládať nové podmienky (ktoré žiaľ, v starobe spravidla možno charakterizovať ako negatívne, resp. limitujúce) má veľký význam pre prežívanie životnej spokojnosti, pre prežívanie zmysluplnosti života, pre udržanie pozitívneho sebaobrazu a sebahodnotenia, že táto schopnosť vedie k tzv. neproblémovému - úspešnému starnutiu.

J. Brandstädter a G. Renner (1990) výskumne preukázali, že starí ľudia, ktorí sú flexibilní pri zmene - akomodovaní cieľov vzhľadom na meniace sa podmienky svojho života, sú na tom lepšie, t. j. lepšie si udržujú osobnú integritu a kontinuitu ako tí, ktorí na svojich nerealizovateľných cieľoch a očakávaniach zotrávajú.

Pre manažment zvládania mentálnych a fyzických strát, ktoré vek prináša, je efektívna aj stratégia "selektívnej optimalizácie s kompenzáciou" (Freund, Baltes, 1998). P. B. Baltes tento známy koncept ilustruje príkladom zo života. Na otázku, ako si udržuje svoju virtuozitu, 80-ročný A. Rubinstein odpovedal, že redukuje svoj repertoár (selekcia), ďalej, že selektovaným kusom venuje viac času ako v minulosti (optimalizácia) a používa špeciálnu stratégiu pri hre, t. j. spomalí tempo pred rýchlymi časťami, čím v nasledujúcich vytvorí dojem rýchleho tempa (kompenzácia). Pravda, takýto náročný manažment široko variuje medzi jednotlivcami, a to nielen v starobe. V každom prípade však, keď nastupujú involučné zmeny v živote človeka, tlak na takéto postupy stúpa.

Otázku, ako súvisí subjektívna pohoda starších žien s preferovaným štýlom zvládania a s niektorými osobnostnými charakteristikami (a to aj v porovnaní s mladými ženami) si kladieme i v našom výskume.

Metódy

1) Štruktúrovaný rozhovor, zameraný na záťažové situácie v priebehu života a spôsoby ich zvládania.

2) Dotazník SM (Pearlin a Schooler), ktorý zisťuje štýly zvládania: preferenciu tzv. self-mastery vs. bezmocnosť.

3) Škály emocionálnej habituálnej pohody SEHP (Džuka, Dalbert), ktoré zisťujú pozitívne rozpoloženie a negatívne rozpoloženie ako zložky subjektívnej pohody.

4) Dotazník STPI (Spielberger) zameraný na zisťovanie anxiety, zvedavosti, agresivity a depresivity.

Získané údaje boli spracované kvalitatívnou aj kvantitatívnou analýzou a v diskusii komentujeme len signifikantné zistenia.

Výbery

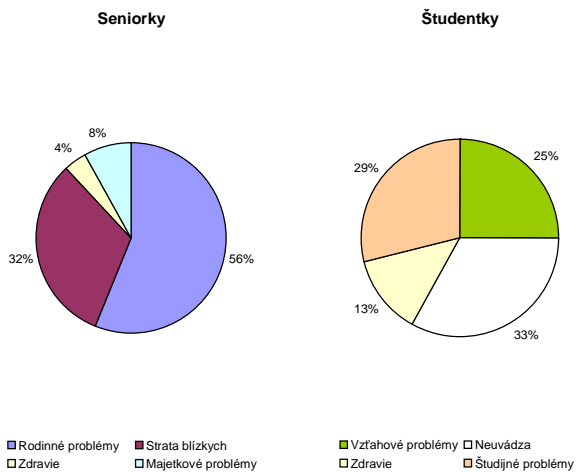
Prezentovaný výskum porovnáva skupinu senioriek (n = 25, vo veku 60-75 rokov) so skupinou študentiek (n = 25, priemerný vek 20,7 roka) práve cez optiku zvládania životných problémov a subjektívnej pohody.

Výsledky a diskusia

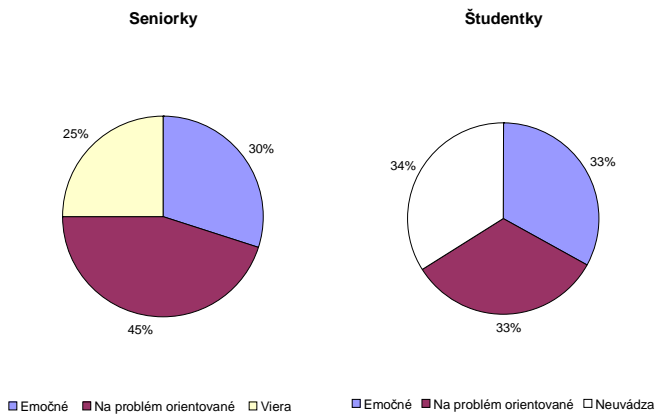
Obsah problémov sa v porovnávaných životných obdobiach (seniorky vs. študentky) zásadne odlišuje (obr. 1). Najfrekvencovanejšie problémy senioriek sú spojené s rodinnými problémami a stratou blízkych osôb. Tieto problémy možno charakterizovať ako regresné a ireverzibilné. Pozornosť môže tiež upútať vysoké percento študentiek, ktoré obsah svojho problému neuvádzajú, čo môže byť signál, že tieto problémy majú intímny charakter.

Z hľadiska časového výskytu problémov, seniorky uvádzajú problémy z minulosti, prípadne pretrvávajúce až do súčasnosti (96 %), študentky naopak, uvádzajú súčasné aktuálne problémy (87 %).

Zastúpenie emočného a na problém zameraného zvládania (zistené analýzou štruktúrovaného rozhovoru) je v skupinách porovnateľné. Vieru ako prostriedok na zvládanie situácie uvádza 28 % senioriek, ale žiadna študentka. Študentky vo vysokom zastúpení spôsob zvládania neuvádzajú (obr. 2).

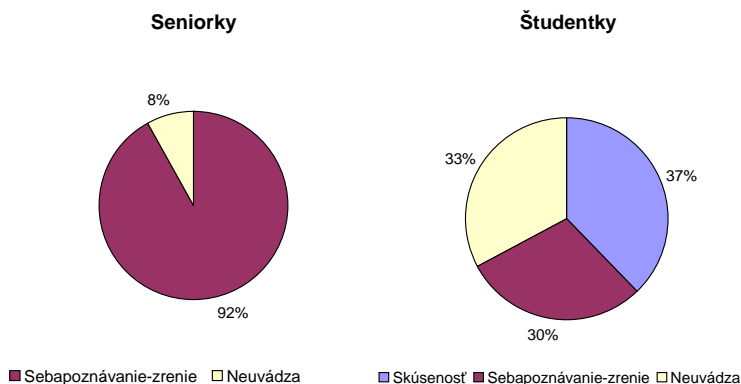


Obr. 1: Obsah problémov



Obr. 2: Stratégie riešenia problémov

Ako zisky z problémových situácií seniorky aj študentky uvádzajú sebaopoznanie - zrenie. Zatiaľ čo takmer všetky seniorky takto hodnotia situáciu, študentky len z jednej tretiny, ďalšia tretina hodnotí zisk v pojmach skúsenosti, resp. ostatná tretina zisk neuvádza (obr. 3).

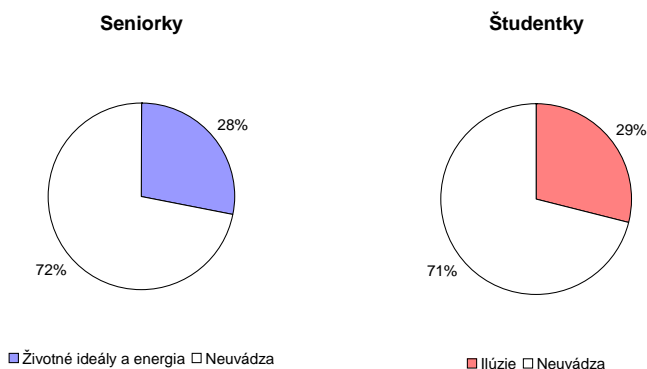


Obr. 3: Problémové situácie - zisky

Na porovnanie možno uviesť napr. zistenia C. M. Aldwinovej et al. (1996), kde zo 102 osôb (47 mužov a 55 žien - spolu v priemernom veku 58,7 roka) 95,6 % uvádzalo, že sa niečo z riešenej (zvládanej) problémovej situácie poučili. Dvadsať percent uviedlo, že sa posilnili ich copingové schopnosti, 55,6 % - že sa poučili o svojich slabostiach, 17,8 % uvádzalo, že došlo k zmene ich životnej filozofie a postojov k životu (pozitívnym, ale i negatívnym smerom). Povšimnutiahodným poznatkom týchto autorov je tiež, že viac "získov" z prežitých ťažkých situácií uvádzajú tí, ktorí ich zažili dávnejšie - v mladších rokoch v porovnaní s tými, ktorí ich zažili ako starší.

Uvedomenie si určitých "získov" zo zvládania vysoko negatívnych situácií má pre nasledujúci život adaptívnu hodnotu. Ako uvádzajú viacerí autori (bližšie napr. Affleck, Tennen, 1996), je tento účinok dôležitý najmä u pacientov s ťažkými diagnózami, ale podobne aj u zdravých osôb. Má pozitívny dopad aj na well-being, samozrejme s prihliadnutím na vážnosť prežívaných a zvládaných problémov.

Charakter strát vari najzávažnejším spôsobom diferencuje porovnávané skupiny: seniorky strácajú „životné ideály a energiu“, zatiaľ čo študentky strácajú „ilúzie“. Väčšina respondentiek v oboch skupinách však neuvádza žiadne straty, a tu sa vynára otázka, či straty nevedia reflektovať, nechcú formulovať, alebo ich neprežívajú (obr. 4).



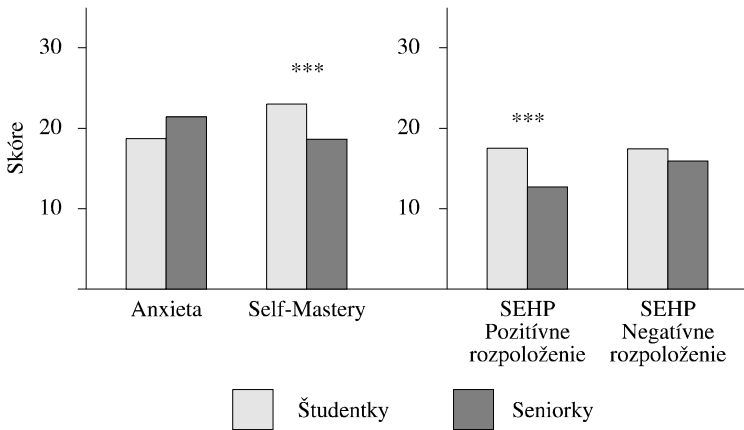
Obr. 4: Problémové situácie - straty

Miery subjektívnej pohody preukázali, že seniorky v porovnaní so študentkami majú významne nižšie pozitívne rozpoloženie.

V negatívnom rozpoložení (ako súčasť subjektívnej pohody) sa signifikantné rozdiely medzi skupinami neprejavili, aj keď negatívne rozpoloženie študentiek je relatívne vyššie ako u senioriek (obr. 5).

Porovnanie senioriek a mladých žien neukázalo významné rozdiely v anxiety, aj keď úroveň anxiety senioriek bola vyššia, čo sme očakávali aj na základe epidemiologických zistení o úzkostlivosti v slovenskej populácii (Novotný et al., 2006) - t. j., že vyššie vekové skupiny vykazujú významne vyššiu úzkostlivosť v porovnaní s mladšími osobami. Zistila sa však významne vyššia depresivita senioriek.

Čo sa týka orientácie na self-mastery ako štýl zvládania bola táto významne vyššia u mladých žien, seniorky vykazovali vyššiu úroveň bezmocnosti.



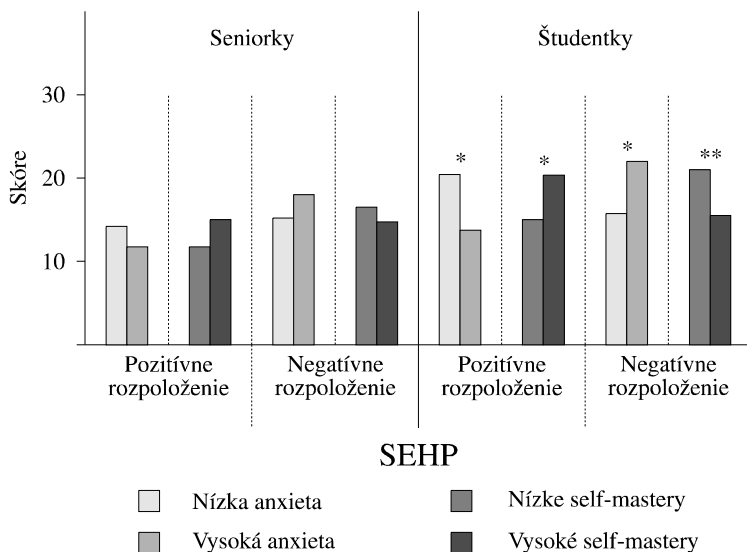
Obr. 5: Porovnanie úrovne anxiety, self-mastery a zložiek subjektívnej pohody u senioriek a študentiek vo vzťahu k veku

Pri analýze extrémnych skupín podľa anxiety sa v skupine senioriek spájala vyššia úroveň anxiety s vyššou depresivitou, čo spĺňa očakávania podľa poznatkov mnohých autorov. Pri nižšej anxiete bola v tejto skupine vyššia úroveň zvedavosti - možno tu uvažovať o "adaptívnejšom - flexibilnejšom" starnutí a uchovaní záujmu o okolitý svet. V pozitívnom ani v negatívnom rozpoložení ako zložkách sub-jektívnej pohody významný rozdiel medzi vysoko a nízko anxióznymi seniorkami nebol (Obr. 6).

V skupine mladých žien s vysokou anxiétou sa táto podľa očakávania spájala tiež s vyššou depresivitou, vzťah so zvedavosťou významný nebol, ale z ďalších meraní uskutočnených so skupinou tých-to mladých žien sa potvrdil aj významný vzťah anxiety a neurotizmu. Podľa očakávania zo zložiek subjektívnej pohody vysoko anxiózne mladé ženy uvádzali významne vyššie negatívne rozpoloženie (Obr. 6).

Pri analýze extrémnych skupín (orientovaných na self-mastery a na bezmocnosť) sa v skupine senioriek nezistili významné rozdiely v anxiete, v depresivite, ani v parametroch charakterizujúcich subjektívnu pohodu (pozitívne a negatívne rozpoloženie).

U mladých žien sa v podobných extrémnych skupinách (orientácia na self-mastery a na bezmocnosť) významné rozdiely naopak prejavili najmä v zložkách subjektívnej pohody. Ženy viac orientované na self-mastery skórovali významne vyššie v pozitívnom rozpoložení a významne nižšie v rozpoložení negatívnom v porovnaní so ženami, ktoré sa prejavili ako bezmocnejšie. Bezmocnejšie ženy mali aj významne vyššiu úroveň depresivity.



Obr. 6: Zložky subjektívnej pohody v závislosti od anxiety a self-mastery

Zvládanie možno definovať (napr. Lazarus a Folkman) ako „súbor kognitívnych a behaviorálnych snažení, zameraných zvládnuť, redukovat’ alebo tolerovať vnútorné a vonkajšie požiadavky, ktoré ohrozujú alebo prevyšujú zdroje individua“. V tom zmysle možno očakávať, že štýl zvládania má úzky vzťah k prežívaniu subjektívnej pohody. Inými slovami, ako konštatujú Kane, Kane (2000), úspešná adaptácia je kľúčom k úspešnému starnutiu.

Z prezentovaného porovnania senioriek so študentkami vyplýva, že skupinu senioriek, ktorá má signifikantne vyššiu úroveň bezmocnosti, zároveň charakterizuje štatisticky významne nižšie pozitívne rozpoloženie (ako komponent subjektívnej pohody).

Zistenia tiež naznačujú celkovú redukciu, t. j. nižšiu frekvenciu pozitívnych ako aj negatívnych emócií senioriek v porovnaní so študentkami. To znamená, že charakteristiky subjektívnej pohody do značnej miery diferencujú skúmané skupiny žien.

Je známe, že výskumná práca so seniormi má svoje špecifiká, ktoré treba zohľadňovať pri zbere a často aj pri interpretácii výsledkov. Seniori (najmä tí "starší") ako respondenti dotazníkových položiek spravidla pracujú pomalšie. V mnohých prípadoch vyžadujú asistenciu, a to ako z percepčných a motorických dôvodov (poruchy zraku, nároky na presnosť pri vyplňaní záznamových hárkov a pod.), tak aj z dôvodu neporozumenia niektorých formulácií či pojmov. Na tieto okolnosti sme pri zbere údajov mysleli a podľa potreby (želania) jednotlivcov sme asistovali (technicky aj vysvetľujúco) pri neporozumení niektorých položiek. Napriek tomu sa ako určitý problém javilo niekoľko položiek STPI opisujúcich stavu, ktoré vo vyššom veku strácajú autentický emočný náboj, lebo pre seniora už nepatria do zoznamu každodennej reality (napr. "šťve ma, ak nie som ocenený za dobrú prácu"). Odpovede na takéto položky môžu v dôsledkoch participovať na efekte celkovo "sploštených" hodnôt (výsledkov) seniorov, ktoré sa vo všeobecnej rovine vnímajú ako "utíchanie problémov" v seniorskom veku. S týmto efektom počítame aj v prezentovaných výsledkoch.

Záver

Dalo by sa usudzovať, že bezmocnosť seniorkam nesvedčí, že regresný charakter problémov v živote senioriek prináša požiadavku na efektívnejšie postupy zvládania (ako predpokladá napríklad model duálneho spracovania založený na procesoch asimilácie a akomodácie známej z prác Brandstädtera a jeho spolupracovníkov), ktoré výberovo udržiavajú, resp. vytvárajú aktivity adekvátne konkrétnym životným podmienkam.

Starý človek je jedinečná bytosť, výsledok interakcie biologických, kultúrnych a individuálnych potenciálov jeho života, výsledok interakcie, ktorá sa realizuje v rozsahu dlhých desaťročí. A tak je len prirodzené, že starí ľudia vytvárajú heterogénny obraz starnutia a staroby. Táto mnohotvárnosť staroby si vyžaduje veľa sústredenej odbornej pozornosti a práve táto mnohotvárnosť staroby je najnáročnejší problém

pri výskume, posudzovaní a optimalizovaní podmienok kvality života seniorov.

Literatúra

- AFFLECK, G., TENNEN, H., 1996, Construing benefits from adversity: Adaptational significance and dispositional underpinnings. *Journal of Personality*, 64, 4, 899-922.
- ALDWIN, C. M., SUTTON, K. J., LACHMAN, M., 1996, The development of coping resources in adulthood. *Journal of Personality*, 64, 4, 837-871.
- BALTES, P. B., GRAF, P., 1996, Psychological aspects of aging: Facts and frontiers. In: D. Magnusson (Ed.), *The life span development of individuals: Behavioral neurobiological and psychosocial perspectives*. Cambridge, University Press, 427-460.
- BARLOW, D. H., 1988, *Anxiety and its disorders*. New York: Guilford.
- BARRICK, A. L., HUTCHINSON, R. L., DECKERS, L. H., 1989, Age effects on positive and negative emotions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 421-429.
- BRANDSTÄDTER, J., GREVE, W., 1994, The aging self: Stabilizing and protective processes. *Developmental Review*, 14, 52-80.
- BRANDSTÄDTER, J., RENNER, G., 1990, Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *Psychology and Aging*, 5, 58-67.
- CARSTENSEN, L. L., 1993, Motivation for social contact across the life span: A theory of socio-emotional selectivity. In: J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 40. Developmental perspectives on motivation* (pp. 209-254). Lincoln, University of Nebraska Press.
- CARSTENSEN, L. L., 1995, Evidence for a life-span theory of socio-emotional selectivity. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 151-156.
- COSTA, P. T., McCRAE, R. R., 1990, Personality disorders and the five-factor model of personality. *Journal of Personality Disorders*, 4, 362-371.
- DIENER, E., SANDVIK, E., LARSEN, R.J., 1985, Age and sex differences for emotional intensity. *Developmental Psychology*, 21, 542-546.

- DŽUKA, J., DALBERT, C., 2002, Vývoj a overenie validity Škál emo-
cionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). *Československá
psychologie*, 46, 3, 234-249.
- EYSENCK, H. J., EYSENCK, S. B. G., 1991, *The Eysenck Personality
Questionnaire-revised*. Sevanooks, Kent, UK: Hodder and Staugh-
ton.
- FELTON, B. J., 1987, Cohort variation in happiness: Some hypotheses
and exploratory analyses. *International Journal of Aging and Human
Development*, 25, 27-42.
- FREUND, A. M., BALTES, P. B., 1998, Selection, optimalization and
compensation as strategies of life management: Correlations with
subjective indicators of successful aging. *Psychology and Aging*,
13, 531-543.
- GROSS, J. J., CARSTENSEN, L. L., PASUPATHI, M., TSAI, J.,
SKORPEN, C. G., HSU, A. Y. C., 1997, emotion and aging: Expe-
rience, expression, and control. *Psychology and Aging*, 12, 590-599.
- KANE, R. L., KANE, R. A., 2000, *Assessing older persons*. Oxford
University Press.
- KOVÁČ, D., 2001, Kvalita života - naliehavá výzva pre vedu nového
storočia, *Československá psychologie*, 45, 1, 33-44.
- LEVENSON, R. W., CARSTENSEN, L. L., FRIESEN, W., EKMAN,
P., 1991, Emotion, physiology, and expression in old age. *Psychol-
ogy an Aging*, 4, 425-437.
- MROCZEK, D. K., KOLARZ, C. M., 1998, The effect of age on po-
sitive and negative affect: A developmental perspective on happi-
ness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1333-1349.
- NOVOTNÝ, V., HERETIK, A. sr., HERETIK, A. jr., PEČEŇÁK, J.,
RITOMSKÝ, A., 2006, EPIA, *Epidemiológia vybraných úz-
kostných porúch na Slovensku*. Psychoprof, Nové Zámky.
- ROTHERMUND, K., BRANDTSTÄDTER, J., 2003, Age Stereotypes,
Self-Views and Well-being in Later Life: Evaluating Rival As-
sumptions. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 6,
549-554.
- SPIELBERGER, C. D., RICKMAN, R. L., 1990, Assessment of state
and trait anxiety. In: N. Sartorius, V. Andreoli, G. Cassano, I. Eis-
enberg, P. Kielkolt, P. Pancheri, G. Racagni (Eds.), *Anxiety: Psy-
chobiological and clinical perspectives*. New York, Hemisphere
Publishing, 69-83.
- STAUDINGER, U., FLEASON, W., BALTES, P. B., 1999, Predictors
of subjective physical health and global well-being: Similarities and

differences between the United States and Germany. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 2, 305-319.

WATSON, D., PENNEBAKER, J. W., 1989, Health complaints, stress, and distress: Exploring the central role of negative affectivity. *Psychological Review*, 96, 234-254.

OSOBNOSŤ - KOGNÍCIA - ZVLÁDANIE

OD KOGNITÍVNYCH ŠTÝLOV K MENTÁLNEJ SEBAREGULÁCII

Imrich RUISEL

V rámci súčasných výskumov poznávacích procesov sa čoraz intenzívnejšie uvažuje o ich vzťahu s osobnosťou. Predpokladá sa, že poznávanie neprebíha vo vzduchoprázdne, ale že poznávacie procesy ako sú pozornosť, myslenie, rozhodovanie, pamäť a usudzovanie nie sú abstrakciami, a ich regulátorom je aktívny človek so svojimi prednosťami, obmedzeniami, emóciami, motiváciou i hodnotovou orientáciou.

Ako je všeobecne známe, človek v každodennom živote je v stálom vzťahu s vonkajším prostredím, z ktorého prijíma a spracováva informácie. Informácie po spracovaní obvykle vytvárajú hierarchickú organizáciu, ktorá má regulačnú funkciu a zaberá pomerne stabilné miesto v individuálnej štruktúre životných cieľov jednotlivca i v jeho zvládaní náročných situácií.

Koncepcné i metodologické rozpory medzi pôsobením poznávacích schopností a osobnosti ako aj ich regulačné vzťahy sa do istej miery podarilo riešiť prostredníctvom kognitívnych, učebných a najnovšie aj intelektových (prípadne myšlienkových) štýlov.

Pojem štýlu do psychológie zaviedol G. Allport (1937) ako prostriedok identifikujúci rozdielne osobnostné typy alebo typy správania. Allportovo chápanie štýlov vyplývalo z teórie psychologických typov C. G. Junga.

S. Messick (1984) definoval kognitívny štýl ako uprednostňovanie takej organizácie vnímania, ktorá zahŕňa jednotlivcov sebaobraz, svetový názor, typické reakcie v konkrétnych situáciách a hodnoty, ktoré uznáva.

Podľa I. Sarmányho Schullera (1997) možno identifikovať pri najmenšom dvadsať štýlov rozdelených do piatich základných skupín podľa: 1. funkčnej úrovne, 2. špecializácie, 3. diferenciacie, 4. flexibility a 5. stability.

V užšom slova zmysle sa medzi kognitívne štýly zaraďujú najmä:

- širšie alebo užšie kategorizovanie,
- kognitívna zložitosť versus jednoduchosť,
- závislosť alebo nezávislosť od poľa,
- vyrovňovanie versus zaostrovanie,
- konvergovanie versus divergovanie,

- automatizácia versus reštruktúrácia,
- reflexivita versus impulzivita,
- heuristická versus algoritmická orientácia a iné.

Z doterajších komentárov vyplýva, že aktuálnym problémom pri skúmaní kognitívnych štýlov zostáva ich vzťah k osobnosti, inteligencii a napokon aj k výkonom jednotlivca a jeho zvládaniu záťažových situácií. Preto sa štýly obvykle diferencujú na kognitívne (v užšom slova zmysle), učebné a intelektové (prípadne myšlienkové).

Kognitívne štýly charakterizujú spôsoby získavania informácií. Napríklad možno diagnostikovať jednotlivca ako „detailistu“, ktorý lokálne vojny vo svete vníma ako izolované činnosti, alebo „globalistu“ uvažujúceho o jednej všeobecnej vojne. Prípadne možno pozorovať, či je pri diskusiách o vojnách skôr impulzívny alebo uvážlivý.

Učebné štýly charakterizujú prevládajúci postoj jednotlivca k učeniu. Napríklad ako pristupuje študent k štúdiu histórie? Učí sa radšej zrakovo (čítaním) alebo sluchovo (prednáškami)? Volí radšej aktívnu formu učenia (simuláciou) alebo pasívnu (čítaním, prípadne počúvaním dostupných materiálov)?

Intelektové štýly vymedzujú, ako jednotlivec spracováva informácie v priebehu učenia alebo aj po ich získaní. Uvažuje o nich v globálnych alebo lokálnych súvislostiach? Dokáže primerane využiť to, čo sa naučil, alebo tvorivo uplatniť získané poznatky v každodennom živote?

Kognitívne, učebné i intelektové štýly významne prispievajú k regulácii i sebaregulácii jednotlivca. Niektoré regulačné funkcie budú ilustratívne uvedené v stručnom prehľade vybraných štýlov. Sebaregulačnú funkciu intelektových štýlov, ktoré sa najviac približujú „mostu medzi kognitívnymi procesmi a osobnosťou“ detailnejšie vymedzili najmä R. J. Sternberg a E. Grigorenko. Intelektové štýly regulujú formu a presnosť vnímania, sústredenie pozornosti, primeranosť správania zameraného na cieľ, osobné presvedčenie a hodnotový systém. Ovplyvňujú aj emočný život jednotlivca – aktivujú emócie i obsahy prežívania, ktoré ľudia uprednostňujú, ako aj formy ich zvládania. Významne prispievajú aj k celkovej organizácii nášho poznávania.

Kognitívne štýly

Štýl vyrovnávanie – zaostrovanie sa podľa F. Wulfa (1992) pohybuje medzi tendenciami minimalizovať rozdiely medzi figurálnymi prvkami (vyrovnávanie), alebo ich zdôrazňovať (zaostrovanie). Zaostrovači bývajú orientovaní širšie a obvykle zvládajú väčší rozsah podnetov.

Preto sa lepšie prispôsobujú. Ich správanie je pre okolie zrozumiteľnejšie, pri dosahovaní svojich cieľov hľadajú skôr vzrušenie, než bezpečnosť. Sú otvorenejší pre nové zážitky, vynakladajú výraznejšie úsilie pri dosahovaní cieľov a reagujú emočne intenzívnejšie. V každodennom živote pravdepodobne prežívajú pozitívnejšie pocity a bývajú optimistickejší. Vyrovnávači uprednostňujú známe situácie, sú menej prispôsobiví a viac dbajú na svoju bezpečnosť. Disponujú menším počtom odpovedí na pôsobenie stresu (kvôli jednoduchšej percepčnej štruktúre) a v každodennom živote sú citlivejší na neistotu.

Štýl užší a širší prehliadači je podľa R. W. Gardnera a R. Longa (1962) založený na rozdieloch v prehliadaní zrakového poľa. Širší prehliadači častejšie posúvajú zrak, zachytávajú väčšie zrakové pole a sú odolnejší voči adaptácii na podnety. Pri spracovávaní rôznych informácií postupujú racionálnejšie, bývajú aj menej impulzívni a pri dosahovaní vytýčených cieľov sú schopní vyvinúť trvalejšie motivačné úsilie. Preto spracovávajú informácie presnejšie, efektívnejšie zvládajú aj úzkosť. Sklon k širšiemu prehliadaniu je spojený s prehnanou starostlivosťou, zmyslom pre detaily a koncentrovaným zameraním pozornosti. Vedie k obranným mechanizmom, či už k izolácii alebo k projekcii.

K najrozšírenejším kognitívnym štýlom patrí závislosť a nezávislosť od poľa (Witkin et al., 1962), diagnostikovaná podľa výkonu v tzv. Rod and Frame teste (čiže v teste tyčka a rám). Jednotlivci rozdielne konajú aj v iných sférach prežívania, napríklad pri hodnotení vlastnej odlišnosti, pri reagovaní v situáciách, keď dochádza k ohrozeniu obrazu seba a pod. Zistilo sa, že jednotlivci nezávislí od poľa pohotovejšie zovšeobecňujú naučené informácie, lepšie využívajú svoju pamäť, predpokladajú organizáciu neštruktúrovaného poľa poznatkov a uprednostňujú aktívne učenie. Naopak, jednotlivci závislí od poľa k učeniu pristupujú pasívne a pri zovšeobecňovaní bývajú menej efektívni.

Štýl šírka kategórie (Pettigrew, 1958) vyjadruje uprednostňovanie kompletnosti ako opaku výlučnosti (úlohy sú formulované vo forme odhadov rozsahu, v ktorom sa pohybuje napríklad priemerná dĺžka veľryby, počtu jazier vo Fínsku a pod.). Zistilo sa, že široký kategorizér skôr toleruje chyby, ku ktorým zo zložitosti situácie dochádza a očakáva sa od neho väčšia tolerancia k odchýlkam od normy. Úzky kategorizér rešpektuje chyby vyplývajúce z výlučnosti a je považovaný skôr za pojmovovo konzervatívneho.

J. Kagan (1966) registroval, že ľudia pristupujú k riešeniu problémov reflexívnym alebo impulzívnym spôsobom. Rozdiely medzi reflexívnymi alebo impulzívnymi jednotlivcami sa prejavujú v pohoto-

vosti a presnosti rozhodovania, prípadne v osobnom a koncepčnom tempe v problémových situáciách. Probandi, ktorí v experimentálnych situáciách odpovedajú pomaly, pretože berú do úvahy väčší počet alternatív a robia pomerne málo chýb, sú klasifikovaní ako reflexívni. Ich impulzívne náprotivky konajú rýchlo, s mnohými chybami a obvykle sú menej pozorní. Obe dimenzie sú pomerne stabilné vzhľadom na čas i vykonávané úlohy. Rozdiely sa prejavujú aj v osobnostných vlastnostiach. Impulzívni jednotlivci prežívajú minimálnu úzkosť z možných omylov, sú orientovaní skôr na rýchly úspech, než na odmietanie zlyhania, kladú si pomerne malé nároky na svoje výkony, prejavujú nízku motiváciu ku kvalite a venujú menšiu pozornosť pôsobeniu vonkajších podnetov.

Medzi známe kognitívne štýly sa zaraďuje aj heuristická alebo algoritmická orientácia (Groner, Groner, 1991). Jednotlivci s heuristickou orientáciou pri riešení problémov hľadajú novšie, netradičné riešenia, kým ich náprotivky s algoritmickou orientáciou uprednostňujú štandardné, známe spôsoby riešenia.

L. Hudson (1966) usúdil, že ľudí možno deliť na vedecko/konvergentných a na umelecko/imaginatívno/divergentných mysliteľov. Konvergentný štýl vyjadruje stupeň relatívneho sklonu ku konvergentnému mysleniu (smerujúcemu k logickým záverom a všeobecne akceptovateľným výstupom) ako kontrast k divergentnému mysleniu (uprednostňuje sa rôznorodosť a kvantita).

Učebné štýly

Iný prístup k analýze vzťahov medzi osobnosťou a poznávacími procesmi ponúkajú učebné štýly. Predpokladá sa, že kognitívne štýly majú všeobecnejší charakter, založený skôr na identifikácii perцепčných preferencií, zatiaľ čo učebné štýly vyžadujú osobnú preferenciu najmä pri učení alebo osvojovaní si určitých zručností.

D. Kolb (1984) rozdelil jednotlivcov podľa preferencií na divergéro, akomodátorov, asimilátorov a konvergéro. Najväčšia prednosť konvergentného učebného štýlu spočíva v riešení problémov, rozhodovaní a praktických aplikáciách vlastných predstáv. Ľudia s týmto štýlom bývajú najlepši v takých situáciách, ako sú bežné inteligenčné testy, v ktorých sa vyžaduje jednoznačne správne riešenie problému. Konvergéri uprednostňujú skôr riešenie technických úloh a problémov než sociálnych situácií.

Divergentný učebný štýl má opačné zameranie než konvergentný. Najväčšou prednosťou tejto orientácie je predstavivosť a uvedomovanie

si významov a hodnôt. Predstavitelia tohto typu myslenia dosahujú vyššie výkony v situáciách, ktoré vyžadujú formulovanie alternatívnych myšlienok, predstavivosť a orientáciu na vlastné prežívanie. Divergéri mávajú širšie kultúrne záujmy a často sa špecializujú na umenie.

Asimilátori uprednostňujú abstraktné pojmy a uvážlivé pozorovanie. Najväčšia výhoda tejto orientácie je v indukčivnom myslení, v schopnosti vytvárať teoretické modely a v prispôsobovaní rôznorodých pozorovaní do integrovaného celku. Tento učebný štýl sa uplatňuje skôr u jednotlivcov pôsobiacich v prírodných vedách a matematike, ako v aplikovaných odvetviach. Jednotlivci s týmto učebným štýlom sa častejšie presadzujú pri výskumných a plánovacích aktivitách.

Akomodačný učebný štýl má prednosť v zdôrazňovaní konkrétnych skúseností a v aktívnom experimentovaní. Najväčšia výhoda tejto orientácie je v realistickom vykonávaní naplánovaných úloh, pričom sa tolerujú aj nové informácie. Adaptívne pôsobenie tejto orientácie je v hľadaní príležitostí, riskovaní a v aktívnej činnosti. Ako vyplýva z názvu štýlu, najlepšie sa uplatňujú v tých situáciách, v ktorých sa jednotlivec musí prispôbovať okamžitej zmene situácie.

Štyri učebné štýly (aktivátori, reflektori, teoretici a pragmatici) opísali aj P. Honey a A. Mumford (1982). Aktivátori bývajú aktívni a radi získavajú nové skúsenosti. Nové zážitky ich motivujú k dosahovaniu úspechov, avšak pri rutinnej realizácii zámerov a dlhodobšej konsolidácii sa nudia. Reflektori uprednostňujú skôr zbieranie poznatkov, či už autentických alebo sprostredkovaných. Než dospejú k určitým záverom, skúmajú svoje zážitky z mnohých rozličných perspektív. Teoretici prispôbujú a spájajú pozorovania do zložitých, ale logicky súladných teórií. Problémy si obvykle logicky spracovávajú krok za krokom, radi pracujú samostatne a uprednostňujú racionálnu objektivitu pred subjektívnymi alebo nejednoznačnými prístupmi. Pragmatici radi vidia svoje teórie a techniky pôsobiť v praxi, vyhľadávajú nové myšlienky a využívajú prvú príležitosť na experimentovanie s aplikáciami. Sú to prevažne praktickí ľudia, ktorí vyhľadávajú riešenie problémov, avšak sú konkrétni a držia sa pri zemi.

Od štýlov k mentálnej sebaregulácii

Ako je známe, teória mentálnej sebaregulácie je založená na predpoklade, že ľudia potrebujú určité dispozície na riadenie a zvládanie svojich každodenných aktivít. K dispozícii je množstvo spôsobov, ako to dokázať. Ak je to možné, ľudia si osvojujú také štýly sebariadenia, ktoré im vyhovujú. Vo výbere štýlov sú pomerne pružní a pokúšajú sa,

s rôznou úrovňou úspešnosti, prispôbiť sa štýlovým požiadavkám danej situácie. Pritom primeranú sebareguláciu umožňuje dostatočná variabilita intelektových štýlov.

Štýly, podobne ako schopnosti, nie sú vrodené. Do značnej miery sú funkciou prostredia a postupne sa vyvíjajú. Jednotlivec s určitými preferenciami v určitej konkrétnej situácii môže v odlišnej situácii prejavovať iné preferencie. Podobne si môže vyberať rozdielne štýly v určitých životných obdobiach. Štýly nie sú fixné, ale premenlivé.

Výber určitých štýlov treba odlíšiť od schopnosti tieto štýly realizovať. Niektorí jednotlivci môžu vykonávať určité aktivity aj spôsobom, ktorý nie je dostatočne efektívny. Napríklad sú študenti, ktorí sa chcú prejavovať kreatívne, avšak nedisponujú dostatočným talentom, aby ich bolo možné pokladať za tvorivých. Prípadne niektorí ľudia nechcú prejavovať svoje mimoriadne schopnosti, pretože sa neradi predvádzajú. Napríklad potenciálne kreatívna osoba svoju kreativitu dosť často nerealizuje, pretože netuží upútať na seba pozornosť, a tak vystúpiť z davu. Preto je nevyhnutné rozlišovať medzi schopnosťami a motiváciou k ich využitiu.

Je pomerne zložitú jednoznačne určiť pôvod štýlov. Zdá sa, že do určitej miery sú funkciou úloh a situácií. Viaceré úlohy sú efektívnejšie realizované prostredníctvom určitých štýlov. Odmeňovanie študentov za výber žiaducich štýlov v týchto úlohách pravdepodobne vedie k ich väčšiemu zvýrazneniu. Všeobecnejšie možno konštatovať, že postupná socializácia hodnotového systému dieťaťa pravdepodobne povedie k posilňovaniu niektorých štýlov na úkor ostatných. Avšak skutočnosť, že niektorí jednotlivci zostávajú pri menej sociálne žiaducich štýloch napriek sociálnym tlakom naznačuje, že socializácia plne neobjasňuje pôvod štýlov a že v každodennom živote môžu pôsobiť aj vrodené dispozície, ktoré len ťažko možno zmeniť.

Podľa tejto teórie rôzne štýly regulácie sa nevyskytujú len náhodne, ale predstavujú skôr externú reprezentáciu štýlov. Takto možno skúmať tie aspekty regulácie, ktoré umožňujú interné ako aj externé premenné. Uvažuje sa o funkciách, formách, úrovniach, sférach a tendenciách regulácie aplikovanej na jednotlivca.

Funkcie mentálnej sebaregulácie

Detailne sa výskumom mentálnej sebaregulácie venoval najmä R. J. Sternberg (1988). Regulačné pôsobenie intelektových štýlov prirovnal pôsobeniu vládnych orgánov. Je známe, že nielen vlády, ale aj naša inteligencia a myslenie presadzujú legislatívne, exekutívne a justičné

funkcie. Legislatívna funkcia sa týka kreovania, formulovania, imaginácie a plánovania. Exekutívna funkcia sa zameriava na realizovanie a využívanie. A justičná funkcia sa týka rozhodovania, hodnotenia a porovnávania.

Mentálna sebaregulácia zahŕňa všetky tieto funkcie. Avšak u väčšiny ľudí jedna z týchto funkcií sa stáva dominantnou. Preto charakteristickým znakom intelektových štýlov je, že sú preferované prostredníctvom alternatív.

Legislatívny štýl charakterizuje ľudí, ktorí pri riešení problémov preferujú vytváranie, formulovanie a plánovanie. Títo jednotlivci radi vytvárajú svoje vlastné pravidlá a rôzne záležitosti riešia vlastným spôsobom. Uprednostňujú riešenie problémov, ktoré nie sú vymedzené príliš detailne a vopred jasne identifikované.

Jednotlivci s exekutívnym štýlom sú skôr realizátori. Radi sa riadia pravidlami, zoskupujú už existujúce spôsoby riešenia vecí a uprednostňujú problémy, ktoré sú detailne vymedzené a vopred jasne určené. Zatiaľ čo jednotlivci s legislatívnym štýlom preferujú objavovanie témy, ich náprotivky s exekutívnym štýlom uprednostňujú oboznámenie sa s témou a následnú voľbu optimálneho postupu.

Justičný štýl možno pozorovať u ľudí, ktorí radi hodnotia pravidlá a procedúry, radi posudzujú veci a uprednostňujú problémy, pri ktorých jednotlivci analyzuje a hodnotí existujúce situácie a idey. Ako študenti preferujú analytické práce, pri ktorých porovnávajú a konfrontujú dva rozdielne názory.

Formy mentálnej sebaregulácie

Podobne ako funkcie mentálnej sebaregulácie možno odvodiť z rôznych foriem pôsobenia vládnych orgánov, aj formy mentálnej sebaregulácie sa podobajú monarchistickému, hierarchickému, oligarchickému a anarchistickému pôsobeniu vládnych štruktúr.

V monarchistickej forme dominujú jednotlivé ciele alebo spôsoby konania. Nositelia tohto štýlu sa prednostne zameriavajú na jeden cieľ alebo potrebu. Prekážky, ktoré im stoja v ceste, si nevšímajú alebo ich odsúvajú. Študent, ktorý napriek sťaženým podmienkam za každých okolností dokončí prácu vo vyžadovanom termíne, ťaží z tohto štýlu. Proste nedovolí, aby ho prekážky odradili od splnenia jeho úlohy.

Hierarchická forma umožňuje vytyčovanie rôznorodých cieľov, ktoré môžu mať rozdielnu prioritu. Nositelia tohto štýlu uprednostňujú dosahovanie mnohých cieľov, aj keď chápu, že všetky vytýčené ciele nedosiahnu. Prítom sú si vedomí, že niektoré ciele sú dôležitejšie než

iné, prejavujú zmysel pre priority a problémy riešia systematicky. Ak si študent dokáže rovnomerne rozložiť čas na úlohy rôznej dôležitosti, ťaží z hierarchického štýlu.

Oligarchický štýl umožňuje dosahovanie viacnásobných cieľov, z ktorých všetky sú rovnako dôležité. Študent s oligarchickým štýlom obvykle exceluje v predmetoch, ktoré pre úspešné zvládnutie vyžadujú viacero rovnako hodnotených skúšok. Oligarchickí jednotlivci obľubujú konanie s viacerými a často súperiacimi cieľmi rovnakej subjektívnej dôležitosti, avšak prežívajú konflikt a napätie, keď si majú stanoviť priority. Všetky úlohy sa im zdajú rovnako dôležité.

Jednotlivci s dominujúcim anarchistickým štýlom odmietajú pravidlá, postupy a direktívy. Študenti s týmto zameraním skórujú najlepšie, ak úlohy a situácie nie sú štrukturované, ak nie sú známe procedúry, ktorými by sa mali riadiť, alebo nastolené problémy môžu riešiť skôr intuíciou, ktorá sa vymyká všeobecne známym postupom. Uprednostňujú takú zmes potrieb a cieľov, ktoré len ťažko možno systematicky vytriediť. K riešeniu problémov pristupujú náhodne, často sa zdajú netolerantní a nedisciplinovaní, pretože si neuvedomujú potrebu určitých pravidiel a regulátorov.

Úrovne mentálnej sebaregulácie

Podľa R. J. Sternberga (1988) sa uvádzajú dve úrovne sebaregulácie - globálna a lokálna. Jednotlivci s globálnym štýlom radi riešia relatívne zložité a abstraktné problémy a ignorujú alebo aspoň prehliadajú detaily. Globálna osobnosť s potešením vytvára pojmy a pohybuje sa vo svete ideí. Metaforicky možno konštatovať, že vidí les, ale nie vždy jednotlivé stromy. Študent s globálnym štýlom býva úspešný, ak sa od neho vyžadujú všeobecné prehľady obrazov v románoch, historických udalostí alebo koncepcie vedeckých teórií. Avšak menej úspešný je v prípadoch, ak sa predpokladá zvažovanie špecifických detailov z toho istého prostredia.

Lokálni jednotlivci uprednostňujú konkrétnejšie problémy vyžadujúce detailnejšiu činnosť a bývajú pragmaticky orientovaní. Tešia sa aj z malých vecí, ktoré globálna osobnosť prehliada a radi riešia problémy, ktoré vyžadujú precíznosť. Uprednostňujú domáce úlohy vyžadujúce množstvo cvičení s čiastkovými problémami pred koncepčnými prácami, založenými na globálnych analýzach javov. Takýto človek skôr vidí stromy, než celý les.

Oblasti mentálnej sebaregulácie

Ako je známe, pri opise regulačných procesov je nevyhnutné brať do úvahy pôsobenie interných či externých premenných. Podobne aj mentálna sebaregulácia je citlivá na pôsobenie vnútorných a vonkajších podnetov. Jednotlivci, ktorí uprednostňujú interný štýl, sú skôr introvertní, orientovaní na úlohy a rezervovaní, či sociálne menej citliví a vnímaví, než externalisti. Najradšej pracujú sami. Svoju inteligenciu radšej uplatňujú izolovane od ostatných ľudí. Úlohy radšej riešia samostatne a aj pri skupinovej činnosti sa menej nadchýňajú aktivitami, ktoré vyžadujú spoluprácu.

Jednotlivci so sklonom k externalite bývajú skôr extravertní, orientovaní na ľudí a sociálne citlivejší než internalisti. Radšej pracujú s inými ľuďmi a vyhľadávajú riešenie problémov, ktoré vyžadujú spoluprácu s viacerými ľuďmi. Na rozdiel od internalistov takéto aktivity preferujú.

Tendencia k mentálnej sebaregulácii

Ak budeme pokračovať v metaforických úvahách - je tiež známe, že vládne štruktúry mávajú pri riadení spoločnosti aj rôzne politické ambície. Pri ich dosahovaní sa berie do úvahy kontinuum medzi pravým a ľavým krídlom, prípadne delenie medzi konzervatívnym a progresívnym.

Jednotlivci s prevládajúcim konzervatívnym štýlom radi dodržiavajú platné pravidlá a procedúry, minimalizujú zmeny a ak je to možné, odmietajú nejednoznačné situácie a uprednostňujú informovanosť v práci a v každodennom živote. Konzervatívny štýl nemusí byť v rozpore s legislatívnym. Človek môže byť súčasne konzervatívny i legislatívny, ak rád prichádza do styku s novými ideami a spôsobmi činnosti, ktoré sú v podstate konzervatívne.

Ľudia s progresívnym štýlom radi prekračujú existujúce pravidlá a procedúry, maximalizujú zmeny a vyhľadávajú nejednoznačné a neurčité situácie. Ak udalosti prebiehajú bežným spôsobom, obvykle sa nudia. Jednotlivec môže byť súčasne progresívny i exekutívny, najmä ak sa pohybuje v prostredí, ktoré progresívne názory podporuje. Avšak progresívnymi postojmi sa radšej riadi, než by ich inicioval.

R. J. Sternberg a E. L. Grigorenko (1997) sa pokúsili o aplikáciu týchto typových rozložení v pedagogickej praxi. V troch samostatných výskumných projektoch prezentovali Thinking Style Inventory, pričom dotazník administrovali nielen študentom, ale aj ich učiteľom. Napríklad zistili, že učitelia na nižších stupňoch sú viac legislatívni, než učitelia vo

vyšších triedach. To znamená, že sú viac orientovaní na štýl, ktorý sa vyznačuje sklonom ku kreativite. Súčasne sa zistilo, že starší učitelia sú viac exekutívni, lokálni a konzervatívni než mladší učitelia. Pochopiteľne, že ťažko určiť, nakoľko ide o vplyv príslušnosti do vekovej kohorty, alebo o vplyv procesu starnutia. Avšak v priemere možno konštatovať, že mladší učitelia viac uprednostňujú štýl, ktorý podnecuje kreativitu, než ich starší kolegovia.

Avšak preukázali sa aj rozdiely medzi učiteľmi z rôznych pedagogických špecializácií. Napríklad učitelia prírodovedných disciplín bývajú viac lokálni, učitelia humanitných predmetov skôr progresívni.

Obaja výskumníci zisťovali tiež štýly vzdelávania na jednotlivých školách, kde dokázali diferencovať legislatívne alebo liberálne prístupy, pričom tieto rozdiely ovplyvňovali aj postupy jednotlivých učiteľov, ktorí na týchto školách pôsobili.

Analyzovali tiež demografické aspekty štýlov. Zistili, že negatívny vzťah k justičnému, lokálnemu, konzervatívnemu a oligarchickému štýlu malo vzdelanie otca, ale nie matky. S týmito štýlmi negatívne korelovala aj úroveň zamestnania otca. V súlade so všeobecným očakávaním mladší súrodenci boli viac legislatívni, než starší. Súčasne zistili, že študenti prejavovali tendenciu prispôbovať sa štýlom učiteľov. Z toho vyplýva, že štýly sú čiastočne socializované a vyvíjajú sa internalizáciou štýlov, pozorovaných v rolových modeloch.

R. J. Sternberg a E. L. Grigorenko (1997) tiež skúmali, nakoľko študenti ťažia z približovania svojich štýlov štýlom učiteľov. Napríklad ich zaujímal, či študenti, ktorí sa nezávisle od schopností aktuálne prispôbujú učiteľom, získavajú väčšie výhody, než ich náprotivky, ktoré o také aktivity nemajú záujem. Zistili, že študenti, ktorí sa prispôbili štýlom učiteľov, boli lepšie hodnotení a získavali lepšie známky, než ich ostatní spolužiaci. Avšak učitelia súčasne preceňovali rozsah toho, nakoľko ich študenti napodobňovali. Inak povedané, ľudia sú neraz presvedčení, že ostatní sa im podobajú viac, než je to reálne.

*

Uvedené poznatky naznačujú, že koncepcie mentálnej sebaregulácie i kognitívnych štýlov sú využiteľné nielen v teoretickom, ale aj psychodiagnostickom kontexte. Významnú úlohu môžu zohrávať napríklad pri zvládaní záťažových situácií. Ako poznamenáva Z. Ruiselová (1994), v tomto prípade významnú úlohu zohráva prepojenie kognitívnej a motivačno-emočnej stránky psychických procesov, najmä s prihliadnutím

na poznávanie a dôkladnú analýzu problémových situácií. Zdôrazňuje potrebu prihliadať na vzťah osobnosť – situácia, najmä pri dispozičnom prístupe, podľa ktorého zvláštnosti situácie vystupujú ako spúšťače podmienky a z množstva osobnostných dimenzií sa aktualizuje tá, ktorá je nasmerovaná na danú situáciu. Podľa I. Sarmányho Schullera (1994) zvládanie je vlastne prejav osobnosti počas záťaže a stresu. Uvažuje najmä o emočnej reaktivite na stres (najmä neurotizmus a anxieta), ale aj o istote – neistote, sebahodnotení, citlivosti na štruktúrovanosť informácií a podobne. Aj z týchto záverov vyplýva, že efektívnosť kognitívnych i emočných stratégií pri zvládaní záťažových situácií, ale aj iných situácií každodenného života, je do značnej miery podmienená interakciou situačných a kognitívnych, štýlových i osobnostných charakteristík.

Literatúra

- ALLPORT, G. W., 1937, *Personality, a psychological interpretation*. New York, Holt.
- GARDNER, R. W., LONG, R., 1962, Control, defence and centration effect: A study of scanning behaviour. *British Journal of Psychology*, 53, 129-140.
- GRONER, R., GRONER, M., 1990, Heuristische versus algorithmische Orientierung als Dimension des individuellen kognitiven Stills. In: K. Grave, R. Hänni, N. Semmer, F. Tschan (Hrsg.), *Über die richtige Art, Psychologie zu betreiben*. Göttingen, Hogrefe.
- HONEY, P., MUMFORD, A., 1982, *The manual of learning styles*. Maidenhead, Honey Press.
- HUDSON, L., 1966, *Contrary imaginations: a psychological study of the young child*. New York, Schocken.
- KAGAN, J., 1966, Reflection – impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 17-27.
- KOLB, D., 1984, *Experimental learning*. Englewood Cliffs, Prentice – Hall.
- MESSICK, S., 1984, The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*, 19, 59-74.
- PETTIGREW, T., 1958, The measurement of category width as a cognitive variable. *Journal of Personality*, 26, 532-544.

- RUISELOVÁ, Z., 1994, Charakteristiky situácie a zvládanie. In: Z. Ruiselová, E. Ficková (Eds.), *Poznávanie a zvládanie záťažových situácií I*. Bratislava, ÚEP SAV, 3-16.
- SARMÁNY SCHULLER, I., 1994, Kognitívne štýly a coping. In: Z. Ruiselová, E. Ficková (Eds.), *Poznávanie a zvládanie záťažových situácií I*. Bratislava, ÚEP SAV, 73-84.
- SARMÁNY SCHULLER, I., 1997, Kognitívne štýly a praktická inteligencia. In: I. Ruisel, I. Sarmány Schuller (Eds.), *Praktická inteligencia IV*. Bratislava, ÚEP SAV.
- STERNBERG, R. J., 1988, Mental self – government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197-224.
- STERNBERG, R. J., GRIGORENKO, E. L., 1997, Are cognitive style still in style? *American Psychologist*, 52, 7, 700-712.
- WITKIN, H. A., DYK, R. B., FATERSON, H. F., GOODENOUGH, D. R., KARP, S. A., 1962, *Psychological differentiation*. New York, Wiley.
- WULF, F., 1992, Über die Veränderung von Vorstellungen (Gedächtnis und Gestalt). *Psychologische Forschung*, 1, 333-373.

REFLEXIE SÚČASNÝCH A BUDÚCICH AUTORÍT O AUTORITE A ZVLÁDANÍ

Mária BRATSKÁ

Úvod

V bežnom styku zvládnuť znamená vlastnými silami a schopnosťami stačiť na istú prácu, vedieť si poradiť s určitými úlohami alebo požiadavkami v nejakej situácii. Keď hovoríme o niekom, že dokázal zvládnuť napr. ťažkosti, myslíme tým, že bol schopný prekonať, povedzme, bolesť, premôcť vlastnú lenivosť i pohodlnosť, nadobudnúť prevahu nad inými ľuďmi.

Pojem zvládanie sa objavuje v slovenčine pri prekladoch takých väzieb v zahraničnej psychologickkej literatúre, ako napr.: v angličtine „coping with stress“- zvládanie stresu, vo francúzštine „surmonter“ - zvládnuť, v ruštine „preodolet' trudnosti“ - zvládnuť ťažkosti, v nemčine „Bewältigung schweren Lebenssituationen“ - zvládanie ťažkých životných situácií.

Anglický pojem coping (z gr. colaphos = priamy úder - direkt - na ucho) znamená „vedieť si poradiť a vyrovnat' sa s mimoriadne ťažkou, takmer nezvládnuteľnou situáciou, stačiť na nezvyčajne ťažkú úlohu. Inak povedané, znamená s niekým bojovať, doslova „bit' sa“, snažiť sa ho premôcť, a tak sa s ním porátať, zvládnuť ho, skrotiť a podrobiť vlastnej vôli - v tom zmysle aj zvládnuť životnú krízu, konfliktné napätie a spor nepriateľských síl“ (Křivohlavý, 1994, s. 42).

Z dosiaľ uvedeného vyplýva, že pokiaľ adaptácia znamená vyrovnávanie sa s bežnou a zvýšenou záťažou (v medziach našej tolerancie záťaže aplikujeme spôsoby riešenia záťažových situácií, na ktoré máme predispozície a skúsenosti), zvládanie tvorí akoby nadstavbu, vyšší stupeň adaptácie, ktorá je nevyhnutná na vyrovnanie sa s hraničnou a extrémnou záťažou (nachádzame sa na hranici našej tolerancie záťaže, ide o riešenie náhlych, nezvyčajných záťažových situácií, ktoré často presahujú naše zdroje, najskôr si musíme potrebné spôsoby zvládania nájsť, preveriť, vyskúšať a osvojiť). J. Křivohlavý (1994) zdôrazňuje boj s neprímeranou, nadlimitnou záťažou (často označovanou aj ako distress) tak v dimenzii intenzity (mimoriadne silná), ako aj v zmysle dĺžky trvania (mimoriadne dlhá).

Vo všeobecnosti sa zvládanie (coping) definuje ako „súbor kognitívnych a behaviorálnych snažení zameraných zvládnuť, redukovať

alebo tolerovať vnútorné a vonkajšie požiadavky, ktoré ohrozujú alebo prevyšujú zdroje individua“ (Lazarus, Folkman, 1984, s. 141).

V prístupe odborníkov k tomuto problému možno nájsť dve tendencie. Časť bádateľov považuje zvládanie za dispozičnú črtu alebo typickú, návykovú preferenciu prístupu k problémom (napr. Bolger, 1990). Iní nezastávajú tento názor a skúmajú konkrétne úsilie, špecifické aktivity aplikované v rôznorodých situáciách (napr. Spirito, Stark, Williams, 1988; Carver, Scheier, 1994, Ficková, 1995).

Pojem autorita patrí, napriek jeho aktuálnosti a „životaschopnosti“ v priebehu biodromálneho vývinu každého človeka k tým pojmom, ktoré si vysvetľujú odlišne nielen laici, ale aj bádatelia z rôznych vedných odborov. O jeho obsahovom zameraní sa viedli podnetné dišputy v rôznych historických kontextoch a zanietene o ňom diskutujú v súčasnosti vedci aj odborníci predovšetkým z pedagogickej a psychologickej praxe (pozri napr. Bledowska, 2003; Komárik, 2003; Koňa, 1998; Kučerová, 1999; Sliwerski, 2003; Vališová, 1999, 2004; Vališová, Šubrt, 2004; Vališová, Bratská, Sliwerski, 2005).

Mnohým odborníkom orientujúcim sa v obsahovom zameraní pojmu autorita napomáha jeho etymologický základ. V latinčine auctoritas znamená podporu, záruku, istotu, platnosť, spoľahlivosť, hodnovernosť a ešte veľa ďalších, ale v každom prípade pozitívnych významov. Rovnako pozitívne významy nachádzame aj v prípade ďalšieho príbuzného slova auctor – napomáhateľ, podporovateľ, vzor, príklad, predchodca (významy uvedené na prvom mieste). Ešte jasnejšie si možno uvedomiť pozitívnu podstatu obsahového zamerania uvádzaných pojmov, keď berieme do úvahy základ oboch slov, ktoré predstavuje sloveso augere – podporovať vo vzraste, rozmnožovať sa, zväčšovať, zveľaďovať, povznášať, obdarovať, obohatiť.

Aká je realita? Vieme čo si myslia súčasné a budúce authority o autorite?

Autorita má výrazný sociálnopsychologický rozmer. Tvorí ho základ autority, ktorým je sociálny vzťah medzi ľuďmi, inštitúciami a ľuďmi. Takýto vzťah predpokladá existenciu predstaviteľov (nositeľov) predovšetkým prirodzenej, osobnostnej autority, z určitých dôvodov vážených, rešpektovaných, tešiacich sa úcte a súčasne tých, ktorí im rešpekt, úctu a vážnosť prejavujú.

Súčasná odborná literatúra akcentuje tri koncepcie múdrosti. Podľa I. Ruisela (2005, s. 115) „múdrosť možno chápať ako: - poznávací proces alebo ako zvláštny spôsob získavania a spracúvania informácií;

- cnosť alebo sociálne hodnotnú formu správania a – dobro alebo ako osobnostne žiaduci stav alebo podmienku”.

Za nosné východisko považujeme vymedzenie autority ako ho definuje S. Kučerová (1999, s. 73) „autorita je vo svojej podstate antropologická konštanta, ktorá spoluvytvára pravidlá skupinového života, organizačný poriadok skupiny, spolupodmieňuje jej biologické prežitie, rozvoj jednotlivcov a odovzdávanie skúseností z generácie na generáciu”.

Výskumné otázky

Ako reflektujú pojem autorita učitelia zo základných škôl, ktorí plnia aj požiadavky vyplývajúce z funkcie výchovná poradkyňa, výchovný poradca a z tohto dôvodu pôsobia ako prirodzené autority?

Ako v súčasnosti vnímajú autoritu tí študenti VŠ, od ktorých sa očakáva, že vo svojej profesii budú pôsobiť ako prirodzená autorita?

Ako reflektujú múdrosť vo vzťahu k autorite učitelia zo základných škôl?

Ako v súčasnosti vnímajú múdrosť vo vzťahu k autorite študenti psychológie?

Metódy výskumu

V tejto štúdií uvádzam časť výsledkov získaných prostredníctvom dotazníka o autorite, ktorého autorkou je M. Bledovská (2003), v preklade a úprave M. Bratskej (2004). Dotazník tvoril súčasť širšej batérie metód: Zvládacie stratégie v záťažových situáciách 2 (M. Bratská), Osobnostný dotazník NEO FFI (P. Borkenau, F. Ostendorf, preklad I. Ruisel), Dotazník SOC (A. Antonovsky).

Opis skúmaných osôb a priebeh výskumu

Rozbor údajov poskytuje výsledky z 3 skúmaných skupín s celkovým počtom 156 respondentov. Ich zastúpenie v jednotlivých výberoch podľa pohlavia a veku uvádza tab. 1. Vzhľadom na malé zastúpenie mužov v jednotlivých výberoch som pri porovnaní faktorov pôsobiacich na vznik autority zohľadnila len ženy, pričom som z vysokoškoláčok 1. a 2. ročníka vytvorila jednu skupinu s vekovým rozpätím od 18 do 22 rokov. Výsledky tejto skupiny som porovnávala s výsledkami výchovných poradkýň, ktoré boli v priemere o generáciu staršie (tab. 2).

Vypĺňanie dotazníkov u vysokoškolákov sa uskutočnilo 16. a 17. 2. 2005 anonymne a dobrovoľne v šiestich malých skupinách. Zber údajov u učiteľov ZŠ, ktorí súčasne plnia úlohy výchovných poradcov som uskutočnila 22. – 24. 6.2005, v troch skupinách po 17, 17 a 18 ľudí.

Dotazníky boli anonymné, účastníci ich vyplňali dobrovoľne na konci úvodného bloku seminára realizovaného v rámci projektu Európskeho sociálneho fondu kariérne poradenstvo. O týždeň, počas tréningového programu, som každej skupine interpretovala získané výsledky od všetkých zúčastnených.

Tab. 1: Zastúpenie skúmaných osôb podľa pohlavia a veku

Skúmané výbery	ženy	muži	n	vek	SD
vysokošk. - 1. roč. psychol.	45	15	60	20,93	2,19
vysokošk. - 2. roč. psychol.	37	6	43	21,44	2,17
výchovní poradcovia – učitelia ZŠ	49	4	53	43,34	7,91
Spolu	131	25	156		

Tab. 2: Zastúpenie skúmaných žien podľa veku

Skúmané výbery	ženy	vek	SD
vysokošk. - 1. a 2. roč. psychol.	69	20,42	0,81
výchovné poradkyne – učiteľky ZŠ	49	44,34	7,92
spolu	118		

ČO ZNAMENÁ SLOVO AUTORITA PRE VÝCHOVNÝCH PORADCOV A VYSOKOŠKOLÁKOV

Preferovanie jednotlivca

Až 101 respondentov (64 %) asociuje pojem autorita len s *jednotlivcom: človek* (47, 30 %), *osobnosť* (16, 10 %), *osoba* (19, 12 %), *niekto* (19, 12 %) - polovica študentov 1. ročníka VŠ a takmer 3/4 učiteľov ZŠ a študentov 2. ročníka VŠ. Len 12 (8 %) *spája v ňom jednotlivú osobu s inštitúciou* - najviac študentov 1. ročníka psychológie (8), najmenej učiteľov ZŠ (1). Pozri tab. 3.

Tab. 3: Čo znamená pojem autorita pre študentov VŠ a učiteľov ZŠ

Pojem autorita	VŠ – 1. roč.		VŠ – 2. roč.		Učitelia ZŠ		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	N	%
<i>inštitúcia</i>	8	14	3	7	1	2	12	8
<i>človek</i>	12	21	11	25	24	45	47	30
<i>osobnosť</i>	4	7	6	14	6	11	16	10
<i>osoba</i>	10	17	4	10	5	9	19	12
<i>niekto</i>	5	9	11	25	3	6	19	12
<i>spolu</i>	39	68	35	82	39	73	113	72

Iné vyjadrenia alebo jednotlivcov, ktorí neodpovedali sme do tabuľky nezaradili.

Štatisticky významné rozdiely:

študenti 1. roč. VŠ a učitelia ZŠ (výchovní poradcovia) ($\chi^2 = 7,692$;
 $p \leq 0,016$)

študenti 2. roč. VŠ a učitelia ZŠ (výchovní poradcovia) ($\chi^2 = 7,692$;
 $p \leq 0,028$)

Výrazná prevaha pozitívnych prívlastkov

Uvádzané prívlastky: vážny, múdry, vzdelaný, rešpektovaný, dôveryhodný, ľudský, spravodlivý, uznávaný, čestný, dobrosrdečný, chápajúci, inteligentný, kamarátsky, komunikatívny, morálne čistý, objektívny vo funkcii, obľúbený, pravdovravný, priateľský, profesionálny, rozhladený, sebavedomý, s kladnými stránkami, skromný, spravodlivý, s pozitívnymi vlastnosťami, človek s veľkým Č, tolerantný, úspešný, vyrovnaný, zodpovedný.

Výrazná prevaha pozitívnych charakteristík (83 %)

Uvádzané charakteristiky: rešpekt, uznanie, úcta, dôvera, rozhodnosť, úprimnosť, dôvera, skúsenosť, múdrosť, charakter, spravodlivosť, empatia, danosť a vzťah, kreativnosť, inšpirácia, obdiv, sebaúcta, seba-rešpekt, schopnosť ovplyvňovať sebadôveru druhých, tvrdá práca, úspech v niečom, výsledky činnosti, prestíž, zodpovednosť, otvorenosť, poctivosť, vedomosti, skúsenosti, prísnosť.

- Kompetentná, silná, schopná, uznávaná, vedúca, vodcovská, výrazná osobnosť, ktorá vzbudzuje dôveru (nie strach), rešpekt pre jej múdrosť, vynaliezavosť a tiež preto, že je odborník vo svojej profesii. Počúvam ju, poslúcham ju a beriem na vedomie, keď mi navrhuje zmeny.
- Charakterná, láskavá, spravodlivá osoba vyžarujúca istotu, pokoj, rešpekt a uznanie.
- Osoba, ktorú si vážim pre jej charakter, inteligenciu, povahu a skutky.

Charakteristiky vyvolávajúce tlak (17 %; 26 študentov, 1 učiteľ)

Vynucovanie si autority, nadvláda, moc, autoritatívnosť, dominantnosť, arogancia, poslušnosť, báť sa, povyšovanie sa, nadradenosť, manipulácia, ovládanie druhých.

Výroky vymedzujúce autoritu prostredníctvom moci (7 študentov) napr.:

- „Moc, pred ktorou ustúpim“ (102, M).
- „Autorita pre mňa znamená, keď stretnem niekoho pri kom sa trochu bojím, mám rešpekt a aj keď s ním nesúhlasím, nič mu nepoviem, lebo má moc“ (81, Ž).
- „Je to niekto, kto rozumom a citlivo narába so svojou „mou“. Niekto, koho treba rešpektovať, ale kto nezneužíva svoju „silu“ (82, Ž).

Schopnosť byť vzorom, vedieť sa presadiť, viesť ľudí, byť kompetentný vodca, vedúci (6 učiteľov) napr.:

- „Vzor, schopnosť riadiť, vedieť priznať omyl a ospravedlniť sa“ (48, Ž).
- „Pojem niečoho, čo sa presadí bez násilia, príkazu, na základe kompetencie, nenásilnou formou“ (31, Ž).

Konstruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií (5 učiteľov) napr.:

- „Niekoho, koho si vážim, môžem sa na neho spoľahnúť, niečo naučiť, kto vie riešiť konštruktívne problémy a konflikty“ (10, Ž).

Vzťah k autorite a skúsenosti s ňou (2 študentky) napr.:

- „Nemám rada autoritu. Autorita pre mňa neznamená nič v tom zmysle, že ja sama by som nechcela byť veľkou autoritou. Aj keď každý by jej mal mať aspoň trochu“ (15, Ž).

Druhy autority

Prirodzená, skutočná, umelá, vynútená; morálna, rodičovská, učiteľská.

Subjekty autority

Učiteľ, rodič, šéf, niekto, koho si vážim.

Vzájomnosť vzťahu napr.:

- „Vzájomný vzťah založený na dôvere, rešpektovaní jeden druhého“ (24, Ž).

Rozbor údajov od výchovných poradkýň a výchovných poradcov (N = 53, Ž = 49, M = 4).

Pre väčšinu skúmaných učiteľov sa slovo autorita spája s pojmami: *človek* (24 osôb, 45 %), *osobnosť* (6, 11 %), *osoba* (5, 9 %) alebo *niekto* (3, 6 %), ktoré ďalej rozvádzajú. Celkovo 38 (71 %) respondentov asocioje pojem autorita s jednotlivcom, indivíduom.

Iba 1 výchovná poradkyňa (2 %) chápe obsahové zameranie autority širšie, *spája v ňom jednotlivú osobu s inštitúciou*: „*Osoba alebo inštitúcia, ktorú rešpektujem, koho názory sú pre mňa dôležité, som ochotná o nich rozmýšľať a dať sa ovplyvniť*“ (31, Ž). (Poznámka autorky: doslovné znenie výroku; poradové číslo skúmanej osoby, pohlavie).

K najfrekvencovanejšiemu pojmu *človek* pripojili skúmané osoby 28 prívlastkov a 27 ďalších charakteristík. Najčastejšie prívlastky: *vážený* (10), *múdry* (7), *vzdelaný* (7), *rešpektovaný* (7), *dôveryhodný* (3), *ľudský* (3), *spravodlivý* (3), *uznávaný* (3). (Poznámka autorky: číslo v zátvorke = frekvencia výskytu). S jednou voľbou boli uvedené tieto prívlastky: *čestný, dobrosrdečný, chápací, inteligentný, kamarátsky, komunikatívny, morálne čistý, objektívny vo funkcii, obľúbený, pravdovravný, priateľský, profesionálny, rozhladený, sebavedomý, s kladnými stránkami, skromný, spravodlivý, s pozitívnymi vlastnosťami, človek s veľkým Č, tolerantný, úspešný, vyrovnaný, zodpovedný*.

Medzi uvádzané charakteristiky patrili:

- Človek, ktorý je vážený pre jeho: múdrosť, charakter, ľudské a odborné prednosti, vlastnosti, pozitívne životné postoje, vyhranené názory, správanie, konanie, výsledky činnosti.
- Človek vzdelaný na nejakom poste, ale aj jednoduchý človek v kruhu rodiny, ktorého všetci uznávajú.
- Človek, ktorý vie a je ochotný: konať a rozhodovať sa samostatne, niečo naučiť, riešiť konštruktívne problémy aj konflikty, plniť všetky sľuby, pomôcť, poradiť, prikázať.

Niektoré zaujímavé výroky vymedzujúce autoritu, s akcentom na *celostné hľadisko a určité špecifiká vo vzťahu k pojmu človek*:

- „*Je to človek, ktorého môžem rešpektovať z morálneho, ale aj vedomostného hľadiska*“ (8, Ž).
- „*Človek, ktorého akceptujú iní, človek, ktorý vie akceptovať iných*“ (43, Ž).
- „*Človeka, ktorý bez zbytočných slov dokáže okolo seba šíriť atmosféru pokoja, dokáže pre svoju činnosť strhnúť ďalších, je spravodlivý*“ (4, Ž).

- „*Postoj úcty k určitému človeku, ktorý vykonal niečo pre dobro „ľudstva“, ale aj k človeku, jednoducho múdreho v bežnom živote“ (15, Ž).*

Osobnosť je druhý najčastejšie uvádzaný pojem pre definovanie autority u 6 (11 %) skúmaných osôb. Iba jeden muž týmto jediným slovom vyjadril, čo pre neho znamená autorita. Jedna jeho kolegyňa doplnila toto vyjadrenie o prívlastok: „*Uznávaná osobnosť*“ (44, Ž). Ďalšie údaje možno zhrnúť do vyjadrenia: Silná, uznávaná, výrazná osobnosť, ktorá vzbudzuje rešpekt pre jej múdrosť, vynaliezavosť a tiež preto, že je odborník vo svojej profesii.

Pojem *osoba* je východiskom pre vymedzenie autority u 5 (9 %) výchovných poradkýň. Uvádzané údaje súhrnne vystihujú tieto dve formulácie:

- Charakterná, láskavá, spravodlivá osoba vyžarujúca istotu, pokoj, rešpekt a uznanie.
- Osoba, ktorú si vážim pre jej charakter, inteligenciu, povahu a skutky.

Slovo *niekto* uviedli v úvode odpovedí 3 výchovné poradkyne (6 %) na otázku čo pre vás znamená slovo autorita. Údaje z ich odpovedí vystihuje formulácia: Niekto, koho si vážim, kto rozumie danej problematike, kto v živote niečo dosiahol, od koho sa môžem niečo naučiť a môžem sa na neho spoľahnúť.

V šiestich odpovediach (11 %) na otázku čo pre vás znamená slovo autorita uviedli učiteľky *asociácie vyjadrujúce tieto charakteristiky*: rešpektovanie, uznanie; úcta, dôvera; rešpekt; rozhodnosť, úprimnosť, dôvera, skúsenosť, múdrosť, rozhodnosť, spravodlivosť, empatia, danosť a vzťah. Jeden učiteľ asocioval slovo autorita s jediným pojmom - nadvláda.

Niektoré z uvedených asociácií výstižne dopĺňajú tieto 2 výroky (4 %) poukazujúce na rôzne formy autority a vzájomnosť vzťahu v nej:

- „*Záleží od toho, aká autorita sa myslí: rodičovská, učiteľská... rešpekt, uznanie“ (14, Ž).*
- „*Vzájomný vzťah založený na dôvere, rešpektovaní jeden druhého“ (24, Ž).*

Celkový prehľad uzatvára 6 (11 %) výrokov, v ktorých učiteľia autoritu charakterizujú ako *schopnosť byť vzorom, vedieť sa presadiť, viesť ľudí, byť kompetentný vodca, vedúci*:

- „*Vzor, schopnosť riadiť, vedieť priznať omyl a ospravedlniť sa“ (48, Ž).*

- „Pojem niečoho, čo sa presadí bez násilia, príkazu, na základe kompetencie, nenásilnou formou“ (31, Ž).
- „Schopnosť viesť ľudí, ovplyvňovať ich, vzbudzovať rešpekt, ale aj sympatie“ (47, Ž).
- „Schopnosť byť príkladným, uvedomelým, spoľahlivým, vierohodným, ten kto je rešpektovaný a váženy“ (50, M).
- „Istotu, že niektoré veci majú zmysel, skúsenosť, ktorá ma môže poučiť a nasmerovať na križovatkách (sveta) života, pomoc“ (38, Ž).
- „Schopnosť vedieť spravovať, viesť a posudzovať problémy a riešiť ich ku spokojnosti ostatných“ (53, M).

Na základe ďalšieho kritéria, zo všetkých získaných údajov od skúmaných osôb možno medzi kreatívne a podnetné zaradiť týchto 5 (9 %) výrokov, v ktorých výchovní poradcovia v súvislosti s autoritou zdôrazňujú *konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií*:

- „Človeka, ktorý vie nájsť vždy dobré riešenie na určitú situáciu, vie pomôcť, poradiť, ale aj prikázať“ (9, Ž).
- „Človeka, s vysokým vzdelaním, rozhladeného, konať a rozhodovať samostatne, vie znášať dôsledky svojho konania, neobviňuje za svoje chyby iných“ (41, Ž).
- „Nieкого, koho si vážim, môžem sa na neho spoľahnúť, niečo naučiť kto vie riešiť konštruktívne problémy a konflikty“ (10, Ž).
- „Istotu, že niektoré veci majú zmysel, skúsenosť, ktorá ma môže poučiť a nasmerovať na križovatkách (sveta) života, pomoc“ (38, Ž).
- „Schopnosť vedieť spravovať, viesť a posudzovať problémy a riešiť ich ku spokojnosti ostatných“ (53, M).

Celkovo možno konštatovať, že pre výchovné poradkyne a poradcov sa pojem autorita spája prevažne s pozitívnymi charakteristikami, až na jeden výrok učiteľa, pre ktorého autorita znamená nadvládu.

Rozbor údajov od študentiek a študentov 1. ročníka psychológie (N = 58, Ž = 44, M = 14, 1 študentka a 1 študent na otázku neodpovedali).

Väčšina skúmaných vysokoškolákov slovo autorita spája s pojmi: *človek* (12, 21 %), *osoba* (10, 17 %), *osobnosť* (4, 7 %), alebo *niekto* (5, 9 %), *niečo* (2, 3 %), ktoré ďalej rozvádzajú. Polovica, 29 (50 %) študentov 1. ročníka psychológie asocjuje pojem autorita len s jednotlivcom, individúom.

8 (14 %) prvkov študujúcich psychológiu uvádza obsahové zameranie pojmu autorita širšie, *spája v ňom jednotlivú osobu s inštitúciou:*

- „Človek alebo inštitúcia, pred ktorou mám rešpekt“ (4, Ž).
- „Človek, alebo nejaká inštitúcia, ktorú všetci uznávajú resp. poslúchajú...Ja neverím na autority a úspešne ich ignorujem“ (28, M).
- „Určitá osoba alebo inštitúcia, ktorá má zákonné (úrad) alebo morálne (rodina) právo ovplyvňovať konanie tých, ktorí sú na hierarchickom rebríčku postavení nižšie“ (25, Ž).
- „Nieкто, niečo pred čím máme rešpekt, dôveru, moc, múdrosť“ (5, M).
- „Nieкто, koho si vážim alebo ho obdivujem pre jeho úspechy, vedomosti, dosiahnuté ciele, názory, ale aj niečo negatívne, čo by som si mala vážiť neviem prečo“ (47, Ž).
- „Niečo, (nieкто), čo vzbudzuje úctu a rešpekt vo väčšine ľudí, ktorí sú s ňou v kontakte“ (46, Ž).
- „Niečo (nieкто) čo má pre mňa vysokú hodnotu, prikladám tomu vážnosť a jeho výsledky činnosti, príp. názory a postoje majú pre mňa vysokú cenu. Autorita má však dve podoby prirodzenú a umelo vynútenú“ (51, Ž).
- „Prirodzene, nenásilne vybudovaný rešpekt ľudí voči (jednému) človeku / organizácii“ (18, Ž).

K najfrekvencovanejšiemu pojmu *človek* pripojili skúmané osoby 17 prívlastkov a rôzne charakteristiky. Najčastejšie prívlastky: rešpektovaný (4), váženy (4), múdry (2), s úctou (2). S jednou voľbou boli uvedené tieto prívlastky: autoritatívny, inteligentný, rozhodný, spravodlivý, vzdelaný. Medzi uvádzané charakteristiky patrili: Človek, ktorý je váženy pre jeho charakter, vlastnosti, prestíž, správanie, výsledky činnosti. Ďalšie charakteristiky vo vzťahu k pojmu *človek* výstižne ilustrujú nasledujúce výroky vymedzujúce autoritu:

- „Človek, ktorému môžem veriť, mám pred ním rešpekt“ (10, Ž).
- „Poslušnosť. Človeka, ktorý má autoritu, ľudia počúvajú, má rešpekt, ale ľudia by sa ho nemali báť“ (10, Ž).
- „Človek vzdelaný, inteligentný, ktorý niečo v živote dokázal / dosiahol. Človek, ktorý napriek všetkým možným ponukám radšej prednáša študentom, ako by mal robiť niečo ...“ (16, M).
- „Človek, ktorý dokázal / dokáže niečo, čo väčšina ľudí nedokáže. Mal by mať dobrý charakter a pomáhať iným, ak je to v jeho moci“ (55, Ž).

- „*Pozornosť človeka, ktorý má určitú prestíž medzi ľuďmi, berú ho, je človek, ktorý si nenechá skákať po hlave*“ (56, Ž).
- „*Človek, ktorého si každý váži, má k nemu úctu, lebo je spravodlivý, rozhodný, múdry. Človek, čo si úctu vynucuje násilím, v skutočnosti to však vedie k pohrdaniu*“ (14, Ž).

Pojem *osoba* uviedli pri vymedzení autority desiatí vysokoškooláci (17 %). Uvádzané pozitívne vyjadrenia príznačné pre *prirodenú autoritu* súhrnne vystihujú nasledujúce dve formulácie, naproti tomu dva priame výroky poukazujú na tlak moci a nadvládu, keď ide o *vynútenú autoritu*:

- Úcta, rešpektovanie osoby, ktorá je pre mňa autoritou, ktorá má v mojich očiach vysokú hodnotu pre jej múdrosť, skúsenosti, vedomosti, postavenie, kvalifikáciu, povahu, prejavy správania, postoje oceňujem cestu, ktorou išla/ide a spôsob akým išla, akceptujem jej názory, dokáže zmeniť moje názory a postoje.
- Ak ide o prirodenú autoritu, spoločensky uznávaná osoba, ktorá niečo významné dosiahla a preto sa jej prejavuje úcta za zásluhy; vynútenou autoritou môže byť aj obyčajný človek, ktorý si takéto postavenie svojím správaním vynucuje.
- „*Osoba, pred ktorou majú všetci rešpekt, málokto sa odváži protirečiť jej, dokáže viesť ľudí, manipulovať s ľuďmi*“ (6, Ž).
- „*Osoba, ktorá je nado mnou a mal by som ju poslúchať*“ (66, M).

Osobnosť je tretí najčastejšie uvádzaný pojem pre definovanie autority u štyroch skúmaných osôb (7 %). Získané údaje možno zhrnúť do vyjadrenia: Kompetentná (2), schopná, silná, uznávaná, vedúca, vodcovská, výrazná *osobnosť*, ktorá v druhých ľuďoch vzbudzuje rešpekt a dôveru (nie strach). Poslúcham ju, počúvam ju a beriem na vedomie, keď mi navrhuje zmeny.

Pojem *niekto* uviedli vo svojich odpovediach piati vysokoškooláci na otázku čo pre vás znamená slovo autorita. Údaje z ich odpovedí vystihuje nasledujúca súhrnná formulácia a konkrétny výrok:

- Vedúci typ, niekto, kto je v niečom výnimočný, dosahuje lepšie výsledky, viac toho vie, niečo v živote dokázal, kto si dokáže vybudovať a udržať rešpekt, koho si vážim a dám na jeho radu, nebojím sa ho.
- „*Niekto, kto si to vie získať bez násilia a kriku, pohľadom, správaním*“ (58, M).

Dvaja vysokoškoláci (3 %), uviedli na začiatku odpovedí k autorite slovo *niečo*. Ich výstižné výroky s pozitívnym zameraním sú uvedené v plnom znení:

- „*Niečo, čo si zaslúži môj obdiv, niečo, čoho vlastnosti sú príkladné*“ (1, M).
- „*To je niečo, čo uznávam, čo ma vedie, mám v ňom vzor, viem, že je dosť silný na to, aby mi pomohol, keď mám nejaký problém*“ (40, Ž).

Pätnásť vysokoškolákov (12 Ž, 3 M; 26 %) vo svojich odpovediach na otázku čo pre vás znamená slovo autorita uviedlo *asociácie vyjadrujúce tieto pozitívne aj negatívne charakteristiky*: rešpekt (9), úcta (6), uznanie (3), kreativnosť, inšpirácia, obdiv, sebaúcta, sebarešpekt, schopnosť ovplyvňovať sebadôveru druhých, tvrdá práca, úspech v niečom, zodpovednosť, otvorenosť, poctivosť, vedomosti, skúsenosti, prísnosť, moc (3), dominantnosť (2), arogancia, poslušnosť (2), povyšovanie sa, manipulácia, ovládanie druhých.

Iný pohľad na problematiku cez svoj *vzťah k autorite a skúsenosti s ňou* prezentovali dve študentky (3 %) takto:

- „*Nemám rada autoritu. Autorita pre mňa neznamená nič v tom zmysle, že ja sama by som nechcela byť veľkou autoritou. Aj keď každý by jej mal mať aspoň trochu*“ (15, Ž).
- „*Veľmi veľa, iba málo ľudí je pre mňa tou skutočnou autoritou*“ (24, Ž).

Spomedzi všetkých uvádzaných údajov od študentov 1. ročníka psychológie púta pozornosť týchto 5 (9 %) výrokov, v ktorých odlišujú *viacero druhov autority prirodzenú, (skutočnú), umelú, (vynútenú)*:

- „*Človeka, ktorý je skutočnou autoritou, vážim si ho, súhlasím s ním, mám ho svojím spôsobom rada, nie je to len umelá autorita, ktorá si to o sebe myslí*“ (53, Ž).
- „*Je to osoba, ktorá je spoločensky uznávaná, niečo významné dosiahla, ale pre niekoho môže byť autorita aj obyčajný človek, ktorý si takéto postavenie svojím správaním vynucuje*“ (29, Ž).
- „*Ak ide o prirodzenú autoritu tak osoba, ktorej myšlienky či názory uznáva väčšina, (či skôr) všetci ľudia prichádzajúci s ňou do kontaktu*“ (19, M).
- „*Niečo (niekto), čo má pre mňa vysokú hodnotu, príkladám tomu vážnosť a jeho výsledky činnosti, príp. názory a postoje majú pre mňa vysokú cenu. Autorita má však dve podoby prirodzenú a umelo vynútenú*“ (51, Ž).

- „*Prirodzene nenásilne vybudovaný rešpekt ľudí voči (jednému) človeku / organizácii*“ (18, Ž).

Rozbor údajov od študentiek a študentov 2. ročníka psychológie
(N = 43, Ž = 37, M = 6).

32 (74 %) skúmaných osôb spája slovo autorita s pojmami: *človek* (11, 25 %), *niekto* (11, 25 %), *osobnosť* (6, 14 %), *osoba* (4, 10 %), ktoré ďalej rozvádzajú. Títo vysokoškooláci asociujú pojem autorita len s jednotlivcom, individuom. Iba 3 (7 %) poslucháči druhého ročníka psychológie uvádzajú obsahové zameranie pojmu autorita širšie, *spájajú v ňom jednotlivú osobu s inštitúciou*:

- „*Človek alebo inštitúcia, ktorá robí zodpovedne svoju prácu a táto práca je pre niekoho dôležitá, vykoná činy, za ktoré si ju možno vážii*“ (76, Ž).
- „*Nieko, alebo niečo pred kým mám rešpekt, vážim si ho, je mi vzorom a uznávam ho*“ (87, Ž).
- „*Niečo (nejaká inštitúcia) alebo nieko koho máme potrebu počúvať (zohľadňovať jeho názory) nie vždy musíme byť za neakceptovanie potrestaní*“ (106, Ž).

Štvrtina poslucháčov druhého ročníka psychológie pojem *človek* vo vzťahu k autorite bližšie charakterizovala takto: *človek* s pevným charakterom, morálkou, charizmou, skúsenosťami, ktorého si prirodzene vážim (bez vyvíjania nátlaku z jeho strany), cítim pred ním rešpekt za to, čo vie, ako sa správa, čo urobil, mám k nemu kladný vzťah, obdivujem ho a chcem byť taký ako on.

Ďalšie charakteristiky vo vzťahu k pojmu *človek* (skupina) výstižne ilustrujú nasledujúce výroky vymedzujúce autoritu:

- „*Človeka, ktorého si vážim, vzhliadam k nemu a viem, že aj keď je autoritatívny, nezabudol na ľudí, ktorí k nemu vzhliadajú*“ (90, Ž).
- „*Človek pred ktorým mám rešpekt (niekedy sa ho aj bojím), nemôžem sa k nemu správať ako ku kamarátovi, predstavuje určité pravidlá*“ (70, Ž).
- „*Človek alebo skupina, ktorá má vo svojich rukách moc a vôľu čiastočne viesť napr. skupinu ľudí*“ (108, Ž).
- „*Autorita je nieko, kto toho v istej oblasti veľa dosiahol, je to sebarealizovaný človek a preto sa aj jeho názory zvyknú brať ako viac hodnotné*“ (109, Ž).

Rovnaký počet 11 (25 %) respondentov uviedol slovo *nieko* vo svojich odpovediach na otázku čo pre vás znamená slovo autorita. Údaje

z ich odpovedí vystihuje nasledujúca súhrnná formulácia a tri konkrétne výroky:

- Niekto, kto mi je vzorom, zaslúži si uznanie, vážim si ho pre jeho múdrosť, správanie a skutky, mám pred ním prirodzený rešpekt, cítim k nemu obdiv aj úctu, má nado mnou čiastočnú moc, vie rozumne a citlivo narábať s ňou.
- „Niekto, kto ma určitým spôsobom k niečomu vedie, ale nie násilím, niekto, kto je pre mňa zároveň vzorom, je ochotný aj pomôcť“ (73, Ž).
- „Niekto, kto dokáže „držať pevnú ruku“; niekto, kto dokáže byť priateľský, ale udržať to „na uzde“ (92, Ž).
- „Niekto, kto prirodzene pôsobí dominantne, vyvoláva rešpekt. Ale nie hrozbami, ale činmi, ktoré obdivujem“ (84, Ž).

Osobnosť je tretí najčastejšie uvádzaný pojem pre definovanie autority u šiestich skúmaných osôb (14 %). Získané údaje možno zhrnúť do súhrnného vyjadrenia a dvoch výrokov:

- Osobnosť, z ktorej vyžaruje dôstojnosť a rešpekt, s vlastnými názormi, niečo v živote dosiahla, má moc.
- „Dominantný typ osobnosti, ktorý vyžaduje od ostatných ľudí rešpekt a úctu“ (100, Ž).
- „Schopnosť, vlastnosť, akási žiara, ktorá vychádza z istých osobností, ktorá priťahuje iných a vzbudzuje v nich rešpekt a úctu. Na názory osobnosti, ktorá ňou disponuje viac dajú“ (110, Ž).

Pojem *osoba* uviedli pri vymedzení autority štyria študenti (10 %). Uvádzané pozitívne vyjadrenia príznačné pre *prirodzenú autoritu* súhrnne vystihuje nasledujúce súhrnná formulácia a konkrétny výrok:

- Vedúca osoba vo svojom odbore, ktorá má istú vážnosť, dostatok vedomostí a skúseností, aby ich mohla podať ďalej a iní z toho môžu len ťažiť, vzbudzuje rešpekt, úctu, pretože vykonala niečo veľké, záslužné, obetavé.
- „Osoba, ktorá si vie získať pozornosť, podporu okolia, ktorá má vysoký status, ľudia ju uznávajú a často berú ako určitý vzor“ (89, M).

Celkový prehľad odpovedí študentov na otázku čo pre nich znamená slovo *autorita* uzatvára rozdelenie 6 výrokov (14 %) do troch okruhov s dôrazom na: *druhy autority* (2), *subjekty autority* (2) a *charakteristiky autority* (2).

Výroky rozlišujúce také druhy autority ako *skutočná*, *vynútená*, *morálna*:

- „Skutočná autorita – niekto, kto svojimi znalosťami, skúsenosťami a kompetenciou vzbudzuje úctu. Potom je vynútená autorita – len za to, že má niekto určité postavenie“ (77, Ž).
- „Autorita pre mňa znamená morálna autorita. Ten kto nemá morálku, toho si neviem vážiť“ (80, Ž).

Výroky identifikujúce také subjekty autority ako sú učiteľ, rodič, šéf, niekto, koho si vážim:

- „Učiteľ, rodič, ale teda určite aj niekto koho si vážim a koho požiadavky väčšinou plním“ (83, Ž).
- „Toto slovo sa vo mne asocuje hlavne s osobou učiteľa alebo šéfa v práci, ktorí sú pre mňa nositeľmi vlastností ako zodpovednosť, významnosť a sú jednoznačne skúsenejší než ja sama“ (86, Ž).

Iba dvaja muži (5 %) uviedli vo svojich odpovediach na otázku čo pre vás znamená slovo autorita *asociácie vyjadrujúce tieto pozitívne charakteristiky*: dôveryhodnosť, rešpekt, láska, múdrosť, tolerancia (zosobnené v človeku).

U študentov 2. ročníka psychológie pri analyzovaní všetkých formulácií k danému okruhu upúťali pozornosť svojím zastúpením (7, 16 %) výroky vymedzujúce autoritu *prostredníctvom moci*:

- „Autorita pre mňa znamená moc ovplyvňovať ľudí okolo seba a veci okolo seba“ (94, Ž).
- „Moc, pred ktorou ustúpim“ (102, M).
- „Niekto, koho si vážim, kto má nado mnou čiastočnú moc, kto vedie moje kroky, kto mi niečo dáva“ (97, Ž).
- „Autorita pre mňa znamená, keď stretnem niekoho pri kom sa trochu bojím, mám rešpekt a aj keď s ním nesúhlasím, nič mu nepoviem, lebo má moc“ (81, Ž).
- „Je to niekto, kto rozumom a citlivo narába so svojou „mou““. Niekto, koho treba rešpektovať, ale kto nezneužíva svoju „silu“ (82, Ž).
- „Vyvolaáva to vo mne niečo negatívne. Autorita často súvisí s využívaním moci, s nadradenosťou, ... Keď vnímam autoritu pozitívne, mám k nej rešpekt, úctu, obdiv, dôveru“ (88, M).
- „Osobnosť, voči ktorej pociťujem rešpekt a úctu, z mnohých dôvodov, napr. keď niečo v živote dosiahla, príp. má moc“ (99, Ž).

Faktory ovplyvňujúce utváranie autority

Frekvenčné a percentuálne zastúpenie odpovedí je uvedené v tabuľke 4.

Tab. 4: Faktory ovplyvňujúce utváranie autority

Faktory	VŠ – 1. roč.		VŠ – 2. roč.		Učitelia ZŠ		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	N	%
autorita sama	13	23	15	37	23	46	51	35
prostredie	23	40	14	34	18	36	55	37
vnútorné aj vonkajšie	21	37	12	29	9	18	42	28
spolu	<i>57</i>	<i>100</i>	<i>41</i>	<i>100</i>	<i>50</i>	<i>100</i>	<i>148</i>	<i>100</i>

Štatisticky signifikantný rozdiel:

študenti 1. roč. VŠ a učitelia ZŠ (výchovní poradcovia) ($\chi^2 = 7,692$; $p \leq 0,021$)

Rozbor údajov od výchovných poradkýň a výchovných poradcov (N = 50, Ž = 46, M = 4, 2 ženy neodpovedali na otázku, 1 uviedla odpoveď neviem).

Takmer polovica (23, 46 %) výchovných poradkýň a výchovných poradcov zastáva názor, že na utváranie autority vplyva predovšetkým *autorita sama*. Osobnostná výbava človeka, vrodené dispozície, jeho otvorenosť, úprimnosť, dôvera, morálne a charakterové vlastnosti, vyrovnanosť, sebaúcta a sebadôvera, to ako prijíma a pretvára vonkajšie vplyvy, reálne životné postoje, schopnosť riešiť životné situácie, jeho správanie a konanie, postoje, vzťahy, prejavy k iným ľuďom, jeho skúsenosti.

Konkrétne výroky na doplnenie:

- „V prvom rade ako sa človek správa k ostatným, čo všetko im môže „ponúknuť“ (14, Ž).
- „Človek musí robiť tak, ako hovorí“ (26, Ž).

Až 18 (36 %) výchovných poradkýň a poradcov sa domnieva, že na utváraní autority sa podieľajú najmä *vplyvy prostredia*: výchova v rodine (13), výchova v škole (9), spoločnosť ako celok (8), životné vzory (5), médiá (2), rôzne ďalšie faktory: verejná mienka, známosti, moc, peniaze, životný štýl.

Len 9 (18 %) skúmaných osôb berie do úvahy *viaceré vnútorné a vonkajšie vplyvy*, ktoré sa zúčastňujú na utváraní autority. Sú uvedené v súhrnnom prehľade: dedičné a vrodené dispozície, rodina, kladné

vzory v detstve, cieľavedomosť, osobné vzory (napr. učiteľ), prostredie v ktorom žije, vzdelanie, výchova, charakterové vlastnosti, empatia, spoločenské postavenie, práca, pracovné prostredie, zastávaná funkcia, vedomosť, postoje, vystupovanie, skutky.

Konkrétne výroky na doplnenie:

- „*Sociálne prostredie a výchova, z ktorej pochádza, možnosť a kvalita vzdelania, osobnostné kvality a schopnosti, s nimi pracovať*“ (27, Ž).
- „*Povahové vlastnosti, skúsenosti, rodičia, vôľové vlastnosti, cit, empatia*“ (15, Ž).

Rozbor údajov od študentiek a študentov 1. ročníka psychológie (N = 57, Ž = 44, M = 13, 1 študentka a 2 študenti na otázku neodpovedali).

13 (23 %) študentiek a študentov 1. ročníka psychológie sa vo svojich odpovediach prikláňa k tomu, že najdôležitejším faktorom, ktorý vplýva na vznik autority je *autorita sama*: človek sám (4), charakter osobnosti (4), múdrosť(2), skúsenosti (2), jeho vlastné ja, morálka, hodnoty, vedomosť, dosiahnuté ciele, prístup k ľuďom, to ako sa prejavuje, činy, narábanie s mocou, prísnosť. Súhrnný prehľad vnútorných činiteľov ovplyvňujúcich utváranie autority spresňuje a dopĺňa aj nasledujúci výrok:

- „*Utváranie autority ovplyvňuje to, ako daná osoba žije svoj život, či správne používa, prijíma to, čo dostáva*“ (66, M).

Najviac 23 (40 %) skúmaných poslucháčov psychológie sa domnieva, že na utváraní autority sa podieľajú predovšetkým *vplyvy vonkajšieho prostredia*: ľudia v jej okolí (6), médiá (5), prostredie, v ktorom žije (5), spoločnosť (3), výchova v rodine (3), výchova v škole (2), kultúra (2), inteligencia spoločnosti (1), rôzne ďalšie faktory: zásluha pre ľudstvo, uznanie, iné autority, verejná mienka, kontext, v ktorom sa vytvára, známosti, moc, peniaze, hodnotové rebríčky iných ľudí.

Konkrétne výroky na doplnenie:

- „*Ľudia, ktorí sami sú príčinou vzniku autority, tvoria podmienky na jej vznik*“ (5, M).
- „*Aktuálna situácia / duch doby; funkcia zastávaná; počet ľudí – nasledovníkov*“ (13, Ž).
- „*Vzťah ľudí v skupine, rodičia – deti, učiteľ – žiak*“ (20, Ž).
- „*Okolnosti, za ktorých sa dve osoby stretávajú, kde jedna je nadradená druhej (spoločensky)*“ (48, Ž).

21 (37 %) respondentov poukázalo vo svojich výpovediach na účasť zastúpených *vonkajších a vnútorných faktorov, ako aj ich vzájomnej interakcie* na utváraní autority: životné skúsenosti (7), osobnosť autority (5), charakter (5), ľudia okolo nás (5), povahové črty (vlastnosti) (4), prostredie (3), výchova (3), vrodené vlohy (2), médiá (2), konanie autority, múdrosť, častosť kontaktu, hierarchia hodnôt, charisma, schopnosti, rodičia, spoločnosť, skupina, spoločenské postavenie, spoločenská situácia, okolnosti, funkcia, do ktorej táto osoba správne „pasuje“, moc, peniaze, ako sa autorita prezentuje navonok, sláva, intuícia, názor inej autority, ako a kde autorita vyrastala.

Konkrétne výroky na doplnenie:

- „Charakterové vlastnosti a ich prejavenie v konkrétnych činoch, výchova“ (42, Ž).
- „Ako kde, moc, peniaze, sláva, múdrosť a charakter“ (2, Ž).
- „Vlastnosti danej autority; to či je momentálne v spoločnosti taký typ autority potrebný“ (25, Ž).
- „Zázemie, výnimočnosť, schopnosť sa verejne prejavíť, presadiť“ (47, Ž).
- „Spoločne zdieľané idey, hodnoty, pohľad na svet, schopnosť riešenia problémov“ (64, M).

Rozbor údajov od študentiek a študentov 2. ročníka psychológie (N = 41, Ž = 36, M = 5, 1 študentka odpovedala na otázku neviem a 1 študent na otázku neodpovedal).

Najviac, 15 (37 %) poslucháčok a poslucháčov 2. ročníka psychológie považuje za faktor, ktorý vplyva na vznik autority *autoritu samu*: charakter osobnosti (4); skúsenosti (4); človek sám (3); osobnosť (3); vedomosti (3); morálka (2); životná múdrosť (2); ideovosť (2); vlastný názor na život; hodnoty (1); postoje (1); správanie; charisma; ako sa autorita prezentuje; dôveryhodnosť; prístup k ľuďom; činy. Súhrnný prehľad vnútorných činiteľov ovplyvňujúcich utváranie autority spresňuje a dopĺňa aj nasledujúci výrok:

- „V prvom rade to, aký človek je a čo dokázal. Lebo aj keď niekto je autorita iba preto, že má moc, ľudia ju vnútorne odmietajú“ (89, M).

14 (34 %) skúmaných osôb je presvedčených, že na utváraní autority sa podieľajú predovšetkým tieto *vplyvy vonkajšieho prostredia*: rodina (4); prostredie (3); spoločnosť (3); výchova (3); všeobecná mienka (3); ako autoritu vnímajú iní ľudia (3); médiá (2); spoločenská

situácia (2); škola; postavenie v spoločnosti; zastávaná funkcia; osobné sympatie; skúsenosti s daným subjektom; informácie; moc.

12 (29 %) respondenti zdôraznili vo svojich odpovediach, že na utváraní autority sú zastúpené *vonkajšie aj vnútorné faktory, ako aj ich vzájomná interakcia*: autorita sama (4), ľudia v okolí (4), osobnosť (2), charakter (2), vlastnosti (2), schopnosti (2), výsledky činnosti autority (2), médiá (2), morálka, charisma, dôvera, rodinné prostredie, verejná mienka, morálka, postoje, celkový prístup k veciam, spoločnosť, skupina, spoločenské postavenie, spoločenská situácia, moc, sebarealizácia v práci, spoločenské zázemie, kontakty, zastávaná funkcia, život.

Konkrétne výroky na doplnenie:

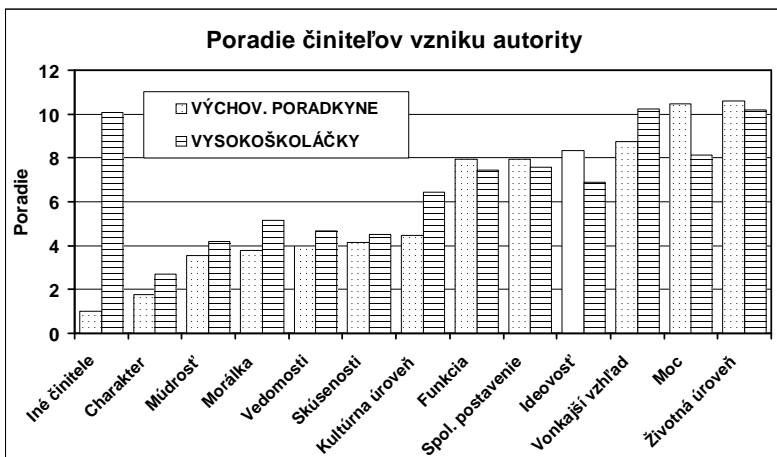
- „*Súhra vonkajších a vnútorných okolností v skupine a v samotnom človeku*“ (101, Ž).
- „*Rodina, ľudia v bezprostrednom styku, vzory, prostredie, situácia v najširšom zmysle, najmä človek sám*“ (113, M).

Činitele rozhodujúce o vzniku autority

V tejto časti štúdie sú spracované údaje dvoch skupín žien. Prvá tvorí 49 výchovných poradkýň s priemerným vekom 44 rokov (SD = 7,921) druhá pozostáva zo 69 študentiek 1. a 2 ročníka psychológie vo veku 18 – 22 rokov, priemerný vek je 20,42 (SD = ,812). Z dôvodu malého zastúpenia mužov (vzhľadom na štatistické porovnanie) v jednotlivých skupinách sme ich údaje nateraz nezohľadnili.

Úlohou skúmaných osôb bolo zoradiť podľa poradia od 1. (najviac) po 13. (najmenej) činitele, ktoré rozhodujú o vzniku autority: charakterové vlastnosti, životné skúsenosti, ideovosť, kultúrna úroveň osobnosti, životná múdrosť, morálka, zodpovedajúca vysoká životná úroveň, zastávaná funkcia, spoločenské postavenie, vedomosti, moc, vonkajší vzhľad, iné. Výsledky uvádza obr. 1, tab. 5.

Signifikantné rozdiely v zastúpenom poradí medzi skúmanými výchovnými poradkyňami (väčšmi: charakter, morálka, kultúrna úroveň osobnosti, vonkajší vzhľad) a vysokoškoláčkami (väčšmi: ideovosť, moc) sú zvýraznené kurzívou v tab. 5.



Obr. 1. Poradie činiteľov, ktoré rozhodujú o vzniku autority

Tab. 5: Poradie činiteľov, ktoré rozhodujú o vzniku autority podľa výchovných poradkýň (N = 49) a vysokoškoláčok (N = 69)

Čo rozhoduje o vzniku autority?	Výchov. porad.		Vysokoškolačky		t	p
	AM	SD	AM	SD		
Iné činitele	1,00	0,000	10,06	3,716	-	-
<i>Charakterové vlastnosti</i>	1,78	1,246	2,68	1,959	- 3,065	,003
<i>Životná múdrosť</i>	3,53	2,009	4,19	2,902	- 1,440	,153
<i>Morálka</i>	3,79	1,872	5,16	2,601	- 2,998	,003
<i>Vedomosti</i>	4,00	1,846	4,66	2,435	- 1,639	,104
<i>Životné skúsenosti</i>	4,15	1,891	4,49	2,582	- 0,839	,403
<i>Kultúrna úroveň osobnosti</i>	4,48	2,267	6,46	2,659	- 4,074	,000
<i>Zastávaná funkcia</i>	7,94	1,896	7,43	3,086	0,989	,325
<i>Spoločenské postavenie</i>	7,94	2,179	7,58	2,914	0,697	,488
<i>Ideovosť</i>	8,33	2,367	6,88	2,739	2,604	,011
<i>Vonkajší vzhlad</i>	8,74	2,274	10,21	2,527	- 2,862	,005
<i>Moc</i>	10,48	1,405	8,13	3,325	4,864	,000
<i>Zodpoved. vysoká životná úroveň</i>	10,59	1,402	10,18	2,037	0,971	,334

Iné činitele

- *1 výchovná poradkyňa*: osobný príklad (1)
- *20 študentiek*: antropofília (1), peniaze (1), vyžarovanie (3), rešpektovanie názoru iných (3), zapálenie pre vec, ktorú chce dosiahnuť (5), charizma (5, 6), zásadovosť (7), kolektív, ľudia, v ktorom vzniká (8), dôveryhodnosť (10), či je osoba z verejného života známa (dobro) všetkým, ako často je v médiách (11), kontakty s významnými ľuďmi (11), správanie (11), vzťah k danej osobe (12), prísnosť (13), úcta k iným (13), prejav (13), rešpekt (13), úprimnosť (13), úspechy v danej oblasti (13).

Priemerné hodnoty zvoleného poradia jednotlivých činiteľov oboch skúmaných skupín sú uvedené v tab. 5, so znázornením v obr. 1. Postupné poradie uvedené v nich vyjadruje hodnotenie o generáciu staršej skupiny učiteľiek. Skresľujúco pôsobí údaj na prvom najdôležitejšom mieste, pretože iba jedna výchovná poradkyňa uviedla ako iný činiteľ: osobný príklad, pričom mu priradila poradie 1 – najviac. Zatiaľ čo 20 študentiek doplnilo viaceré iné činitele s rôznym poradím.

Prvé dva najdôležitejšie činitele charakterové vlastnosti a múdrosť majú rovnaké poradie u oboch skupín žien, avšak výchovné poradkyne charakteru prisudzujú výrazne významnejšiu úlohu pri vzniku autority ako vysokoškoláčky ($p < 0,003$). Ďalšie výrazné rozdiely sú aj pri hodnotení morálky, kultúrnej úrovni osobnosti, vonkajšom vzhľade, s vyššou váhou v prospech učiteľiek. Zaujímavým zistením je, že študentky prisudzujú významne vyššiu dôležitosť pri vzniku autority ideovosti a moci, ako výchovné poradkyne.

Činitele podmieňujúce vznik autority u učiteľa

Rovnako ako v predchádzajúcej časti, východiskom pre porovnanie sú údaje dvoch skupín žien: 49 výchovných poradkyň a 69 vysokoškoláčok.

Podľa inštrukcie mali skúmané osoby zoradiť uvádzané činitele od najvýznamnejšieho (1) po najmenej významný (10). Plné znenie jednotlivých činiteľov spolu s výsledkami t-testu uvádza tab. 6. Priemerné hodnoty zvoleného poradia jednotlivých činiteľov oboch skúmaných skupín ilustruje obr. 2.

Tab. 6: Poradie činiteľov, ktoré rozhodujú o vzniku autority u učiteľa podľa výchov. poradkyň (N = 49) a vysokoškoláčok (N = 69)

Činitele vzniku autority u učiteľa	Výchov. poradkyne		Vysokoškoláčky		t	p
	AM	SD	AM	SD		
Morálna sila a pevný charakter	2,33	1,562	2,48	1,629	- 0,499	-,619
Vedomosti a zvláštne spôsobilosti	3,79	1,989	3,20	1,931	1,603	,112
<i>Vysoké požiadavky na študentov</i>	<i>3,85</i>	<i>2,322</i>	<i>5,26</i>	<i>2,320</i>	<i>- 3,174</i>	<i>,002</i>
Partnerský vzťah k študentom	4,00	2,493	4,09	2,448	- 0,193	,847
Pedagogické a didaktické kompetencie	4,04	1,999	4,23	2,283	-0,442	,659
Efektivita práce	4,94	1,779	4,85	1,915	0,252	,801
Rola učiteľa v škole ako inštitúcii	6,52	1,705	6,77	1,708	- 0,753	,453
Pozícia učiteľa v školskej hierarchii	7,29	1,687	6,77	2,060	1,398	,165
Spoločenský status	7,86	1,537	7,86	1,744	- 0,010	,992
<i>Iné činitele</i>	<i>10,00</i>	<i>,000</i>	<i>7,13</i>	<i>3,523</i>	<i>3,152</i>	<i>,000</i>

Iné činitele:

➤ *3 výchovné poradkyne*: vždy pripravený byť v škole pre žiakov (10), uznanie od učiteľov, kolegov (10), empatia (10)

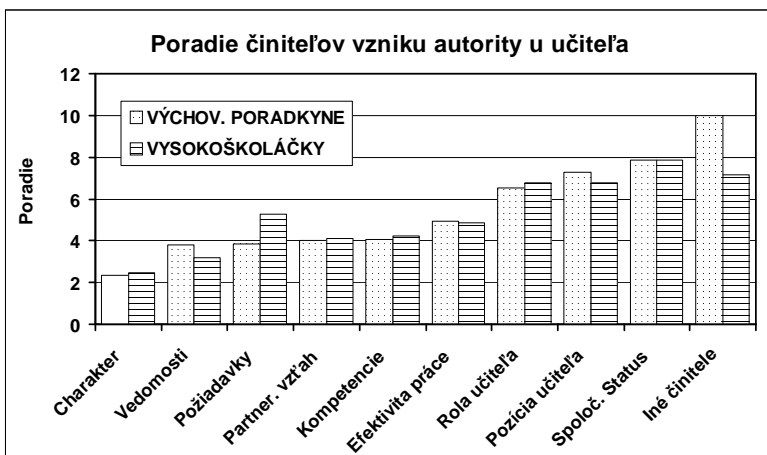
➤ *18 študentiek*: individuálny prístup k žiakom (1), vedieť pochopiť študentov (2), rešpekt a úcta ku študentom (2), mal by byť ľudský, priateľskosť, férovosť (3, 9), humor (4), prísnosť (5), kladný vzťah k povolaniu, k študentom (6), hodnotenie učiteľov od priateľov (7), rešpekt (9), snažiť sa pochopiť študentov (10), skúsenosti, prax, ľudskosť (10), vystupovanie, prejav (10), študentov inšpirovať (10), sympatickosť a možno charizma (10), vonkajší vzhlad (10), presnosť (10).

Štatisticky významné rozdiely v zastúpenom poradí medzi skúmanými výchovnými poradkyňami (významnejšie: vysoké požiadavky na študentov, iné činitele) a vysokoškoláčkami (významnejšie: iné činitele) sú zvrázené kurzívou.

Za najvýznamnejšie prvé dva činitele z hľadiska autority učiteľa považujú rovnako obe skupiny: morálnu silu a pevný charakter, vedo-

mosti a zvláštne spôsobilosti. Vysoko signifikantný rozdiel ($p < 0,002$) bol zaznamenaný pri vysokých a presných požiadavkách na študentov / žiakov v prospech výchovných poradkýň. Vysokoškoláčky zaradili tento činiteľ až na šieste miesto, po partnerskom vzťahu k študentom, pedagogických a didaktických kompetenciách a efektívite práce, ktoré považovali za významnejšie z hľadiska vzniku autority pre učiteľa.

Štatisticky významný rozdiel je aj na poslednom 10. mieste – iné činitele ($p < 0,000$), pretože iba 3 výchovné poradkyne uviedli tieto činitele: vždy pripravený byť v škole pre žiakov (10), uznanie od učiteľov, kolegov (10), empatia (10). Naproti tomu 18 študentiek doplnilo viaceré iné činitele s rôznym poradím.



Obr. 2. Poradie činiteľov, ktoré rozhodujú o vzniku autority u učiteľa podľa výchovných poradkýň (N = 49) a vysokoškoláčok (N = 69)

Je možné mať viac autorít?

Rozbor údajov od výchovných poradkýň a výchovných poradcov (N = 50, Ž = 46, M = 4, 2 ženy neodpovedali na otázku, 1 uviedla odpoveď neviem).

Iba 1 výchovná poradkyňa (2 %) zastáva názor, že nie je možné mať viac autorít. Až 48 (96 %) respondentov je presvedčených o tom, že človek v priebehu svojho života môže mať viac autorít, pretože stretáva

veľa pozoruhodných ľudí. Jedna učiteľka (2 %) nie je úplne presvedčená o takejto možnosti, a preto vo svojej odpovedi uviedla:

- „*Asi áno, neriadim sa však touto zásadou*“ (7, Ž).

Iná jej kolegyňa aj keď súhlasí so zastúpením viacerých autorít, zastáva názor:

- „*Áno, ale nie veľa*“ (26, Ž).

Rozbor údajov od študentiek a študentov 1. ročníka psychológie (N = 58, Ž = 45, M = 13, 2 študenti uviedli odpovede neviem, nerozumiem).

Prevažná väčšina, 54 (93 %) poslucháčov 1. ročníka je úplne presvedčených o tom, že áno, je možné mať viac autorít. Z nich 12 (21 %) svoje odpovede podložilo aj argumentmi. Na ilustráciu sú uvedené tie z nich, ktoré zahrnujú aj argumenty ostatných študentov:

- „*Pravdaže áno, každý z nich nás môže ovplyvňovať v inom smere*“ (14, Ž).
- „*Áno, na viacerých ľuďoch môžem obdivovať viac vecí*“ (49, Ž).
- „*Áno, je to možné, ale človek musí vedieť, ktorá má akú váhu (hierarchia)*“ (66, M).
- „*Je a z každej si vyberiem pre seba tie plusy, ktoré mi vyhovujú najviac*“ (16, M).
- „*Podľa mňa 1-3 je dost'*“ (3, Ž).

Len 4 študentky (7 %) nie sú úplne presvedčené o možnosti mať viac autorít a z toho dôvodu odpovedali: asi áno, asi hej, možno áno, ale netuším to naisto; ako aj výrokom:

- „*Možno áno, ale vždy je jedna, ktorá je tou najuznávanejšou* (17, Ž).

Rozbor údajov od študentiek a študentov 2. ročníka psychológie (N = 43, Ž = 37, M = 6).

Všetkých 43 poslucháčov 2. ročníka psychológie odpovedalo áno, súhlasí s tým, že človek môže mať viac autorít. 9 z nich je o tom určite presvedčených, čo vyjadrujú aj tieto výroky:

- „*Samozrejme, som individualita, ktorá sa môže sama stať autoritou* (86, Ž).
- „*Je to možné mať rôzne autority pre rôzne oblasti* (106, Ž).

Potrebuje súčasná škola autoritu?

Výsledky vyjadrujúce takmer jednoznačný súhlas od všetkých skúmaných skupín uvádza tab. 7.

Tab. 7: Potrebnosť autority v súčasnej škole

Faktory	VŠ – 1. roč.		VŠ – 2. roč.		Učítelia ZŠ		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	N	%
áno	51	91	40	96	53	100	144	95
nie	3	5	0	0	0	0	3	3
iné	2	4	2	4	0	0	4	3
spolu	56	100	42	100	53	100	151	100

Iné

➤ 4 vysokoškoláčky: „Skôr než autoritu potrebuje súčasná škola osobitejšie prístupy a inovácie, ktoré ešte stále chýbajú“. „No to neviem, ale myslím si, že tu všetci vieme, čo chceme robiť. Aj v rovnakom odbore môže byť vzorom každému niekto iný“. „Možno áno, ale len do určitej miery“. „Nie; možno pre niektorých študentov áno“.

11 (20 %) študentov 1. roč. psychológie, skoro štvrtina (10, 24 %) študentov 2. ročníka psychológie a takmer tretina výchovných poradkýň (16, 32 %) doplnilo svoj súhlas o ďalšie vysvetlenia a argumenty napr.:

- „SAMOZREJME, pretože v rodinách často chýba“ (22, Ž).
- „Prirodzená áno, nanútená – umelá určite nie“ (51, Ž).
- „Áno, nielen v škole“ (103, M).

Rozbor údajov od výchovných poradkýň a výchovných poradcov (N = 53, Ž = 49, M = 4).

Všetkých 53 učiteliek a učiteľov odpovedalo na otázku áno, v súčasnej škole je potrebná autorita. Takmer tretina z nich, čiže 16 (32 %) doplnilo svoj súhlas argumentmi, prípadne rozšírilo svoje vyjadrenia napr.:

- „Áno, ale je jej tam stále menej“ (8, Ž).
- „Áno, i keď sa ťažko získava“ (11, Ž).
- „Áno, ale mnohokrát ju ani samotní žiaci neuznávajú“ (14, Ž).
- „SAMOZREJME, pretože v rodinách často chýba“ (22, Ž).
- „Áno, prirodzená (ľudská)“ (24, Ž).
- „V rozumnej miere áno“ (25, Ž).
- „Myslím si, že je dôležitejšia ako mnohé iné“ (26, Ž).

- „Áno, osobnosti učiteľov, ktoré by deti rešpektovali a dali si poradiť“ (31, Ž).
- „Áno, určite, všade existujú pravidlá, ktorých dodržiavanie zabezpečuje autorita“ (38, Ž).
- „Áno, avšak zdravá autorita vedie k stimulom osobnosti, niekedy to aj bolí“ (53, M).

Až štvrtina výchovných poradkýň (13, 25 %) dôležitosť autority v súčasnej škole zdôraznila výrokmi: veľmi; určite veľmi; áno a veľmi; najmä na súčasnej škole; mimoriadne potrebná; celkom určite; viac ako inokedy; nepochybne; je nutná a pod.

Rozbor údajov od študentiek a študentov 1. ročníka psychológie (N = 56, Ž = 43, M = 13, 2 študentky a 2 študenti neuviedli odpoveď).

3 muži (5 %) odpovedali nie, bez ďalšej argumentácie. 2 ženy (4 %) majú nevyhranený názor:

- „Nie; možno pre niektorých študentov áno“ (47, Ž).
- „No to neviem, ale myslím si, že tu všetci vieme, čo chceme robiť. Aj v rovnakom odbore môže byť vzorom každému niekto iný“ (14, Ž).

Prevažná väčšina 51 (91 %) opýtaných uvádza odpoveď áno, pričom 10 z nich (18 %) zdôraznilo opodstatnenosť potreby autority v súčasnej škole výrokmi napr.: určite, určite áno, mala by byť, isteže.

11 (20 %) respondentov svoj súhlas podporilo argumentmi napr.:

- „Áno, aj keď dúfame, že sa ľudia stávajú čoraz viac „uvedomelejšími“ (8, Ž).
- „Áno, keby nebola, nič by sme sa nenaučili“ (8, Ž).
- „Áno, jednoznačne. Ale prirodzená autorita“ (22, M).
- „Prirodzená áno, nanútená – umelá určite nie“ (51, Ž).
- „Autorita je potrebná v každej oblasti života“ (42, Ž).
- „Mala by byť, hlavne vyučujúci, ale len prirodzenou autoritou“ (44, Ž).
- „Áno – učiteľ nás učí = vie niečo lepšie ako my a my sa chceme učiť = chceme sa mu podobať – on nás aj k tomu priblíži“ (49, Ž).

2 študentky prvého ročníka psychológie (4 %) zastávajú názor, podľa ktorého autorita je potrebná na vysokej škole, ale nie v takej miere ako na základnej a strednej.

Rozbor údajov od študentiek a študentov 2. ročníka psychológie (N = 42, Ž = 36, M = 6, 1 študentka neuviedla odpoveď).

1 študentka sa domnieva, že skôr než autoritu potrebuje súčasná škola osobitejšie prístupy a inovácie, ktoré ešte stále chýbajú. Ďalšia študentka má nevyhranený názor:

- „Možno áno, ale len do určitej miery“ (94, Ž).

Väčšina 40 (96 %) poslucháčov druhého ročníka psychológie odpovedala áno, autorita v súčasnej škole je potrebná. 11 (26 %) z nich svoj súhlas podporilo slovami: áno, veľmi; určite je; jednoznačne; určite, je nevyhnutná; áno, a dokonca veľmi; automaticky; určite!

Takmer štvrtina (10, 24 %) respondentov svoj súhlas doplnila o ďalšie vysvetlenia a argumenty:

- „Myslím si, že by len pomohla, ale pre každého môže byť autoritou niekto iný“ (72, Ž).
- „Na základnej a strednej určite áno, na VŠ to nie je nevyhnutné, ale bolo by to fajn pre študentov“ (74, Ž).
- „Áno, ale chýbajú tam muži a učiteľky sú väčšinou považované za trapné ako za autority“ (80, Ž).
- „Áno, veľmi, autorita je tu aj na to, aby nás prinútila robiť veci, ktorá nás nevelmi bavia, ale sú potrebné pre život“ (82, Ž).
- „Určite je, ale v inej forme, nie nejaká nútená“ (83, Ž).
- „Áno je, pretože keby nebola, nemohli by sme školu nazvať školou“ (86, Ž).
- „Áno, no najlepšie ak žiakom dá poznať, že je ich priateľ a dôverník“ (88, M).
- „Áno, veľmi. Len myslím, že bohužiaľ, ale deti tento pojem nepoznajú“ (92, Ž).
- „Áno veľmi, bohužiaľ obvykle chýba (skutočná autorita, nie niekto, kto kričí alebo rozdá poznámky)“ (110, Ž).
- „Áno, nielen v škole“ (103, M).

Záver

Získané výsledky dokumentujú značnú rôznorodosť názorov na pojem autorita, faktory ovplyvňujúce jej utváranie, činitele rozhodujúce o vzniku autority vôbec, ako aj vzniku autority u učiteľa, a to nielen u vysokoškolákov ako budúcich autorít, ale tiež u výchovných poradcov, ktorí plnia úlohy a požiadavky vyplývajúce z pozície prirodzenej autority.

Jednou z možností ako napomáhať utváraniu efektívnej štruktúry prirodzenej autority v podobe integrovaného systému kompetencií je aplikovanie výsledkov týchto výskumných aktivít do sociálnopsychologických výcvikov zameraných na konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií, ako aj na empatickú asertivitu. Tvorivé využitie čiastkových výsledkov, ale najmä výskumných záverov pri modelovaní asertívneho zvládania reálnych záťažových situácií v jednotlivých skupinách respondentov im umožní osvojiť si a rozšíriť sociálnopsychologické spôsobilosti, ktoré sú nevyhnutnou súčasťou kompetencií prirodzenej, osobnostnej autority. Získaný vhľad do aktuálnej záťažovej situácie vedie k zvýšenej snahe pochopiť motívy činnosti jej aktérov, zamýšľať sa nad účinnými formami ich riešení, voľbou prostriedkov a zvažovať dôsledkov prostredníctvom bilancovania ziskov a strát nielen pre aktéra, ale aj iných účastníkov a prostredia, v ktorom k záťažovej situácii dochádza.

Na základe vlastného prežívania a pochopenia súvislostí si môžu účastníci napr. lepšie uvedomiť dôvody, prečo autorita pozostáva z troch rovnocenných zložiek, z práva na ovládanie, z moci toto ovládanie realizovať a zo zodpovednosti za ich používanie. Učia sa utvárať pravidlá, stavať hranice a začínajú lepšie chápať, prečo moc bez práva je jedno-ducho násilie a nemôže byť autoritou.

Literatúra

- BLEDOWSKA, M., 2003, Autorita učiteľa – problém súčasnej peduologie? Lodž, UL.
- BOLGER, N., 1990, Coping as a personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 525-537.
- CARVER, C. S., SCHEIER, M. F., 1994, Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 184-195.
- FICKOVÁ, E., 1995, Preferovanie copingových stratégií vo vzťahu k rôznym problémom detí a adolescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 1, 87-92.
- KOŤA, J., 1998, Traktát o autorite v zornom uhle pedagogiky. In: A. Vališová a kol., *Autorita jako pedagogický problém*. Praha, Karolinum, 32-59.

- KOMÁRIK, E., 2003, Kríza autority vo výchove. In: Kríza autority vo výchove. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Bratislava, Výbor FICE – Národná sekcia v SR, 10-15.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 1994, Jak zvládat stres. Praha, Grada Avicenum.
- KUČEROVÁ, S., 1999, Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In: A. Vališová a kol., Autorita ve výchově – vzestup, pád alebo pomalý návrat. Praha, Karolinum, 69-84.
- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S., 1984, Stress, appraisal and coping. New York, Springer.
- MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P., 2003, Pedagogické a tvorivé kompetencie vychovávateľa. In: Kríza autority vo výchove. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Bratislava, Výbor FICE – Národná sekcia v SR, 33-36.
- RUISEL, I., 2005, Múdrost' v zrkadle vekov. Bratislava, Ikar.
- SLIWERSKI, B., 2003, Pozycja nauczyciela w szkole a jego autorytet. Lodź, LU.
- SPIRITO, A., STARK, L. J., WILLIAMS, C., 1988, Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. Journal of Ped. Psychology, 13, 4, 555-574.
- VALIŠOVÁ, A., 1999, Sebeovládání a sebevýchova: cesty k posílení osobní autority. In: A. Vališová a kol., Autorita ve výchově – vzestup, pád alebo pomalý návrat. Praha, Karolinum, 37-55.
- VALIŠOVÁ, A., 1999, Asertivita – varianta uplatňování autority učitele v rámci pedagogické interakce. In: A. Vališová a kol., Autorita ve výchově – vzestup, pád alebo pomalý návrat. Praha, Karolinum, 127-138.
- VALIŠOVÁ, A., ŠUBRT, R., 2004, Jak získat a nestratit autoritu aneb proč má maminka vždycky pravdu. Praha, ISV.
- VALIŠOVÁ, A., BRATSKÁ, M., SLIWERSKI, B., a kol., 2005, Relativizace autority a její dopady na současnou mládež. Praha, ISV.

PREČO SME ČASTO PRÍLIŠ OPTIMISTICKÍ, KEĎ PLÁNUJEME VLASTNÝ ČAS – EFEKT PLANNING FALLACY

Vesna KOROŠOVÁ, Mária BRATSKÁ

Aj keď modernú dobu veľmi výstižne charakterizuje motto „čas sú peniaze“, čoraz častejšie sa stretávame s nesprávnym odhadom potrebného času na vykonanie určitých úloh. Napriek tomu, že sme v minulosti už niekoľkokrát zažili časovú tieseň, akoby sme sa nepoučili a znovu odhadujeme, že určité úlohy nám zaberú menej času ako je v skutočnosti treba alebo, že v určitom časovom úseku zvládneme viac úloh, než sa nám reálne môže podariť. Paradoxne netýka sa to len činnosti, ktorú prvýkrát vykonávame, ale často podceníme potrebný čas aj na úlohy, ktoré sme už viac ráz robili. V anglosaskej literatúre tento jav odborníci nazývajú efekt *planning fallacy*, ktorý môžeme voľne preložiť ako chyba pri plánovaní.

Vymedzenie pojmu

Počas štúdia dostupnej literatúry sme sa stretli s problematikou *planning fallacy* prevažne v prácach psychológov a ekonómov. Aj keď ide o relatívne nový pojem (objavil sa v prácach v sedemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia, ale až koncom minulého a začiatkom tohto storočia sa mu venuje väčšia pozornosť), stretli sme sa s až nečakaným súhlasom autorov pri jeho definovaní. R. Baron a D. Byrne (2000, s. 94) označujú *plannig fallacy* za „tendenciu vytvárať optimistické predpoklady o tom, ako dlho bude trvať stanovená úloha“. M. M. Roy, N. J. S. Christenfeld a C. R. M. McKenzie (2005a, s. 4) hovoria o „tendencii podceňovať trvanie budúcich úloh“. D. Dunning, C. Heath, J. M. Suls (2004, s. 72) poukazujú na to, že ide o preceňovanie toho, ako ľahko môžeme ukončiť úlohu (merané časom a peniazmi). L. J. Sanna a N. Schwarz (2004, s. 474) uvádzajú, že ide o častú tendenciu, kedy ľudia predpokladajú, že na dokončenie úlohy potrebujú menej času, ako je to v skutočnosti nutné. Všeobecne teda môžeme konštatovať, že ide o chybu v plánovaní činnosti, ktorá sa prejavuje ako nesprávny odhad dĺžky trvania jednotlivých úloh, čo vedie k podceňovaniu potrebného času na ich realizáciu.

Dôkazy o existencii efektu *planning fallacy*

Jednou z prvých štúdií, ktorá sa zaoberala predpovedaním trvania určitej činnosti je práca Konecného a Ebbesena (podľa Roy, Christenfeld, McKenzie, 2005a), ktorí skúmali ľudí čakajúcich v radoch na benzín počas ropnej krízy v roku 1974. Ľudia na jednej strane síce precenili počet áut pred sebou, ale výrazne podcenili čas, ktorý podľa ich mienky bol potrebný na natankovanie jednej nádrže.

Systematický výskum podceňovania budúceho trvania činnosti zahájili R. Buehler, D. Griffin a M. Ross (podľa Baron, Byrne, 2000). Skúmali študentov, ktorí mali odhadnúť, kedy dokončia svoje práce. Výsledky ukázali, že študenti výrazne podcenili čas potrebný na napísanie práce. Ďalšie výskumy, ktoré tiež robili na študentoch ukázali, že nielen pri akademických úlohách, ktoré vyžadujú systematickú prácu, ale aj pri „neakademických“ úlohách (napr. napísať list) tiež dochádzalo k podceňovaniu potrebného času pre ich splnenie.

Výsledky ďalších výskumov poukazujú, že ide o často vyskytujúcu sa tendenciu, ktorá sa objavuje v rôznych profesiách a pri riešení rôznych úloh. Aj keď väčšina ďalších výskumov sa realizovala na vysokoškolských študentoch psychológie, existuje aj niekoľko štúdií zaoberajúcich sa inými profesiami. Napr. R. A. Baron a G. D. Markman (1999) zistili, že podnikatelia tiež podliehajú tomuto efektu, aj keď menej ako ľudia, ktorí do podnikateľskej sféry nevstúpili. J. A. Francis–Smythe a I. T. Robertson (1999) vo svojej štúdii na 48 respondentoch vo veku 18–65 rokov zistili, že pri rôznych úlohách, v rôznych situáciách väčšina jednotlivcov má tendenciu k podceňovaniu potrebného času na realizáciu rôznych úloh (práca s textom, puzzle, video). M. Jørgensen a D. Sjøbergh (2005) zase zisťujú, že softvéroví experti tiež podceňujú potrebný čas na splnenie úloh. Podcenenie času je menšie, keď nie sú priamo zapojení do vývoja nových produktov, ale zastávajú pozíciu supervízora. Ďalšia štúdia (Boltz, Kupperman, Dunne, podľa Roy, Christenfeld, McKenzie, 2005a) skúmala časový odhad pianistov, ktorý potrebujú na to, aby zahrli už predtým nacvičenú skladbu. Trvanie kompozície podcenili vtedy, keď ju mali veľmi dobre nacvičenú.

Uvedený prehľad poukazuje, že omyly, ktorých sa dopúšťame pri odhadovaní trvania činnosti realizovanej v budúcnosti, sa vyskytujú v rôznych profesiách, v rôznych situáciách a pri riešení rôznych úloh. Aj keď sme sa zatiaľ stretli s prevažným súhlasom autorov pri definovaní efektu a dokazovaní jeho existencie, pokusy o vysvetlenie jeho príčin už nie sú až také zhodné.

Výskumy príčin efektu *planning fallacy*

Vysvetľovanie efektu *planning fallacy* sa opiera o poznatky kognitívnej psychológie a o niekoľko systematických výskumov, ktoré sa snažia potvrdiť, alebo vyvrátiť stanovené predpoklady. Napriek veľkému záujmu odborníkov o uvedenú oblasť, ide o nový efekt a mnoho predpokladov naďalej zostáva na úrovni hypotéz bez toho, aby boli výskumne overené. V ďalšom texte sa budeme venovať niekoľkým možným príčinám podceňovania času potrebného na riešenie určitých úloh.

Singulárne versus distribučné informácie

Efekt *planning fallacy* bol identifikovaný D. Kahnemanom a A. Tverským v roku 1979. Títo odborníci predpokladali, že je zapríčinený prílišnou orientáciou na tzv. singulárne informácie na úkor distribučných informácií (Kahneman, Tversky, 1996). Singulárne informácie predstavujú konkrétne údaje o úlohe, ktorú práve treba riešiť a pomocou ktorých človek vytvára možné scenáre riešenia. Distribučné informácie zahŕňajú predchádzajúcu skúsenosť, údaje o trvaní a priebehu predchádzajúcich úloh. Znamená to, že súčasná úloha je považovaná za jedinečnú, ako keby nesúvisela s predchádzajúcimi podobnými úlohami, a preto nečerpáme zo skúseností, ktoré máme uchované v pamäti. Zároveň, ľudia vytvárajú veľmi optimistický scenár riešenia úlohy bez toho, aby doňho zahrnuli aj možné prekážky, prekvapenia, ktoré môžu predĺžiť ich prácu, aj keď sa im to v minulosti už stalo.

Prílišný optimizmus

R. Buehler, D. Griffin a M. Ross (podľa Griffin, Buehler, 1999) predpokladajú, že príčinou *planning fallacy* je, že sa pri plánovaní príliš orientujeme na budúcnosť, na to, ako úlohu vyriešime. Práve prílišný optimizmus vo vzťahu k budúcnosti je príčinou podceňovania času potrebného pre určité úkony. Autori zdôrazňujú, že pamäť tu nezohráva veľkú úlohu a aj keď, tak ide len o spomienky na to, kedy úloha bola splnená vo vzťahu k stanovenému termínu, nie ako dlho trvala (Roy, Christenfeld, McKenzie, 2005b). Vyplýva to aj z povahy experimentov, ktoré realizovali, lebo respondenti museli odhadnúť, kedy vo vzťahu k vopred stanovenému termínu úlohu dokončia (napr. kedy v rámci budúceho týždňa napíšu list, kedy napíšu esej vzhľadom na stanovený termín jej odovzdania).

L. J. Sanna a N. Schwarz (2004) vo svojom výskume sa pokúšajú overiť tvrdenie R. Buehlera a jeho spolupracovníkov, že prílišná sústre-

denosť na úspech pri realizácii budúcich plánov vedie k podceňovaniu času, ktorý je potrebný na ich realizáciu. Konkrétne sa venujú vplyvu navodených myšlienok na určité odchýlky vo vnímaní času. Najskôr zistili, že ak respondentom dajú za úlohu vybaviť si veľa myšlienok (pozitívnych alebo negatívnych), ovplyvní to ich nastavenie, v opačnom smere ako je obsah vybavených myšlienok. L. J. Sanna a N. Schwarz (2004) uvádzajú, že súčasné uvažovanie je konzistentné s tými myšlienkami, ktoré sa vybavujú ľahko a náročné vybavovanie naopak vyvoláva opačné nastavenie. V ich experimente to znamenalo, že študenti, ktorí si museli vybaviť 3 spôsoby správania, ktoré ich povedú k úspechu v úlohe (čo je považované za ľahkú úlohu) sú rovnako nastavení (optimisticky) ako tí, ktorí si mali vybaviť 12 spôsobov správania, ktoré ich povedú k neúspechu (čo je považované za ťažkú úlohu, vzhľadom na veľké množstvo potrebných spomienok). Naopak vybavovanie 3 možných spôsobov správania, ktoré povedú k neúspechu (ďalej len „negatívne veci“) sa rovnalo účinku (pesimistické nastavenie) vybavovania 12 spôsobov správania, ktoré povedú k úspechu (ďalej len „pozitívne veci“).

Následne uvedení autori skúmali vplyv týchto navodených myšlienok na efekt *planning fallacy* (Sanna, Schwarz, 2004). Zistili, že kontrolná skupina, ktorá si nemusela vybavovať žiadne myšlienky výrazne podliehala podceňovaniu času, ktorý potrebujú na štúdium pred skúškou. Vybavovanie si myšlienok o úspechu na skúške (3 pozitívne veci, alebo 12 negatívnych) 26 dní pred jej termínom nevyvolalo zmeny v odhade času potrebného na splnenie úlohy v porovnaní s kontrolnou skupinou (intenzita efektu *planning fallacy* bola naďalej veľká). Ale navodené pesimistické myšlienky 26 dní pred skúškou významne znížili vplyv efektu *planning fallacy*, aj keď ho neeliminovali. Z uvedeného vyplýva, že navodené pesimistickejšie ladenie študentov niekoľko týždňov pred skúškou výrazne znížilo prílišný optimizmus vo vzťahu k trvaniu realizácie úlohy, aj keď určitý optimizmus ďalej pretrvával (naďalej si mysleli, že učenie ukončia skôr, ako sa to reálne udialo).

Pamäť

M. M. Roy, N. J. S. Christenfeld a C. R. M. McKenzie (2005b) vo svojej odpovedi D. Griffinovi a R. Buehlerovi na kritiku ich článku zdôrazňujú význam pamäťových skreslení pre vznik efektu *planning fallacy*. Zdôrazňujú, že keď človek ukončí úlohu v pamäti si uchová skreslenú informáciu o tom, ako dlho riešenie trvalo (zdá sa mu, že trvalo kratšie než v skutočnosti). Svoje tvrdenia odôvodňujú týmito zisteniami (Roy, Christenfeld, McKenzie, 2005b):

- ľudia podceňujú čas trvania úloh, keď sa na ne pozrú retrospektívne;
- tendencia podceňiť trvanie budúcej úlohy sa znižuje, keď ľudia uvažujú o nových úlohách, pričom sa nemôžu oprieť o skreslené informácie v pamäti;
- premenné, ktoré ovplyvňujú predstavy o trvaní úlohy, ako je predošlá skúsenosť, reálne trvanie úlohy a motivácia, majú malý vplyv na predpoveď;
- korekcia uložených informácií o trvaní úlohy v minulosti prostredníctvom špeciálnych techník zväčšuje presnosť odhadu.

Podľa názoru autorov (Roy, Christenfeld, McKenzie, 2005b) prílišná orientácia na singulárne informácie (tak ako ich definovali D. Kahneman a A. Tversky, 1996) a zdôrazňovanie prílišného optimizmu nie sú postačujúce pre vysvetlenie efektu *planning fallacy*. Naopak, práve informácie uchované v pamäti a predstavy o možnom trvaní úloh (ktoré sú ale skreslené) nesú veľkú zodpovednosť za podceňovanie času potrebného pre realizáciu úloh.

Aj L. J. Sanna a N. Schwarz (2004) v už vyššie spomínanom výskume zistili, že študenti majú tendenciu tesne po skúške referovať, že sa učili kratšie, než tesne pred skúškou. Len študenti, ktorí si museli vybaviť 3 myšlienky súvisiace s neúspechom, alebo 12 v súvislosti s úspechom na skúške, menej nepresne odhadovali čas, ktorý vyžadovala úloha (ale aj oni referovali, že sa učili kratšie). Zdá sa, že efekt podceňovania času potrebného na splnenie určitej úlohy ovplyvňujú aj informácie uchované v pamäti, aj keď v prípade pesimistickejšieho nastavenia respondentov je to v menšej miere. Pritom odhad o tom, či na skúške uspeli, alebo neuspeli, nemal vplyv na uvedený efekt.

Prikláňame sa teda k názoru, ktorý vyslovili M. M. Roy, N. J. S. Christenfeld a C. R. M. McKenzie (2005b), že pamäť hrá významnú úlohu pre výskyt efektu *planning fallacy*, pričom ani tak nejde o ignorovanie informácií o tom, ako dlho úlohy trvali v minulosti, ale predovšetkým o využívanie a spoliehanie sa na nepresné informácie, ktoré sa uchovali v pamäti.

Skúsenosť s úlohou versus nová úloha

Ako už aj z predošlého prehľadu vyplýva, skúsenosť s úlohou, ktorej trvanie sa snažíme odhadnúť, má určitý vplyv na to, či a v akom smere náš odhad bude nesprávny. K. E. Thomas, S. E. Newstead a S. J. Handley (2005) realizovali sériu experimentov na študentoch psycholó-

gie. Úlohy tvorili 3 verzie miniatúrnej stavebnice. Najdlhšie trvajúca úloha obsahovala stavbu zámku a okolia, stredne dlhá úloha obsahovala stavanie zámku a krátka úloha pozostávala z postavenia jednej steny zámku (vždy išlo o ten istý zámok). Respondenti boli inštruovaní, aby najskôr splnili jednu úlohu a následne druhú, pričom poradie úloh bolo pre 4 skupiny študentov odlišné: krátka - dlhá úloha; dlhá - krátka úloha; stredná - dlhá úloha a dlhá - stredná úloha. Bádatelia zistili, že len v prípade, keď krátka úloha predchádzala dlhej, respondenti mali tendenciu podceňiť trvanie dlhej úlohy. V ostatných prípadoch precenili trvanie v poradí druhej úlohy. K. E. Thomas, S. E. Newstead a S. J. Handley (2005) predpokladajú, že je to zapríčinené tým, že získané skúsenosti respondentov s krátkou úlohou, ktorú realizovali ako prvú, sú menšie v porovnaní so skúsenosťou so stredne dlhou úlohou (tu už videli aké problémy môžu nastať pri stavaní väčšieho počtu častí zámku), a preto študenti podcenili čas potrebný na dokončenie dlhej úlohy. Odborníci predpokladajú, že predikcia trvania dlhšej z dvoch po sebe nasledujúcich úloh sa môže opierať o informácie získané v prvej úlohe, aj keď ako aj sami uvádzajú, povahu tohto vzťahu nepoznajú.

Vo svojom druhom experimente (Thomas, Newstead, Handley, 2005) skúmali ako povaha prvej, predchádzajúcej krátkej úlohy, ovplyvňuje predpoklad o trvaní nasledujúcej dlhej úlohy. Preto jedna skupina respondentov bola znovu požiadaná najprv postaviť stenu zámku a následne zámok aj s okolím, kým druhá skupina mala za úlohu ako prvú postaviť Hanoiskú vežu (drevenú stavebnicu, ktorá nemala nič spoločné s nasledujúcou dlhou úlohou stavania zámku). Výsledky v oboch skupinách potvrdili tendenciu, že ak dlhej úlohe predchádza krátka úloha, respondenti majú tendenciu podceňiť trvanie dlhej úlohy, bez ohľadu na to, či predchádzajúce krátke úlohy priamo súvisia s obsahom nasledujúcej. Zdá sa, že informácie o charaktere predchádzajúcej úlohy neboli relevantné pre odhad trvania dlhej úlohy. Ako keby najdôležitejšie pre respondentov bola dĺžka trvania, a nie charakter predchádzajúcej úlohy. Jednotlivci odhadli koľko času potrebovali na vykonanie prvej činnosti (ako autori uvádzajú, aj tieto informácie boli skreslené) a tieto informácie použili ako východisko pre odhad trvania ďalšej úlohy. Potvrďuje sa tým, že predchádzajúca skúsenosť s podobnými úlohami nemá veľký význam pre redukciu chýb v plánovaní. Jednotlivci nevyužívali vlastnú skúsenosť s charakterom a typom úlohy, ale predovšetkým sa opierali o skúsenosť s jej trvaním.

Motivácia

Motivácia dokončiť úlohu načas tiež môže ovplyvniť presnosť našej predpovede o tom, koľko času na ňu potrebujeme. Silná zaangažovanosť, alebo aj snaha splniť očakávania vyššie postavených ľudí (Jørgensen, Sjøbergh, 2005), zvyšuje tendenciu podceňiť čas, ktorý človek potrebuje na splnenie úloh.

Experimentálne na tento fakt upozornili R. Buehler, D. Griffin a H. MacDonald (podľa Baron, Byrne, 2000), ktorí telefonicky oslovili ľudí a opýtali sa ich či očakávajú, že sa im vráti určitá časť dane, ktorú zaplatili. Potom sa ich opýtali, kedy asi plánujú vyplniť a odoslať daňové priznanie. Keď termín na podanie daňových priznaní uplynul, výskumníci znovu zavolali a opýtali sa respondentov, kedy skutočne odoslali svoje daňové priznania. Výsledky ukázali, že tí respondenti, ktorí očakávali, že sa im časť zaplatenej dane vráti, boli vo svojich predpovediach omnoho optimistickjší (predpokladali, že odovzdajú daňové priznanie 28 dní pre termínom a urobili tak 15 dní pred termínom). Ľudia, ktorí neočakávali, že sa im peniaze vrátia, boli menej optimistickí ohľadom termínu odovzdania daňového priznania (predpovedali, že tak učinia 17 dní pred termínom a urobili to v predstihu 13 dní). Uvedené údaje potvrdzujú, že keď respondenti naozaj chcú, dúfajú a prajú si, aby činnosť ukončili skôr, ovplyvňuje to aj ich predpoklady o reálnom trvaní činnosti.

Aj keď nie je konečný výpočet možných príčin vzniku tendencie príliš optimisticky odhadovať termín ukončenia činnosti alebo počet činností, ktoré zvládneme za určitý čas, do tohto príspevku sme zahrnuli tie, ktoré sú výskumne podložené a najčastejšie sa v štúdiách vyskytujú ako vysvetľujúce faktory.

Preceňovanie času potrebného na vyriešenie úloh

V niektorých experimentoch (napr. Roy, Christenfeld, McKenzie, 2005a; Francis-Smythe, Robertson, 1999; Thomas, Newstead, Handley, 2005) sa pri výskume efektu *planning fallacy* objavila aj tendencia preceňovať čas, ktorý je potrebný pre riešenie určitých úloh.

V sérii experimentov C. D. B. Burt a S. Kemp (podľa Roy, Christenfeld, McKenzie, 2005a) zistili, že pri krátkych úlohách, v ktorých jednotlivci mali odhadnúť trvanie úloh v sekundách (lebo trvali kratšie ako minútu) sa objavila tendencia preceniť trvanie úloh aj o 306 %. Podobná tendencia sa ale prejavila aj pri dlhších úlohách, v prípade keď respondenti boli oboznámení s časovým limitom (60 min.), v rámci ktorého majú splniť niekoľko zadaní a zároveň odhadnúť ich

trvanie. Práve časový limit spôsobil, že respondenti rozvrhovali čas vo vzťahu k nemu a neuvažovali o trvaní jednotlivých zadaní, čo spôsobilo, že precenili ich trvanie (najviac však o 30 %).

J. A. Francis-Smythe a I. T. Robertson (1999) zase zistili, že v každej z experimentálnych skupín sa vyskytlo niekoľko ľudí, ktorí veľmi preceňovali čas potrebný pre riešenie jednotlivých úloh. Aj keď aj sami uvádzajú, že tento jav sa najčastejšie objavuje pri veľmi krátkych úlohách, zistili, že pri odhadovaní trvania rôznych úloh sa vyskytuje určitý menší počet ľudí, ktorí veľmi nadhodnocujú potrebný čas na ich riešenie. C. D. B. Burt a S. Kemp (podľa Francis-Smythe, Robertson, 1999) uvádzajú, že je to zapríčinené ich potrebou istoty, lebo ak uvedení respondenti predpokladajú, že úlohy budú trvať dlhšie, určite ich zvládnu načas a ešte budú môcť v predstihu začať ďalšie úlohy. J. A. Francis-Smythe a I. T. Robertson (1999) uviedli, že v ich experimentoch probandi nemali možnosť začínať nové úlohy predtým, ako všetci ukončili predchádzajúce, a preto ich ani nemohli motivovať k preceňovaniu času začatia ďalších úloh. Uvedení autori predpokladajú, že motiváciou k výraznému preceňovaniu potrebného času pre splnenie jednotlivých úloh je práve veľká potreba úspešne a včas ukončiť zadania, a z tohto dôvodu ľudia volia istotu a bezpečné stratégie v odhadovaní času. Aj keď tieto stratégie nie sú časté, výskumy ukazujú, že tí ľudia, ktorí podliehajú efektu *planning fallacy*, resp. podceňujú potrebný čas na riešenie úloh, to robia v menšej miere v porovnaní s ľuďmi, ktorí preceňujú odhadovaný čas trvania úloh (ich preceňovanie je oveľa intenzívnejšie).

Týmto sme chceli upozorniť aj na opačný efekt, ktorý sa často vyskytuje vo výskumoch *planning fallacy* a ktorý je tiež súčasťou bežného života. Zrejme sa viac vyskytuje u ľudí, ktorí potrebujú viac istoty pri rozhodovaní, ale zatiaľ sme sa nestretli so štúdiami, ktoré by to aj výskumne overovali.

Následky efektu *planning fallacy*

O následkoch analyzovaného fenoménu vypovedá život sám, ako aj vlastné skúsenosti. V literatúre najčastejšie uvádzaným príkladom je výstavba Opery v Sydney (The Sydney Opera), ktorá trvala namiesto pôvodných 6 rokov až 16 rokov. V súčasnosti na Slovensku registrujeme, že sa otvorenie nového bratislavského mosta Apollo uskutočnilo v posunutom septembrovom termíne. O stavbe novej budovy Národného divadla v Bratislave sa ani netreba veľmi zmieňovať. Najčastejším argumentom pre ľudí zodpovedných za realizáciu stavieb je nedostatok peňazí, meškanie subdodávateľov, zmena ekonomických podmienok

atď. Ale dá sa argumentovať aj tým, že projekty tohto významu sú vypracovávané veľkým tímom expertov, ktorí musia poznať podmienky a mali by vedieť predvídať situácie, rátať s ťažkosťami. Zdá sa, že aj napriek skúsenostiam posúvanie termínov je častou realitou mnohých projektov.

Nielen veľmi významné stavby, ale aj každodenný život nám často ukazuje, že naše plány sú príliš ambiciózne, že občas nestíhame termíny alebo nás stojí veľké úsilie (oveľa väčšie než sme pôvodne predpokladali), aby sme ich dodržali. Aj keď sme si už toľkokrát sľúbili, že nabudúce dôkladnejšie naplánujeme svoje aktivity, zoberieme menej úloh a nedovolíme, aby sme sa dostali do tzv. časového stresu, opakované sa to deje.

Tak ako výskumy uvedené vyššie ukázali, za rad týchto situácií je zodpovedný efekt *planning fallacy* alebo nepresné plánovanie, tendencia príliš optimisticky sa pozeráť na trvanie stanovených úloh. Aj keď poznáme rad faktorov, ktoré sa podieľajú na jeho vzniku, je len málo techník, ktoré dokážu minimalizovať jeho výskyt.

Ako obmedziť účinky *planning fallacy*?

M. M. Roy, N. J. Christenfeld a C. R. M. McKenzie (2005a) referujú o niekoľkých technikách, ktorých účinnosť na redukciu tendencie podceňovať potrebný čas na riešenie úloh bola aj výskumne overená. Veľa úspechu nemali techniky, v ktorých respondenti pred odhadovaním potrebného času mali:

- napočítať situácie, ktoré ich počas práce môžu prekvapiť (uvezdomenie si možných vmedzerených premenných, prekážok, ťažkostí, nečakaných udalostí);
- najprv rozložiť úlohu na jednotlivé kroky, predpokladať ako dlho tieto kroky budú trvať a následne odhadnúť aj trvanie celej úlohy;
- si predstaviť viaceré možné scenáre, podľa ktorých sa riešenie úlohy môže vyvíjať (napr. veľmi optimistický a veľmi pesimistický scenár) a tak si lepšie uvedomili, čo ich všetko čaká a môže stretnúť počas práce.

Ako o jednej z úspešnejších techník píše M. M. Roy, N. J. Christenfeld a C. R. M. McKenzie (2005a) o zmene správania sa po predikcii. Táto technika je založená na tom, že respondenti si majú predstaviť seba ako riešia konkrétnu úlohu. Niektorí autori vytvárali špeciálne implementačné scenáre, do ktorých respondenti zaznamenávali miesto a čas

realizácie jednotlivých krokov a mali si tieto situácie aj vizuálne predstaviť. Aj keď nemôžeme hovoriť o absolútnej redukcii *planning fallacy*, došlo k zmierneniu jeho účinkov. Navyše uvedená technika je aplikovateľná na dlhotrvajúce a zložitejšie úlohy a nie je overovaná jej účinnosť v prípade laboratórnych a krátkych úloh.

Zatiaľ sa ale nenašiel zázračný spôsob, ktorý by riešil problém prílišného optimizmu pri plánovaní úloh. Ide o častú tendenciu, ktorá postihuje väčšinu ľudí, a preto je aj záujem o ňu neutíchajúci.

Záver

Záujem odborníkov z rôznych disciplín o efekt *planning fallacy* sa neustále zvyšuje. Nielen literatúra, ktorá sa zaoberá kognitívnou psychológiou, ale aj časovým manažmentom (Gruber, 2002; Francis-Smythe, Robertson, 1999), financiami (Evans, 1993), vývojom softvérov (Jørgensen, Sjøbergh, 2005) a iné sa snažia odstrániť tendenciu podceňovania potrebného času na riešenie určitých úloh. Má to veľmi praktické príčiny, lebo ako sme už v úvode povedali, súčasná doba sa často riadi mottom „čas sú peniaze“ a nesprávne odhady tohto typu môžu stáť nemalé prostriedky, stratu reputácie, ale aj vážnejšiu ujmu na zdraví (ak napr. pacient očakáva, že sa rýchlejšie zotaví, než je to reálne).

Vzhľadom na absenciu výskumov v tejto oblasti na Slovensku považujeme za potrebné venovať sa jej bližšie. Podľa nás ešte stále chýbajú údaje o tom, či efekt *planning fallacy* súvisí aj so štruktúrou osobnosti, či mu určité sociodemografické skupiny ľahšie podliehajú, či jeho intenzita súvisí s kognitívnymi štýlmi, ktoré ľudia používajú, so zvládacími stratégiami pri riešení a zvládaní záťažových situácií atď. Práve v tomto zmysle vidíme aj naše ďalšie smerovanie.

Literatúra

- BARON, R., BYRNE, D., 2000, Social cognition: Thinking about the social world. In: R. Baron, D. Byrne, Social Psychology. Boston: Allynand Bacon.
- BARON, R. A., MARKMAN, G. D., 1999, Cognitive mechanisms: Potential differences between entrepreneurs and non-entrepreneurs. http://www.babson.edu/entrep/fer/papers99/III/III_A/IIA%20Text.htm (2005 – 08 – 01).

- DUNNING, D., HEATH, C., SULS, J. M., 2004, Flawed self-assessment: Implications for health, education and the workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 3, 71–73.
- EVANS, D., 1993, Timing of transfers: The future value fallacy in estate tax planning. *Probate and Property*, 7, 1, 23.
- FRANCIS-SMYTHE, J. A., ROBERTSON, T., 1999, On the relationship between time management and time estimation. *British Journal of Psychology*, 90, 3, 333–347.
- GRIFFIN, D., BUEHLER, R., 1999, Frequency, probability, and prediction: Easy solutions to cognitive illusions? *Cognitive Psychology*, 38, 1, 48–78.
- GRUBER, D., 2002, *Time management*. Praha: Management Press.
- JØRGENSEN, M., SJØBERHG, D., 2005, A review of studies on expert estimation of software development effort. <http://www.simula.no/departments/engineering/publications/Jorgensen.2005.9> (2005 - 8 - 2)
- KAHNEMAN, D., TVRESKY, A., 1996, On the reality of cognitive illusions. *Psychological Review*, 3, 103, 582–591.
- ROY, M. M., CHRISTENFELD, N. J. S., MCKENZIE, C. R. M., 2005a, Underestimating the duration of future events: Memory incorrectly utilized or memory bias. *Psychological Bulletin*, in press. <http://psy.ucsd.edu/~McKenzie/RoyChristenfeldMcKenziePsychBull.pdf> (2005 – 08 - 28)
- ROY, M. M., CHRISTENFELD, N. J. S., MCKENZIE, C. R. M., 2005b, The broad applicability of memory bias and its coexistence with the planning fallacy: Replay to Griffin and Buehler. *Psychological Bulletin*. <http://psy.ucsd.edu/~mckenzie/RoyetalReplyPsychBull.pdf>
- SANNA, L. J., SHWARTZ, N., 2004, Integrating temporal biases. *Psychological Science*, 15, 7, 474–481.
- SHEPPERD, J. A., CARROLL, P., GRACE, J., TERRY, M., 2002, Exploring the causes of comparative optimism. *Psychologica Belgica*, 42, 65–98.
- THOMAS, K. E., HANDLEY, S. J., NEWSTEAD, S. E., 2004, The effects of prior experience on estimating the duration of simple tasks. *Current Psychology of Cognition*, 22, 83-100.